

millî Eğitim

National Education

Bahar / spring 2016 • yıl / year 45 • sayı / number 210

Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi / Journal of Education and Social Sciences
Üç Ayda Bir Yayınlanır / Published Quarterly
Hakemli Bir Dergidir / A Refereed Journal
ISSN-1302-5600

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi / The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education
Prof. Dr. Nabi AVCI

Yayın Yönetmeni / General Director
Bahattin GÖK

Destek Hizmetleri Genel Müdürü / Director General of Support Services

Yazı İşleri Müdürü / Editor in Chief
Ercan ŞEN

Yayın Kurulu / Editorial Board
Doç. Dr. Yusuf TEKİN
Prof. Dr. Ahmet Emre BİLGİLİ
Dinçer ATEŞ
Ercan ŞEN
Doç. Dr. Erol YILMAZ
Dr. Necmettin TÜRİNAY

Editör ve Ön İnceleme Kurulu / Editorial and Pre-evaluation Board
Arif BÜK
Şaban ÖZÜDOĞRU

İngilizce Danışmanı / English Adviser
Nurcan ŞEN

İletişim ve Koordinasyon / Communication
Şaban ÖZÜDOĞRU (sozudogru@meb.gov.tr)

Kapak Tasarım / Graphics-Design
Ekrem ACAR

Dizgi / Composition
Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Adres / Address
Millî Eğitim Bakanlığı Atatürk Bulvarı No: 98 C Blok 4. Kat
Bakanlıklar / ANKARA

e-mail: med@meb.gov.tr web: dhgm.meb.gov.tr
Tel / Phone: (0312) 413 19 13 - 413 19 28 Fax: (0312) 417 14 61

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları / Ministry of National Education Publications: 6147
Sürekli Yayınlar Dizisi / Periodicals Series: 325

22/12/2015 tarih ve 13210228 sayılı Makam Oluru ile 5.000 adet basılmıştır.
The journal was printed as 5000 pieces according to the authority approval of Ministry of National Education with the date of 22/12/2015 and the number of 13210228.

Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

Prof. Dr. Celal DEMİR (Üç makale hakemi)	Doç. Dr. Kemalettin DENİZ
Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN	Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU (Dört makale hakemi)
Prof. Dr. V. Doğan GÜNAY	Doç. Dr. Mehmet TEMİZKAN
Doç. Dr. Ahmet AKKAYA (İki makale hakemi)	Doç. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ
Doç. Dr. Akif ARSLAN	Doç. Dr. Mustafa KURT (İki makale hakemi)
Doç. Dr. Ali GÖÇER (Üç makale hakemi)	Doç. Dr. Nezir TEMUR (Üç makale hakemi)
Doç. Dr. Alpaslan OKUR (Dört makale hakemi)	Doç. Dr. Nihal ÇALIŞKAN
Doç. Dr. Bayram BAŞ (Altı makale hakemi)	Doç. Dr. Özay KARADAĞ (Dört makale hakemi)
Doç. Dr. Bilginer ONAN (Dört makale hakemi)	Doç. Dr. Yusuf DOĞAN
Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU	Doç. Dr. Sedat MADEN
Doç. Dr. Derya YAYLI	Yrd. Doç. Ahmet BALCI
Doç. Dr. Eyyup COŞKUN	Yrd. Doç. Dr. Elif AKTAŞ
Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK	Yrd. Doç. Dr. Ferhat ENSAR
Doç. Dr. Gökhan ARI	Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÖZÇAKMAK
Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA	Yrd. Doç. Dr. Nigar İpek EĞİLMEZ
Doç. Dr. H. Ömer BEYDOĞAN (İki makale hakemi)	Yrd. Doç. Dr. Nil Didem ŞİMŞEK
Doç. Dr. Halit KARATAY (Üç makale hakemi)	Yrd. Doç. Dr. Ömer ÇİFTÇİ
Doç. Dr. Havva YAMAN (İki makale hakemi)	Yrd. Doç. Dr. Salim PİLAV
Doç. Dr. İdris Nebi UYSAL (İki makale hakemi)	Yrd. Doç. Dr. Sami BASKIN
Doç. Dr. İlhan ERDEM (İki makale hakemi)	Yrd. Doç. Dr. Serap UZUNER YURT
Doç. Dr. Kamil İŞERİ	

Millî Eğitim dergisi TÜBİTAK ULAKBİM Türkçe veri tabanında yayımlanmaktadır.

Abonelik Şartları

Derginin yıllık abonelik bedeli 40 TL 'dir.

Abonelik için yıllık abone bedelinin Döner Sermaye Müdürlüğü adına Ziraat Bankası TR 88 000 100 25 32 054 95 21 35 063 nolu hesabına yatırılarak makbuzun ve açık adresinizin Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitim Araçları ve Yayınlar Daire Başkanlığı, Atatürk Bulvarı No: 98 C Blok 4. Kat 06648 Kızılay / ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.
İletişim: (0312) 413 19 13

Baskı-Dağıtım

MEB Döner Sermaye Müdürlüğü
(0312) 413 42 03

İçindekiler/Table of Contents

I. BÖLÜM

Söz Varlığı Terminolojisi Üzerine Bir Analiz Çalışması Bilginer ONAN • 11	<i>An Analysis Study on the Terminology of Vocabulary</i>
Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Söz Varlığını Belirlemeye Yönelik Çalışmalarda Yöntem Sorunu Saadettin KEKLİK • 31	<i>The Method Problem in Determining of Vocabulary Studies Related to Students' Written Language</i>
Yurt Dışında Yapılmış Söz Varlığı Çalışmalarının Yöntemleri Üzerine Bir Değerlendirme Ali ESGİN • 55	<i>An Evaluation on the Methods of the Vocabulary Studies Conducted Abroad</i>
Türkçenin Güncel Söz Varlığı Ertuğrul YAMAN • 85	<i>Current Vocabulary of Turkish</i>
Türkçenin Öğretim Üstünlükleri ve Zenginlikleri Firdevs GÜNEŞ • 93	<i>Teaching Priorities and Wealth of our Turkish</i>
Cumhuriyet Dönemi Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Söz Varlığının Geliştirilmesi Açısından İncelenmesi Mehmet KURUDAYIOĞLU Taşkın SOYSAL • 115	<i>The Study of Republican Era Secondary School Turkish Teaching Programs in Terms of Vocabulary Development</i>
Türkçe Eğitim-Öğretim Programları ve Kişisel Söz Varlığı Celal DEMİR • 141	<i>Turkish Education – Training Programs and Personal Vocabulary</i>
Kelime Öğretiminde Hedef Kelimelerin Belirlenmesi Tahir TAĞA • 163	<i>Identifying Target Words in Vocabulary Instruction</i>
Yeni Bir Kod Sistemi Olarak Grafik Simgelere Dayalı Söz Varlığının Geliştirilmesi Kemalettin DENİZ İsmail Yavuz ÖZTÜRK • 179	<i>Developing a Vocabulary Based on Graphical Symbols As a New Coding System</i>
Mesleki Dilin Söz Varlığı ve Terim Kemalettin DENİZ Nurullah ALKOL • 201	<i>The Vocabulary of Vocational Language and Term</i>
İlkokul 3. Sınıflarda Söz Varlığının Geliştirilmesi Üzerine Bir Eylem Araştırması Serpil DEMİRCİ Bayram BAŞ • 215	<i>A Research on the Improvement of a Target Vocabulary for the Third Grade Primary School Students</i>
2015 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre 5-8. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Servetlerini Geliştirmeye Yönelik Bir Değerlendirme Nazife Burcu TAKIL • 237	<i>An Assessment of Improving Vocabulary Knowledge of 5-8th Grades Students According to the 2015 Turkish Lesson Curriculum</i>
Etkinlik Temelli Kelime Öğretiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Kelimelerin Anlam Derinliğine Yansımaları Melike ULUÇAY • 253	<i>A Study on an Activity Based Word Teaching Method's Reflections on the Semantic Depth of the Words Used in the Written Expressions of 6th Grade Students</i>

- 6-8. Sınıf Öğrencilerinin Mecazlı Dili Anlama Düzeyleri
Halit KARATAY • 265 *The Comprehension Level of Figurative Language by 6-8th Grade Students*
- Ortaokul Öğrencilerinin Anlamını Bilmediği Kelimeler Üzerine Bir Araştırma
**Hasan KURNAZ
Mehmet Akif ÇEÇEN • 287** *A Study on Unknown Words for Secondary School Students*
- Ortaokul Öğrencilerinin Kavramları Anlamlandırma Eğilimleri
**H. Ömer BEYDOĞAN
Zeynel HAYRAN • 303** *Middle School Students' Tendencies on Interpretation of Concepts*
- Ortaöğretim Öğrencilerinin Sözlüklere Yönelik Tutumları
**Altan CAN
Ercan DENİZ • 319** *Attitudes of High School Student's Towards Dictionaries*
- Ortaokul Öğrencileri İçin Kelime Bilgi Düzeyi Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması
**Şenol AKAYDIN
Mehmet Akif ÇEÇEN • 337** *Developing a Scoring Holistic Rubric for Word Knowledge of Secondary School Students*
- Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Bilgilendirici Metinlerin Değer İletimi Açısından İncelenmesi
**Salim PİLAV
Şirin ERDOĞAN • 351** *Analysing of Informative Texts in Secondary School Turkish Text Books in Terms of Values Transmission*
- Türkçe Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının 'Sözlük Bilgisi ve Sözcük Öğretimi'ne Yönelik Yeterlikleri
Ali GÖÇER • 373 *Efficacy of Turkish Teachers and Turkish Student Teachers on Knowledge of Dictionary and Teaching of Vocabulary*
- Çocuk Kitaplarında Ortak Söz Varlığı Unsurları Üzerine Bir Değerlendirme
Bayram BAŞ • 391 *An Evaluation of the Elements of Common Vocabulary in the Children's Books*
- Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hazırlıklı Konuşmalarındaki Söz Varlıkları
Derya YILDIZ • 411 *Vocabularies in the Prepared Speeches of Pre-Service Turkish Teachers*
- Türk Çocuk Edebiyatı Üzerine Bir Söz Varlığı Çalışması: Atasözleri
Talat AYTAN • 425 *A Vocabulary Study on Turkish Children Literature: Proverbs*
- Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarındaki Sözcüklerin Kullanım Sıklığı ve Yaygınlığı
**Gökçen GÖÇEN
Alpaslan OKUR • 447** *Frequency and Extensiveness of Words in Turkish Textbooks for Foreigners*
- Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Öğretimi Uygulamaları: Kavram Haritası Örneği
**Sedat MADEN
Müzeyyen ALTUNBAY
Ömür DİNÇEL • 477** *Vocabulary Teaching Practices in Teaching Turkish as a Foreign Language: Using Concept Maps*

- Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Kelime Servetinin Oluşumunda Okur Kimliğinin Etkisi
Mustafa BALCI
Deniz MELANLIOĞLU • 489
- The Effect of Reader Identity to the Vocabulary Formation of Turkish Learning Students*
- Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Sözlük Kullanma Tutum ve Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma
Demet KARDAŞ • 507
- A Study on Attitude and Habit of Using Dictionary by Students Who Learn Turkish as a Foreign Language*
- Gülten Dayıoğlu'nun Öykülerindeki Deyimlerin Tanınırlık ve Saydamlık Dereceleri Bakımından İncelenmesi
Duygu UÇGUN
Gökhan ÇETİNKAYA • 521
- Investigation of Idioms in Gülten Dayıoğlu's Stories in Terms of Transparency and Familiarity Degrees*
- Okuma Eğitimi Açısından Sevim AK'ın Çocuk Öykülerinde Söz Varlığı
Elif AKTAŞ • 539
- Vocabulary in Sevim Ak's Children Stories in Terms of Reading Training*
- Salâh Birsel'in "Şingır Mıngır" Sözcükleri -Deyimler-
İdris Nebi UYSAL • 563
- Salâh Birsel's "Şingır Mıngır" Words -Idioms-*
- Söz Varlığının Gelişimi Açısından Çizgi Filmler Üzerine Bir Değerlendirme (TRT Çocuk ve Minika Çocuk Örneği)
Mehmet TEMİZKAN
Arzu ATASOY • 577
- An Evaluation of Cartoons With Regard to Vocabulary Development (The Case of TRT Kids And Minika Kids Channels)*
- Pepee ve Caillou Çizgi Filmlerinde Kavram Öğretimi
Eyyup COŞKUN
Mustafa KÖROĞLU • 601
- Concept Teaching in the Cartoons of Pepee and Caillou*
- TweetS Derlemi Sosyal Medyadan Derlem Oluşturmak
Taner SEZER • 621
- Tweets Corpus; Building a Corpus by Social Media*
- Japonca Üzerine Yapılmış Bir Derlem Çalışması: Çağdaş Japonca Yazı Dilinin Dengelenmiş Derlemi (Bccwj)
Mehmet Yıldırım
Oğuzhan Atila • 635
- A Corpus Study in Japanese Language: The Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese (Bccwj)*
- Korece Üzerine Yapılmış Derlem Çalışmaları ve Yöntemleri
Nadir Engin UZUN
Yang-Hee LEE • 657
- Some Studies and Methods about Korean Corpus*
- Kore Dili Programında Söz Varlığının Öğretimi
Zeynep AYDEMİR • 671
- Vocabulary Teaching in Korean Language*
- Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri • 681**

II. BÖLÜM

- * Söz Varlığını Tespit ve Geliştirme Çalıştayı Sonuç Raporu
* Söz Varlığını Tespit ve Geliştirme Projesi • 691

Editörden;

Değerli okurlarımız,

Söz varlığı ile ilgili ilk ciddi çalışmalar Batı'da yapılmıştır. Thurndike ile 1921 yılında başlayan kelime hazinesi çalışmalarının ülkemizdeki seyri pek geç olmamış, 1926 yılında Maarif Vekâleti Talim ve Terbiye Dairesinin hazırladığı, İlk Mektep Kitapları Tetkik Komisyonunun "Elifba Kitapları Hakkındaki Raporu" ile eğitim gündemine girmiştir. Bugüne kadar muhtelif zamanlarda araştırmacıların bireysel gayretlerine dayalı çalışmalar yapılsa da söz varlığının yaş ve seviye gruplarına göre tespiti yetersiz kalmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü Eğitim Araçları ve Yayınlar Daire Başkanlığı, ilköğretimden üniversiteye kadar yaş ve seviye gruplarına göre söz varlığını tespit edecek yol haritasını belirlemek amacıyla 23-24 Ekim 2015 tarihinde "Söz Varlığını Tespit ve Geliştirme Çalıştayı"nı düzenlemiştir. Çalıştay, alanında uzman katılımcılardan oluşan üç ayrı grubun çalışmalarını raporlaştırmaları ile son bulmuştur. Çalıştay raporu, dergimizin ikinci bölümünde yayımlanarak ilgililerin dikkatine sunulmuştur.

Türkçenin söz varlığı sınıf seviyelerine göre tasnif edilmediğinden bazı ders kitaplarında kullanılan dilin veya seçilen metinlerin öğrencilerin seviyelerine hitap etmede sıkıntılı olduğu, gerek araştırma makalelerinde gerekse Bakanlığın müfredat yenileme raporlarında dile getirilmiştir. Bu sebeple, sınıf seviyelerine uygun kullanım sıklığı sözlüklerinin hazırlanması da elzem bir ihtiyaç hâlini almıştır. Öğrencilerin; duygu ve düşüncelerini ifade edebilen, okuduğunu anlayan, sentezleyen ve yorumlayabilen bireyler olarak yetişmeleri temel hedeflerdendir. Bu temel amaca katkıda bulunabilmek için Millî Eğitim dergisi bu sayıyı "Söz Varlığı Özel Sayısı" olarak belirlemiştir.

Özel sayımızda, bu alanda çalışması olan bütün araştırmacılara ulaşmaya gayret göstererek katkılarını almaya çalıştık. Yurt dışında yapılan çalışmaların seyrini açıklayabilmek ve özellikle Türkçenin de mensup olduğu sondan eklemeli dillerde yapılan derlem çalışmalarının tecrübelerinin bilinmesi için tanıtıcı makalelere yer verdik. Konuyu mümkün olduğunca bütün yönleriyle ele alıp işlemeye yönelik makale çeşitliliği ile doyurucu bir özel sayıyı yayına hazırlama gayreti içinde olduk. Otuz altı makale ile hem Türkçedeki söz varlığı çalışmalarına katkı sağladığımızı hem de bundan sonra bu alanda çalışacak araştırmacıların mutlaka görmesi gereken bir sayı hazırladığımızı düşünüyorum.

Makaleleri ile bize katkı sağlayan yazarlara, büyük bir özveriyle makaleleri inceleyen hakemlere, bu sayının hazırlanmasında yardımlarını aldığımız "Söz Varlığını Tespit ve Geliştirme Projesi" ekibine, en baştan beri projemize verdikleri destek ve himayeleri için Sayın Bakanımız Prof. Dr. Nabi AVCI'ya teşekkür eder; bu elzem projenin başarı ile sonuçlanmasını temenni ederiz.

Bir sonraki sayıda buluşmak dileğiyle...

Değerli okurlar,

Millî Eğitim dergisi tarafından yayımlanan “Söz Varlığı Özel Sayısı” ülkemizde çok vakitlice fark edilmiş ve dile getirilmiş ancak bugün dahi nihayete erdirilmemiş eğitimsel amaçlı ve geniş kapsamlı kelime hazinesi araştırmalarının bir arayışıdır. Bu arayış, genel olarak Türkçe eğitimi, özelde okuma kültürü ve okuma eğitimi açısından son derece anlamlıdır.

Bir dildeki sözlerin bütünü veya vokabüler olarak tanımlanan söz varlığı kavramı, geniş anlamda sözcükler, ikilemeler, deyimler, atasözleri, kalıp sözler, terimler olarak ele alınmaktadır. Bu bakımdan söz varlığı anlamında kelime hazinesi veya vokabüler kavramlarının bu unsurlarını kapsayacak biçimde kullanılması gerekir.

Söz varlığı çalışmaları farklı özellikler göstermektedir. Bu konudaki filoloji çalışmaları, daha çok dilin genel kullanımındaki söz varlığı unsurlarını tespit etmek veya tarihî süreçte, o dilde ortaya konmuş dil yadigârlarının incelenmesi yoluyla, art zamanlı söz varlığını ortaya çıkarmak amaçlıdır. Bu yolla, güncel ya da tarihî sözlüklerin hazırlanması mümkün olmaktadır.

Derlem temelli söz varlığı çalışmaları, sözlük çalışmalarına veri sağlamakla birlikte, dilbilim alanındaki çalışmalara kaynaklık etmekte, aynı zamanda bilgisayarların dil işleme özelliklerini oluşturmada ve geliştirmede kullanılmaktadır.

Diğer bir tür söz varlığı araştırması da belirli bir grubun yazılı veya sözlü dil kullanımının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir. Bu tip çalışmalar, benzer özellikler gösteren bir grubun hangi söz varlığı unsurlarına sahip olduğunu ve bu söz varlığı unsurlarının sıklığını ortaya koymaya yöneliktir.

Söz varlığı çalışmalarının odağını sıklık çalışmaları oluşturmaktadır. Sıklığa dayalı söz varlığı araştırmaları, her dilde bazı kelimelerin diğerlerinden daha sık kullanıldığı ve bu sebeple gerek ana dili eğitiminde gerekse dilin ikinci dil olarak öğretiminde, sıklığı yüksek bu kelimelerin öğretimine öncelik verilmesi gerekliliğinden ortaya çıkmıştır. Hemen hemen her dil için geçerli olmak üzere bir dilde kullanılan en sık 1000 kelime, o dilin toplam kullanımının yaklaşık yüzde seksenine karşılık gelmektedir. En sık 1000 kelimenin dilin toplam kullanımıyla ortaya çıkan hacmin yüzde seksenini karşılama bu kelimelere öğretim önceliği verilmesini zorunlu kılmaktadır.

Bir dilin genel kullanımındaki sıklık, o dili kullanan farklı zümreler ya da farklı yaş gruplarında aynı şekilde gerçekleşmemektedir. Eğitim süreçlerinin planlanması ve öğretim içeriklerinin belirlenmesi bakımından eğitim sistemi içinde yer alan öğrencilerin yaş gruplarına göre söz varlığının belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Buradan elde edilecek sonuç; öğretilmesi gerekli söz varlığı unsurlarının belirlenmesi yanında, bu yaş grubu için oluşturulacak okuma materyallerinin seviyelendirilmesi bakımından da büyük önem taşımaktadır. 1926 yılında Maarif Vekâleti Talim ve Terbiye Dairesinin hazırladığı, İlk Mektep Kitapları Tetkik Komisyonu'nun “*Elifba Kitapları Hakkındaki Rapor*” da tam olarak bunu söylemektedir:

Elifba kitaplarının ne kadar kelimeyi hâvî olması mühim meseledir. Eskiden heman her memlekette elifba okutmakla çocuğa lisanın bütün kelimelerini okumak imkânı temin edilmek istenirdi. Bugün bütün terbiyeciler çocuklara okutulacak kelimelerin çocuk lisanında yaşayan kelimelere münhasır kalınmasını iddia etmekte müttefiktirler. O hâlde çocuk lisanında yaşayan kelimelerin bir listesini tertip etmek fevkalade

ehemmiyeti haiz bir meseledir. Amerika'da son zamanlarda ilk mekteplerin her sınıfında hangi kelimelerin okutulup inlâsı hazmettirileceği mütehasıslar tarafından ilmî usûllerle tespit edilmiştir. Yapılan tetkiklere nazaran orada sekiz senelik iptidaiye mektebini bitiren çocukların hazmetmeleri lâzım gelen kelimelerin miktarı dört bin olarak tespit edilmiştir ki bu hesaba göre her sınıfta talebenin öğreneceği kelimelerin adedi beş yüzü geçiyor. Her muallimin elinde her sene çocuklara hangi kelimeleri öğretmek, hangi kelimelerin inlâsını hazmettirmek mecburiyetinde olduğunu gösterir bir liste bulunursa muallim mesaisini muayyen bir sahada teksif imkânı elde etmek suretiyle muvaffakiyete doğru mühim bir adım atmış olur. Böyle bir liste aynı zamanda ilk mekteplere elifba ve kıraat kitapları yazacak müellifler için de kıymetli bir rehber vazifesini görmüş olur. Vekâlet-i celilenin bu meseleyi ilmî bir heyete havale buyurmasını arz ve teklif ederiz.

Batıda Thurndike ile 1921 yılında başlayan kelime hazinesi çalışmalarının ülkemizde 1926 yılında karşılık bulması, Ömer Asım Aksoy tarafından 1936 yılında "Bir Dil Öğrenmek İçin En Lüzumlu Kelimeler ve Bu Kelimelerin Belirtme Usulü" adlı çalışmanın yayımlanması son derece önemli adımlardır. Sonraki dönemlerde önemli çalışmalar yapılmış olsa da kurumsal nitelikli ve geniş kapsamlı bir söz varlığı çalışması hâlen ortaya konmamıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı, Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü son dönemde bu hayati konuyu gündemine almış ve 23-24 Ekim 2015 tarihinde *Söz Varlığını Tespit ve Geliştirme Çalıştayı* düzenlenmiş bulunmaktadır. Millî Eğitim Dergisi'nin **Söz Varlığı Özel Sayısı** bu faaliyetin devamı niteliğindedir. 36 bilimsel çalışmayla özel sayıya katılım son derece yüksek olmuştur. Bu özel sayının bundan sonra yapılacak söz varlığı araştırmaları açısından temel bir kaynak olacağı açıktır. Özel sayıya yazar ve hakem olarak destek veren bütün bilim insanlarını kutlarım.

Özellikle belirtmek isterim ki Millî Eğitim Bakanlığı, Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü Eğitim Araçları ve Yayınlar Daire Başkanlığının bütün personelinin bu konuya gösterdiği ilgi ve harcadığı emek takdire şayandır. Türkçeye gönül veren, Türkçe eğitimi ve öğretimine emek harcayan herkesi selamlıyorum.

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL

SÖZ VARLIĞI TERMINOLOJİSİ ÜZERİNE BİR ANALİZ ÇALIŞMASI

Bilginer ONAN*

Öz: Ana dili öğretiminde söz varlığı terminolojisinin ele alındığı bu çalışmada, ana dili öğretimi literatüründen derlenen ve bu alandaki akademik çalışmalarda kullanım sıklığının yüksek olması gerektiği düşünülen 25 kavram üzerinde durulmuştur. Çalışma kapsamında, ana dili öğretiminde söz varlığı alanını eğitimsel alanda aktif kılabilecek ve bu bağlamda ortak bir terminoloji dili oluşturmada hareket noktaları olarak kabul edilmesi gereken “Kelime, Kavram, Terim, Kelime Hazinesi, Derlem, Kelime Ailesi, Kavram Alanı (Dil Alanı), Kelime Kalitesi, Kelime Sıklığı, Kelime Yaygınlığı, Kelime Türü, Alıcı Kelime Hazinesi, Üretici Kelime Hazinesi, Derinlik, Genişlik, Ağırlık, Anlam Alanı, Anlam Değeri, Alt Anlamlılık, Kronem Farkı, Sözlüksel Alan, Zihinsel Sözlük, Sözlükbirim, Biçimbirim” kavramları üzerinde durulmuştur. Yukarıda sıralanan terimler, Türkçenin ana dili olarak öğretiminde ve söz varlığı çalışmalarındaki işlevleri çerçevesinde ele alınmıştır. Söz varlığı üzerine yapılan araştırmalardan elde edilen verilerin ana dili öğretimi alanında aktif hâle getirilmesi için mevcut terminolojiden üst düzeyde yararlanması gerektiği düşünülmektedir. Bu terimlerin ana dili öğretimi literatüründe yaygın olarak kullanılması, ortak terminolojinin geliştirilmesi açısından son derece önem taşımaktadır.

Anahtar kelimeler: Türkçe öğretimi, söz varlığı, terminoloji, ana dili öğretimi

* Doç. Dr.; Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Antakya

AN ANALYSIS STUDY ON THE TERMINOLOGY OF VOCABULARY

Bilginer ONAN*

Abstract:

This study on the terminology of vocabulary in mother tongue teaching focused on a total of 25 concepts which are gathered from the literature on mother tongue teaching and considered to be widely utilized in the academic studies in the relevant field. In this regard, the study examined the concepts of "Word, Concept, Term, Vocabulary, Corpus, Word Family, Conceptual Field (Linguistic Field), Word Quality, Word Frequency, Word Extensiveness, Word Type, Receptive Vocabulary, Productive Vocabulary, Depth, Width, Weight, Semantic Field, Semantic Value, Hyponymy, Chroneme Difference, Lexical Field, Mental Lexicon, Lexeme, Morpheme", which can feature the field of vocabulary in mother tongue teaching in the educational field and therefore should be considered as keystones in developing a common terminology language. The above-mentioned concepts are discussed within Turkish Language teaching as mother tongue and in regard to their functions in the studies on vocabulary. The study concluded that the extensive use of the available terminology is necessary in order to feature the data obtained from the studies on vocabulary in the field of mother tongue teaching. The wide utilization of these concepts in the literature of mother tongue teaching is of critical importance in developing a common terminology.

Key words: Turkish language teaching, vocabulary, terminology, mother tongue teaching

1. ANA DİLİ ÖĞRETİMİNDE SÖZ VARLIĞI TERMİNOLOJİSİ

Eğitimi ilk kez kurumsallaştıran ve okullarda uygulayan Sümerlerden günümüze ana dili eğitimi, bir çocuğun gelişim sürecinin önemli parçası olarak kabul edilmiştir. Eski Mısır'da, Antik Yunan'da, Orta Çağ Avrupa'sında, Rönesans'ta, Aydınlanma Dönemi'nde ve Endüstrileşme Döneminde, bu kavram daima eğitim sürecinin önemli bir unsuru olarak görülmüştür. İlk kez öğretim programlarının hazırlandığı 17. yüzyıldan günümüze ana dili eğitimi, sistemli ve pedagojik bir uygulama süreci içerisinde ele alınmıştır. Burada süreç kelimesinin altını çizmek gerekir. Çünkü "dil, belli bir yaşta öğrenilip bitirilen bir bilgi ve beceri alanı değildir. Çocuk, ana dilini ailesi ve çevre-

* Assoc. Prof. Dr.; Mustafa Kemal University, Faculty of Education, Department of Turkish Education, Antakya

◆ Bilginer Onan

sinden belli varlıkların adları, bunlarla ilgili eylemleri, nitelikleri gösteren sözcükleri tanıyarak, söyleyerek öğrenmeye başlar; bu bilgi ve beceri, zihin gelişimi ile birlikte, okulda öğrendiği bilgilerden gelen sözcükler ve terimlerle artar. Öğrenimi, yaşantıları, düşünme yeteneği ilerledikçe gelişir. Bu gelişimin sonu yoktur” (Göğüş, 1983: 41). Bu bağlamda ele alınırsa, ana dilini öğrenme, “ayırma, çözme, birleştirme, düzenleme gibi işlemleri gerektiren konuşma, dinleme, yazma, okuma etkinlikleriyle gelişen dünsel, duygusal, duyumsal ve bireye özgü bir anlam evreni oluşturma – dışlaştırma sürecidir” (Adalı, 1983: 35).

Ana dili eğitiminin kapsamlı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için bu süreçte temel hedeflerin açık bir şekilde belirlenmesi gerekmektedir. Ülkemizde 2004 yılından beri uygulanmakta olan yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde bu hedefler şu şekilde belirlenebilir:

1. Ana dili eğitimi, öğrencilerin temel dil becerilerini (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) geliştirmeye yönelik olmalıdır.
2. Ana dili eğitimi, metinler aracılığıyla öğrencilerin (karar verme, sorgulama, eleştirme, analiz yapma, akıl yürütme, sentez yapma) gibi zihinsel becerilerini geliştirmelidir.
3. Ana dili öğretimi, öğrencilerin kendi dillerine yönelik farkındalık ve bilinç düzeylerini geliştirmelidir.
4. Ana dili öğretimi, metinler aracılığıyla öğrencileri hayata hazırlayacak dolaylı yaşantıları ve bilgileri verebilmelidir.
5. Ana dili öğretimi, öğrencileri bireysel ve sosyal ilişkilerinde birer duygusal okur-yazar hâline getirebilmelidir.
6. Ana dili öğretimi, öğrencileri ulusal ve evrensel düzeyde düşünce ve edebiyat eserleri ile tanıştırmak için ömür boyu devam edecek okuma alışkanlığı kazandırmalıdır.
7. Ana dili öğretimi, metinler aracılığıyla öğrencilerin söz varlığını alıcı ve üretici dil becerileri bağlamında derinlik, genişlik ve ağırlık boyutlarında geliştirebilmelidir.

Kuşkusuz, yukarıda sıralanan hedeflerin her biri ayrı çalışma konusu olarak ele alınabilir. Bu çalışma çerçevesinde, yukarıda sıralanan temel hedeflerden biri olan söz varlığının geliştirilmesi sürecinde, ortak bir dil kullanımını teşvik etmede birer hareket noktası olarak düşünülebilecek terminoloji alanı üzerinde durulacaktır. Türkçenin söz varlığı üzerine yapılacak çalışmaların ve bu çalışmalardan elde edilen verilerin dil eğitiminde işlevsel hâle getirilebilmesi için ortak bir terminolojiye ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın bundan sonraki bölümünde, söz varlığı alanını oluşturan terimler analiz edilecektir.

1.1. Ağırlık

Ana dili eğitiminde söz varlığı gelişiminin bir boyutunu ağırlık oluşturmaktadır. “Ağırlık, bir konuda çok sözcük bilmek demektir” (Göğüş, 1978: 360). Ağırlık boyutu doğrudan doğruya, öğrencilerin belirli bir konudaki kelime ve terim bilgisiyle ilgilidir. “Eğitim sürecinin ilerlemesine bağlı olarak kelime hazinesi, kişinin ilgi alanı ve mesleğine göre belirli konu veya konularda yoğunluk kazanmaktadır. İlköğretim ikinci kademe öğrencileri, daha çok ilgi alanlarına bağlı olarak üretici ve alıcı kelime hazinelerini ağırlık yönünden geliştirmektedirler. İlköğretimin her kademesinde, kelime öğretimi açısından temel hedef, öncelikle okumanın araç niteliği kazandığı dönemden itibaren, öğrencilerin sahip oldukları üretici ve alıcı kelime hazinelerini derinlik, genişlik ve ağırlık yönünden geliştirmek olmalıdır” (Onan, 2013: 2). Üretici ve alıcı kelime hazinesi bu boyutlarda geliştirilmiş olan bir öğrenci, okuma, dinleme, konuşma ve yazma sürecinde kelimeleri uygun anlam değerleriyle kullanmada zorlanmayacaktır. Söz varlığı gelişiminin ağırlık boyutu, kişinin mesleği ve çalışma alanı ile doğru orantılı olarak gelişmektedir.

1.2. Alıcı Kelime Hazinesi

Genel söz varlığının en geniş bölümünü oluşturmaktadır. “Alıcı kelime hazinesi, bilgiyi algılama ve işlemeye yönelik dil becerileri olan okuma ve dinleme sürecinde devreye girmektedir. Okuma ve dinleme sürecinde öğrenci, uzun süreli belleğindeki alıcı kelime hazinesinden yararlanmaktadır. Alıcı kelime hazinesi, okul öncesi dönemde aile ve sosyal çevrede gelişmeye başlar. Örgün eğitimin başlaması ile birlikte, bu gelişim ders kitaplarındaki metinler vasıtasıyla hızlı bir gelişim sürecine girmektedir. Bu açıdan bakıldığında ders kitaplarındaki metinler, alıcı kelime hazinesini geliştirmede en etkili araçlardır denebilir” (Onan, 2013: 9). Pasif veya edilgen kelime hazinesi olarak da isimlendirilmektedir.

Alıcı kelime hazinesinin nicelik yönünden geliştirilmesinin yanı sıra, nitelik yönünden işlenmesi de son derece önemlidir. Bu bağlamda, alıcı kelime hazinesi derinlik, genişlik ve ağırlık yönünden geliştirilmelidir. Alıcı kelime hazineleri nicelik ve nitelik yönünden gelişmiş olan öğrenciler, okudukları farklı özelliklere sahip metinleri anlamakta zorluk çekmezler. Öte yandan, alıcı kelime hazinesi, üretici kelime hazinesinin gelişimini de doğrudan etkilemektedir. Alıcı kelime hazinesi geliştikçe bu durum, olumlu yönde üretici kelime hazinesini de yansıtmaktadır.

1.3. Alt Anlamlılık

Sözlüksel birimler, yani sözcükler arasındaki anlamsal ilişkiye alt anlamlılık denir. Örneğin *elma*, *portakal* ve *meyve* sözcükleri arasında alt anlamlılık ve üst anlamlılık ilişkisi vardır. *Meyve*; *elma* ve *portakal* ile üst anlamlılık ilişkisi kurar. Yani *meyve*; elma ve portakala göre üst anlamlıdır. Aynı biçimde *elma* ve *portakal*, meyvenin alt anlamlıdır. Üst anlam ile alt anlam arasındaki ilişkinin kendisine alt anlamlılık

◆ Bilginer Onan

ilişkisi denir. Elma ile portakal, aslan ile kaplan arasında bir içirme ilişkisi yoktur ama bu sözcükler aynı üst anlamı paylaşırlar” (Kıran, 2001: 245). Bu ve benzeri anlam ilişkilerinin dil öğretiminde anlam analizi tekniğiyle öğretimi yapılmaktadır. Bu kavram, kelime öğretiminde kullanılabilir bir nitelik taşımaktadır.

1.4. Anlam

Kelime (gösterge) ile iç içe olan anlam, “gösteren ile gösterilen arasındaki ilişkiden doğar. Bu durumda anlam, gösterenin tamlayıcı bir parçasıdır”(Günay, 2004: 193). Bu tanım, anlamın dilbilimsel tanımıdır. Saussure’ün gösterge kuramında gösterge, gösteren ve gösterilen adı verilen iki kavramdan meydana gelmektedir. Gösterilen nesne, düşünce veya bir kavramı temsil etmektedir. Gösteren ise bu nesne, düşünce veya kavramın temsil edildiği işitimi imgesi yani kelimedir. Anlam; nesne, düşünce veya kavramla bu unsurları temsil eden işitimi imgesi (kelime) arasındaki ilişkinin bir ürünü olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanıma göre anlam, “dildeki bir birimin aktardığı ya da uyandırdığı kavram, tasarım, düşünce, içeriktir”(Vardar, 1998: 20). Anlam, dildeki birimlerin sahip olduğu kavramsal değerdir. Bu değer, dış dünyadaki nesnelere temsil etme durumuna göre oluşmaktadır. Metin üzerinde yapılan anlam çalışmaları sözcük, söz dizimi ve metin düzeyinde bir anlam farkındalığı oluşturulmalıdır. Anlamsal gelişim, dil öğretimi açısından son derece önemlidir. Anlam olgusunun mutlak suretle belirli bir bağlam içerisinde değerlendirilmesi gerekmektedir.

1.5. Anlam Değeri

Değer, dilde yapısal çözümlemenin temel kavramlarından biridir. Bu kavram, göstergeler arasındaki karşıtlık ve benzerlik ilişkileriyle dilin değişik öğeleri arasındaki bağıntıların anlaşılmasını sağlar. 20 TL’lik bir kâğıt paranın değeri, 50 TL’lik ile 10 TL’lik kâğıt paralar arasındaki konumuyla belirlenir. Bir dil göstergesinin de değeri, dizge içindeki konumuyla anlaşılır. Dil, bir bakıma, değişik göstergelerin konumlarını birbirlerine göre belirledikleri bir dizgedir. Başka bir deyişle, dil göstergeleri bir dizge içinde yer alır. Belli bir dili oluşturan göstergelerin her birinin ancak öteki göstergeler bütününe göre bir değeri vardır. Bu göstergeleri birbirine yaklaştıran ya da onları birbirinden ayıran benzerlikleri ve farklılıkları görerek bir dil göstergesine, yani bir sözcüğe kesin bir değer verebiliriz. *Nehir* sözcüğü, *ırmak*, *akarsu*, *çay*, *dere* sözcüklerine göre bir değer kazanır (Kıran, 2006: 131). Dilde aynı kavram alanına giren sözcükler arasında bir değer farkı vardır. Eş anlamlı kelimeler arasında yine bir değer farkından söz etmek mümkündür. Yan anlamlılık bir değerdir, mecaz anlamlılık bir değerdir. Anlamsal değer, kelimenin dizge içindeki kullanımına göre belirlenmektedir. “Sözcüğün içeriği, ancak kendi dışındaki öğelerin yardımıyla gerçekten belirlenebilir. Sözcük, bir dizgenin parçasıdır, bu sebeple yalnızca bir anlam içermekle kalmaz, özellikle bir değer taşır. Herhangi bir sözcüğün değerini, onu çevreleyen öbür sözcükler belirler” (Saussure, 2001: 169). Anlam değeri kavramı, dilin bir dizge (sistem) olma özelliğinin ürünüdür. Söz dizimi dizgesinde yer alan bir kelime veya kelime grubunun an-

lam değeri, dizgeyi oluşturan diğer kelimeler ve bu kelimeler arasındaki bağlamsal ilişkiler tarafından belirlenmektedir. Dil dizgesinin bu özelliğinden yararlanarak dil eğitiminde sözlüksüz okuma / anlama çalışmaları yaptırılmaktadır. Bu çalışmalarda kelime veya kelime grubunun anlamı, bağlamdan yararlanılarak tespit edilmeye çalışılmaktadır.

1.6. Anlamsal Alan

“Bir metinde birçok kez kullanılan aynı sözcüğün almış olduğu anlamların tümüne, o sözcüğün anlamsal alanı denir. Kısacası, *diiz anlam + yan anlamların* tümü, bir sözcüğün anlamsal alanını oluşturur. Örneğin Türkçedeki *ateş* sözcüğünün değişik bağlam ve durumlarda aldığı anlamların tümüne o sözcüğün anlamsal alanı denir. Anlamsal alan incelemesi, sözcüğün kullanıldığı bağlama göre değerlerini, kullanımlarını ve farklı anlamlarını kestirmemize yardımcı olur. Yazınsal metinde, özel bir sıklıkla görülen sözcüklerin anlamsal alanı saptanmaya çalışılabilir. Bir anlamsal alanın oluşmasının ilk koşulu, bir sözcüğün metin içinde yinelenmesidir (Kıran, 2006: 261). Kelime hazinesinin derinlik boyutu anlamsal alanla ilgilidir. Derinlik, bir kelimenin dizge bağlamı içerisinde aldığı ve alabileceği anlamlar toplamıdır. Anlamsal alan kavramı aynı zamanda kelime sıklığı kavramı ile de bağlantılıdır. Bir metin içerisinde kelime sıklığı yüksek olan kelimeler arasında anlamsal alanlara göre bir karşılaştırma yapılabilir. Bir kelimenin ne kadar sık kullanıldığı kadar metin içerisinde anlamsal alanının genişliği de önem taşımaktadır.

1.7. Biçimbirim

Dildeki anlamlı birimlerin işlevsel nitelikli olanlarını temsil etmektedir. Biçimbirimler, Martinet’in dilin çift eklemliliği görüşünde işlevli birimleri temsil etmektedirler. “Biçimbirim, sözlüksel kesime bağlanmayan, bu nedenle de genellikle sözlüklerde yer almayan dilbilgisel özellikli anlambirimleridir. Dildeki *-di, -e, -ecek* vb. birimler, biçimbirim gurubuna dâhil edilmektedir. Sözlükbirimler, dilde açık bir sınıf oluşturdıkları hâlde, biçimbirimler kapalı bir sınıf oluşturmaktadırlar. Her dilde sayıları sınırlıdır” (Kıran, 2001: 71). Sözlükbirimler ve biçimbirimler, aynı zamanda dilde kelime sınırlarının belirlenmesinde ayrı özelliklere sahip oldukları için nitelik açısından bir engel oluşturmaktadırlar. Dilin şekil özelliklerini esas alan tanımlar, biçimbirim merkezlidir. Anlamı temel alan tanımlarda sözlükbirimin ağırlığı görülmektedir.

1.8. Derinlik

Ana dili eğitiminde söz varlığı gelişimi derinlik, genişlik ve ağırlık olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır. Bu kavramlar aynı zamanda, kelime hazinesinin niteliğini göstermesi açısından da önemlidir. Derinlik, bu niteliklerden biridir. “Derinlik, sözcüklerin çeşitli anlamlarını bilmek” (Göğüş, 1978: 360) demektir. Bilindiği gibi sözcükler bir dilde, sadece temel / gerçek anlamlarıyla bulunmazlar. Diller, kavramlar karşısında yeni kelimeler türetmek yerine mevcut kelimelerden yararlanmaktadır.

◆ Bilginer Onan

Bu sebeple her dilde, belirli bir dönem bir anlamla ortaya çıkan bir sözcük, zaman içerisinde içinde bulunduğu toplumun uzlaşımına bağlı olarak farklı anlam değerleri kazanmaktadır. Zaman içerisinde ortaya çıkan bu anlam değerleri okuma, dinleme, konuşma ve yazma sürecinde, bağlama göre belirlenmektedir” (Onan, 2013: 73).

Ana dili eğitiminde, alıcı ve üretici kelime hazineleri derinlik yönünden ne kadar geliştirilse, öğrenciler okuma, konuşma, yazma ve dinleme sürecinde bağlama uygun kelime üretime ve algılamada zorluk çekmezler. Bu açıdan bakıldığında derinlik boyutu, ana dili eğitimi ile doğrudan ilgilidir. Özellikle edebî nitelikli metinlerin, sözcüklerin derinlik boyutunu geliştirmede son derece etkili olduğu söylenebilir. Derinlik boyutunun gelişimi aynı zamanda bir edinim sürecidir.

1.9. Derlem

Söz varlığı araştırmalarında sıkça kullanılan kavramlardan biridir. Son yıllarda dilbilimin önemli bir alanı hâline gelmiştir. “Derlem, İngilizce literatürde *corpus* olarak geçmekte, Latince *beden* anlamına gelmektedir. Sözcüğün çoğul biçimi olarak da literatürde *corpora* kullanılmaktadır. Derlem kısaca, boyutça büyük metin koleksiyonlarının elektronik biçimlerde bilgisayar ortamında tutulan dilsel kesitleri olarak tanımlanabilir. Derlemlerin büyük metin arşivlerinden farkı, bu metinlerin sesbilimsel, sözdizimsel ve anlam bilimsel olarak bir standart çerçevesinde işaretlenmiş olmasıdır. Türkçe literatürde, dil bilim araştırmacılarının daha çok *corpus* terimine *bütüncü* karşılığını kullandıkları görülürken bilgisayar bilimi kökenli araştırmacılar *derlem* karşılığını tercih etmektedirler. Büyük boyutlu derlemler özellikle dil öğretiminde başvuru kaynağı olarak düşünülmektedir” (Tahiroğlu, 2008: 4043). Derlemler, gerek ana dili gerekse yabancı dil öğretiminde söz varlığı çalışmalarını için önemli bir veri tabanı oluşturmaktadır.

1.10. Genişlik

Söz varlığı gelişiminde göz önüne alınması gereken bir diğer kavram, genişliktir. “Genişlik, çeşitli konularda sözcük bilmek demektir” (Göğüş, 1978: 360). Genişlik, aynı zamanda kelime hazinesinin nicelik yönüyle de ilgilidir. Öğrencilerin, farklı konularda yazılmış olan metinleri anlayabilmeleri ve yine farklı konularda sözlü ve yazılı olarak düşünce üretebilmeleri için kelime hazinelerinin genişlik boyutunda geliştirilmiş olması gerekmektedir.

Tematik olarak hazırlanmış olan ders kitapları, öğrencilerin kelime hazinelerini genişlik boyutunda geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Genişlik, öğrencilerin ana dilleri içindeki hareket alanlarını üretme ve algılama boyutunda artırmaktadır. Kelime hazinesi genişlik boyutunda gelişmiş olan öğrenciler, farklı disiplinlerde yazılmış veya söylenmiş metinleri kolaylıkla anlayabilirler.

1.11. Kavram

Kavram, “insan zihninde anlaşılan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formu yapısıdır; bir değişkendir; bir sözcükle ifade

edilir. Kavramların genel anlamlarının yanında, bir de özel / kullanıldığı alana göre değişebilen anlamları vardır. Örneğin, genel anlamda *gelişme*, olumlu yönde ilerlemeye işaret eder. Ekonomide *gelişme* ya da *ekonomik gelişme*, kaynakların üretimi ve tüketimindeki artış anlamını taşır. Biyolojide gelişme, vücut organlarının iş görüsünü yapabilmek için, sistemli bir biçimde olumlu yönde değişmesidir. Davranış bilimlerinde gelişme ise, bireyin algılama, hissetme ve hareket sisteminin koordinasyonundaki ilerlemedir” (Ülgen, 2001: 100). Kelime ve kavram çoğu zaman aynı anlamda birbirlerinin yerine kullanılmaktadır.

1.12. Kavram Alanı (Dil Alanı)

Kavram alanı, “birbiriyle ilişkili ve birbirine yakın kavramların, eş anlamlıların, içinde düşünüldükleri alan olarak tanımlanmaktadır. Türkçedeki *bıkmak*, *bezemek*, *usamak*, *bıkkınlık getirmek*, *usanç*, *bezginlik*, *bıkkınlık* gibi ögeler, bir kavram alanı (dil alanı) içinde düşünülebilirler” (Aksan, 2004: 110).

Konuşma, yazma, okuma ve dinleme sürecinde kavram alanı içerisindeki kelimelerin belirlenmesinde bağlam, belirleyici bir işleve sahiptir. Kavram alanını oluşturan ve aralarında anlam ilişkisi olan kelimelerin her biri bir anlam değerine sahiptir. Dili kullanan birey, bu anlam değerleri arasından bir seçim yapar. Üretici ve alıcı kelime hazinelerindeki kavram alanlarının zenginliği, kişiden kişiye değişiklik göstermektedir.

Dil öğretiminde, öğrencilerin anlam değerlerine hâkim olabilmeleri için başvuru kaynağı niteliğinde kavram alanı sözlüklerine ihtiyaç duyulmaktadır. Zihinsel sözlükteki kavram alanlarının zenginliği, temel dil becerilerinin gelişimini de doğrudan ilgilendirmektedir.

1.13. Kelime ve Kelime Sınırı

Söz varlığı araştırmalarında üzerinde tartışılan önemli kavramlardan biri de kelime sınırıdır. Kelime sınırının belirlenmesi aynı zamanda kelime hakkında yapılacak tanımlamaları da doğrudan ilgilendirmektedir. Kelime sınırı kavramı üzerinde geçmişten günümüze farklı görüşler ileri sürülmüştür. Bu görüşler, (Kurudayıoğlu, Karadağ: 2005: 294)’te “*şekilsel, anlamsal, şekil ve anlamı birleştirmeye yönelik tanımlamalar* olmak üzere üç alt başlık etrafında sınıflandırılmıştır.

a. Şekli Temel Alan Kelime Tanımları:

Bilindiği gibi dil, ses tözü esas alınarak sözlü ve yazılı biçimlere dönüştürülebilen bir sistemdir. Bu biçimlerin her birinde dile ait birimler farklı özellikler gösterebilmektedir. Bu durumda, en küçük anlamlı birim olan kelimenin sözlü ve yazılı ortamlardaki tanımları da değişebilmektedir. Kelime ile ilgili şekli esas alan tanımlar “ yazı dili dikkate alınarak yapılmıştır ve kullanışlı olsa da yeterli değildir. Bu bağlamda, bağımsız olarak yazılan her birim kelimedir şeklinde bir tanım Türkçe için geçerli değildir.” (Kurudayıoğlu, Karadağ: 2005: 294). Dünya üzerinde yazısı olmayan diller vardır. Hem yazısı olmayan diller için hem de konuşma düşünüldüğünde, kelime ile

◆ Bilginer Onan

ilgili böylesi bir tanımlama kapsayıcı olmayacaktır. Konuşmada, yazıda olduğu gibi kelimeler arasında boşluk bulunmaz. Yazı dilinde kelimeler arasında bulunan her boşluk için konuşmada belli bir süre duraklama yapılırsa, bu duraklamaların iletişimde aksamalara sebep olacağı görülecektir” (Uzun, 2004: 47). Bu yaklaşımda, birleşik kelimelerin durumu da bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bağımsız olarak yazılan her birim kelime olarak kabul eden yaklaşımda birleşik kelimelerin durumu açık değildir. “Türkçe imlâda en sorunlu alan olarak kabul edilen ayrı yazılan birleşik kelimeler için bu yaklaşım oldukça eksik kalmaktadır. Bitişik yazılan birleşik kelimeler ile ayrı yazılan birleşik kelimelerin yapıları arasında, yazılışları dışında bir fark yoktur. Örneğin; *aslanağzı* ile *karga tulumba* birleşik kelimelerinin her ikisi de iki kelimedenden müteşekkildir. Biçime bakarak ilkinin tek kelime, ikincisini iki ayrı kelime olarak kabul etmek kelime kavramına uygun değildir. ” (Kurudayıoğlu, Karadağ: 2005: 295). Bu noktada, birleşik kelimelerin Türkçedeki imlâsı, şekil özelliklerine dayalı bir kelime tanımını geçersiz kılmaktadır. Yazı diline yani ortografiye dayalı bir tanım, dilde kelime tanımını zorlaştırmaktadır.

Şekle dayalı kelime tanımını dilde yetersiz kılan birimlerden biri de eşesli kelimelerdir. Her dilde yüzey yapı özdeşliği, derin yapı ayrılığı gösteren kelimeler vardır. Şekil özelliklerini esas alan bir kelime tanımlamasında, farklı anlamlara sahip ama tek yüzey yapı ile ifade edilen kelimelerin durumu bir engel oluşturmaktadır.

b. Anlamı Temel Alan Kelime Tanımları

Kelime sınırlarının belirlenmesinde temel alınan ölçütlerden biri de anlamdır. “Anlamı temel alan tanımlarda, dildeki her bağımsız ve anlamlı birim kelimedir yaklaşımı vardır. Biçime bakılmaksızın sadece anlam boyutunu esas almak birçok açıdan sıkıntılara yol açmaktadır.

Örneğin, anlamları aynı fakat yazılışları farklı olan eş anlamlı kelimeler, anlamsal tanımın sınırlarını zorlamaktadır” (Kurudayıoğlu, Karadağ: 2005: 295). Çok anlamlılık durumunda, kelimenin her bir anlam değeri yeni bir kelime olarak mı kabul edilmelidir. Yoksa yüzey yapı esas alınıp bu dil birimini tek bir kelime olarak mı görmek gerekir? Anlamı temel alan yaklaşımda esas sorun buradan kaynaklanmaktadır.

Bu noktada, deyimler de ayrı sorun teşkil etmektedir. Bir deyim yapısındaki her bir kelime esas alınmalıdır; yoksa semantik bir yaklaşım sergileyip deyim bütüncül anlamına mı bakılmalıdır. İki durumda da kelime sınırlarının değiştiği görülmektedir.

Anlamı esas alan yaklaşımda işlevsel biçimbirimler olan edat ve bağlaçların da nasıl değerlendirileceği ayrı bir sorundur. Anlamlı birimler olmadığı için edat ve bağlaç gibi işlevsel birimler hangi gruba dâhil edilmelidir?

c. Şekil ve Anlamı Esas Alan Kelime Yaklaşımı

Kelime sınırlarının belirlenmesinde ele alınan bir başka yaklaşımda anlam ve şekil ölçütleri bir arada düşünülmektedir. Bu yaklaşımda da bazı engeller ortaya çıkmak-

tadır. Ergin (1986:95)'deki tanımında kelime “*Manası veya gramer vazifesi bulunan ve tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğu*” şeklinde ifade edilmektedir. “Ergin, bu tanımda kelimeyi ele alırken önce ikiye ayırıyor: manalı kelimeler (isim, fil) ve vazifeli kelimeler (edatlar). Bu tanımda göze çarpan diğer ayırt edici özellik, *tek başına kullanılma* dır. Ergin, şekil ve anlam yönünden ortak bir bakış açısı ile kelime tanımı yapmıştır. Fakat bu tanım, kelime kavramını tam olarak ifade etmekten uzaktır. Çünkü tek başına kullanılma özelliği göstermeyen yapılar da vardır. Aynı yazılan birleşik kelimeler bu tanımın dışında kalmaktadır” (Kurudayıoğlu, Karadağ: 2005: 295).

Yukarıda, üç temel ölçüt çerçevesinde kelime kavramı ile ilgili yaklaşımlar incelenmiştir. Dilin farklı nitelikteki birimlerden meydana gelmesi, ortaya konulan ölçütleri sınırlayıcı olmaktan uzaklaştırmaktadır. Kelime tanımındaki sınırları genişletmenin tek yolu, anlam ve şekil özelliklerini, kelime sınırlarını belirleyici ayrı ölçütler olarak belirlemekten geçmektedir. Tek ölçütün esas alınması, dildeki birçok kategoriye kelime sınırlarının dışında bırakılmaktadır. Kelime kavramını tanımlarken önce bir ölçütler sıralaması tespit edilmelidir.

1.14. Kelime Ailesi

Kelime ailesi terimi, “aynı kökten türemiş çeşitli kelimeleri, bunların meydana getirdikleri aileyi anlatmak üzere kullanılmaktadır. Örneğin dilimizde, *göz* isim kökünden türemiş olan *gözlük, gözlem, gözcü, gözetmen* gibi isimler kelime ailesine örnek olarak verilebilir. Türkçe gibi eklemeli yapıya sahip dillerde, Türkçe kökenli kelimeler birer aileye sahiptir. Ayrıca kelime aileleri genişleyebilen bir özelliğe sahiptir. Bu açıdan bakıldığında eklemeli yapı Türkçeye oldukça geniş ifade olanakları sunmaktadır. Türkçede kelime ailesi oluşturan kelimeler, tek kökten yapım ekleriyle türetilmektedir. “Yapım ekleri, eklendikleri kök ve gövdelerin mânâlarında değişiklik yaparlar. Yapım eki ile meydana getirilen bir kelime gövdesi, kendisinden türediği kök veya gövde ile uzak yakın bir ilgisi olmakla beraber, ondan ayrı ve yeni bir mânâ taşır” (Ergin, 2002: 123). Öte yandan “Türkçede, tek kökten yapım ekleriyle türetilen kelime ailesi ile anlam benzerliği taşıyan kelimelerin bir araya gelerek oluşturdukları kavram alanı arasında sıkı bir ilişki mevcuttur. Tek bir kökten, ekler vasıtasıyla birbirleriyle anlam ilişkisi olan bir kavram alanı oluşturulmaktadır. Bu anlam temelli oluşum, Türkçeye geniş anlatım olanakları sunmakla birlikte, kavram alanını olumlu yönde etkilemesi sebebiyle de algoritmik bir nitelik taşımaktadır” (Onan, 2013: 151).

Aynı kökten genişleyen kelime ailesini meydana getiren kelimeler arasındaki anlam ilişkisi, eklemeli dil yapısının karakteristik bir özelliği olan saydam morfolojik yapı sebebiyle kaybolmaz. Bu durumda anlam, sözlüğe ihtiyaç duyulmadan, ekten köke doğru takip ve tahmin edilebilir bir nitelik kazanır. Örneğin bir öğrenci okuma sırasında anlamını bilmediği bir sözcük ile karşılaştığında, alıcı kelime hazinesinde yer almayan bu kelimenin anlam değerini, bağlamın da yardımıyla kökten eke doğru giderek doğru bir şekilde tahmin edebilir.

1.15. Kelime Hazinesi

Dil öğretimi ile ilgili çeşitli kaynaklarda *kelime hazinesi*, *kelime serveti*, *sözcük varlığı*, *sözcük dağarcığı*, *söz dağarcığı*, *söz varlığı* terimlerinin hepsi aynı kavramı karşılamak için kullanılan farklı adlandırmalardır. Bu adlandırmaların hepsi aynı anlamı karşılamak amacıyla kullanılsa da aralarında bazı ayrımlar vardır. Bunu daha iyi görebilmek için kelime hazinesi ile ilgili yapılan şu tanıma bakmak gerekiyor.

Kelime hazinesi, “bir dilin bütün kelimeleri, bir kişinin veya topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamıdır” (Korkmaz, 1992: 10). Bu tanımlamada yer alan “söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı” ifadesi söz dağarcığı olarak adlandırılan kavram ile kelime hazinesi kavramının birbirlerinden farklı olduğunu vurgulamaktadır” (Karadağ, 2005: 20). Çünkü *kelime* ve *söz* birbirinden ayrı kavramlardır. Söz, konuşma becerisiyle ilgili bir kavramdır. Kelime ise, “tek bir sözden bağımsız olarak, her durumun belirli hatlarına bağlanabilen seslenmedir. Kelime de sözün bir parçasıdır ancak aralarındaki ilişki, bütün ile parçası biçiminde değildir. (Karadağ, 2005: 8). Prozig (1995: 83) göre “kelime ve cümle, sözün özel türde parçalarıdır. Söz ve kelime, aynı seslenmenin yaptığı iki farklı iştir. Daha da somutlaştırarak ifade etmek gerekirse; “Söz=kelime ya da cümle + sesleme (tonlama, vurgu) + jest ve mimik” (Karadağ, 2005:9). Görüldüğü gibi söz, kelimeye dil ötesi birimlerin yüklenmiş hâlidir. Dil ötesi birimlerden ifade etmek istediğimiz, bürün olguları (tonlama, vurgulama, ezgi, sürek) ve beden dili unsurlarıdır. Bu iki temel unsur, söz kavramını konuşma dilinde bir iletişim vasıtası hâline getirmektedir. “Sözcük kelimesi ise Türkçede sözden daha küçük bir dil birimini ifade etmek amacıyla türetilmiştir. Bu açıdan bakıldığında, sözcük ile kelime eş anlamlıdır.

Sonuç olarak, kelime ve söz arasındaki bu temel ayrım, kelime hazinesi, kelime serveti, sözcük varlığı, sözcük dağarcığı ile söz varlığı ve söz dağarcığı kavramlarını birbirlerinden ayırmaktadır.

1.16. Kelime Kalitesi

Kelime kalitesi *sözcük dağarcığı* ve *sözcük bilmek* ile ilgili bir kavramdır. “Sözcük dağarcığı, bireyin bildiği sözcükleri ifade etmektedir. Öğrencinin sözcük dağarcığını zenginleştirmek, bildiği sözcüklerin sayısını artırmak anlamına gelmektedir. Ancak *bilmek* sözcüğünün taşıdığı anlam belirginleştirilirse, sözcük öğretiminin sınırları da belirginleşir. Herhangi bir sözcüğü bilmek, o sözcüğü doğru seslendirmek, doğru yazmak; konuşurken ve yazarken yerinde kullanmak; okuduğunda ya da duyduğunda da ne ifade ettiğini anlamak demektir. Bundan dolayı sözcük öğretimi, sözcüğün doğru söylenmesini ve yazılmasını; hangi bütün içinde ne anlama geldiğini öğretmeyi kapsamalıdır” (Yangın, 2002: 17). Bir sözcüğün hangi bağlamda ne anlama geldiğini bilmek için kelime hazinesinin derinlik, genişlik ve ağırlık boyutlarına hâkim olmak gerekir.

1.17. Kelime Sıklığı

Kelime sıklığı, bir dildeki kelimelerin belirli bir dönemde sözlü ve yazılı ortamlarda kullanım yoğunluğunu ifade eden bir kavramdır. “Bir dilde var olan kelimeler, konuşan ve yazarlar tarafından değişik sıklıklarda kullanılmaktadır. İnsanlar, ihtiyaçları doğrultusunda kelime hazinesinde yer alan kelimelerden bazılarına, diğerlerine göre daha fazla başvurabilmektedir” (Kurudayıoğlu, 2005: 51). Kelimenin kullanım sıklığını etkileyen bir takım faktörler vardır. “Günlük ihtiyaçlar ve bulunulan çevreye göre kelime kullanımları değişmektedir. Kullanılan kelimelerin sayısında, kişinin eğitim düzeyi, yaşı, kültür seviyesi, içinde bulunduğu ortam, okuma alışkanlığı ve kişisel yetenekleri etkili olmaktadır” (Aksan, 2000: 19-20).

Eğitimsel ve dilbilimsel açıdan kelime sıklığı çalışmaları Batıda, 1900’lü yılların başından beri yapılmaktadır. “Sıklık çalışmalarının temel esası, bir dilde var olan bazı kelimelerin kullanım sıklıklarını ortaya çıkarmaktır. Her dilde kimi sözcüklerin yazıda ve konuşmada eşit olarak dağılmadığını gözlemleyen, kimi öğelerin diğerlerine oranla daha sık kullanıldığının bilincine varan araştırmacılar, birçok dilde sözlüksel sıklık dizgeleri oluşturmuşlardır. Bu çalışmalar özellikle dil öğretimi konusunda yararlı olmuştur” (Öztoğat, 1978: 129-133). Kelime sıklığı ile ilgili olarak ülkemizde yayımlanmış ilk eser, *Bir Dili Öğrenmek İçin En Lüzûmlu Kelimeler ve Bu Kelimelerin Belirtme Usûlü* adıyla Ömer Asım Aksoy tarafından hazırlanmıştır” (Karadağ, 2005: 32). 1926 yılından günümüze kadar, kelime sıklığı üzerine 11 araştırma yapılmıştır.

Sıklık çalışmalarında yazı ya da konuşma alanından derlenen verilerden bir havuz oluşturulur. Çalışmanın sağlıklı sonuçlar verebilmesi için kelime havuzunun olabildiğince geniş tutulması gerekmektedir. Havuzdaki kelimeler, en çok tekrar edilenden en az tekrar edilene doğru sıralanır. Sıklığı en yüksek olan kelimeler, inceleme yapılan dilin iletişimde en sık kullanılan kelimelerdir (Karadağ, 2005: 29). Bu düşünceden yola çıkarak, kelime sıklığı çalışmalarının dil öğretimindeki işlevleri üzerinde de durmak gerekiyor.

“Batı dillerinde yaygın olarak yapılan çalışmalardaki sıklık kavramı, sözlüksel birimlerin, geniş kapsamlı soruşturma ve taramalarla belirlenerek bildirişimsel önemlerine göre sıralanmalarını ve en sık rastlanan birimlerin öğrencilere öncelikle öğretilmesini sağlamıştır” (Vardar, 1983: 3-7). “Temel eğitimde, dilin sıklığı en yüksek kelimelerinin öğrencilere kazandırılması genel bir prensip olarak kabul edilmeli ve öğretim programları buna göre plânlanmalıdır. Toplumsal iletişimin sağlıklı hâle gelebilmesi için bu durum ilk şart olarak görülmelidir. En sık kullanılan kelimelerin öğrencilere, temel eğitimde etkin olarak öğretilmesi, kelime hazinesi bakımından asgarî bir ortaklığın sağlanması anlamına gelmektedir” (Karadağ, 2005: 29).

Görüldüğü gibi kelime sıklıklarının belirlenmesi, gerek ana dili gerekse yabancı dil öğretimi açısından son derece önemlidir. Özellikle kelime öğretimi sürecinin daha bilimsel bir şekilde yürütülmesi için kelime sıklığı ile ilgili verilere ihtiyaç duyulmak-

tadır. Kelime sıklığı üzerine yapılan araştırmalardan elde edilen veriler, kelimelerin öğretilmesindeki öncelik sonralık sırasını belirlemektedir. Bu husus ana dili eğitiminde, zaman kaybını da ortadan kaldırmaktadır.

1.18. Kelime Türü

“Yapıları, görevleri ve nitelikleri bakımından, kelimelerin, cümle içindeki işleyişlerine göre ayrıldıkları her bir bölüğe kelime türü denmektedir” (Korkmaz, 1992: 100). Türkçede, isim, sıfat, zamir, edat, bağlaç, ünlem ve fiil olmak üzere sekiz kelime türü vardır. Bu kelime türleri kendi aralarında isim ve fiil olmak üzere iki temel gruba ayrılmaktadır. Bu türler, alıcı ve üretici kelime hazinesi içerisinde değişik oranlarda bulunmektedir.

Ana dili eğitiminin temel hedeflerinden biri de öğrencilerin kelime hazinelerini kelime türleri açısından zenginleştirmektir. Kelime türleri içerisinde özellikle isim ve fiillerin derinlik boyutu açısından geliştirilmesi, aynı zamanda, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi ile doğrudan ilgilidir. Bunun yanı sıra kelime türü, söz varlığı ile ilgili verilerinin analiz edilmesinde de kullanılmaktadır.

1.19. Kelime Yaygınlığı

Söz varlığı araştırmalarında kelime sıklığı kadar önemli bir başka kavram da kelime yaygınlığıdır. “Yaygınlık, kelime hazinesi araştırmalarında, bir kelimenin belli bir grupta yer alan kişilerce ortak olarak kullanılması anlamına gelmektedir” (Karadağ, 2005: 30). Bu ortak kullanımların belirlenmesinde bireysel, meslekî, yerel ve bölgesel özellikler önemli bir belirleyicidir. Kelime yaygınlığı ile ilgili çalışmalarda bu unsurların mutlaka göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Kelime sıklığı ile kelime yaygınlığı arasındaki fark şu şekilde dile getirilmektedir: “Kelime sıklığı, araştırma yapılan sözlü ya da yazılı malzemede kelimelerin kaç kere geçtiği ile ilgili iken, kelime yaygınlığı, araştırma konusu olan malzemede yer alan kelimelerin ne kadar yaygın kullanıldığı ile ilgilidir. Kelime sıklığı, kelimenin kaç kere kullanıldığı ile ilgilidir; kelime yaygınlığı kelimenin kaç kişi tarafından ortak olarak kullanıldığı ile ilgilidir. Kelime yaygınlığı bireysel ve bölgesel kullanımların sıklık dizilmesindeki sıralamasını etkilemektedir. Kişi; çevresi, eğitimi, ilgisi, kültürü vb. sebeplerle bazı kelimeleri diğer insanlara göre daha sık kullanabilmektedir. Bu aslında genel sıklıkta gerilerde olan bir kelime için olabilir. Kelime yaygınlığı işte bu gibi örnekleri ayıklamakta ve araştırma yapılan alanlardaki müşterekliği vurgulamaktadır” (Kurudayıoğlu, 2005: 53). Kelime yaygınlığı, sık kullanılan kelimelerin kendi içindeki sıralaması ile ilgilidir. Kelime sıklığı ve yaygınlığı arasındaki ilişkiye bağlı olarak, Aksan (2000: 20)’e göre bir dilde en sık kullanılan 1.000 kelime ile normal metinlerin %80’inin anlaşılabilirdiği ifade edilmektedir. Bauman (1996) sıklık listesindeki ilk 2000 kelimenin yazılı metnin %87’sini oluşturduğunu belirtmektedir. Sitton, yetişkinlerin yazılı anlatımlarında kullandıkları kelimelerin %90’ından fazlasını en çok kullanılan

1.200 kelimenin oluşturduğunu söylemektedir. Fry (1997) ise, en sık kullanılan 300 kelimenin yazılı metnin %65'ini oluşturduğunu belirtmektedir. Yapılan bir başka araştırmaya göre de (Haris ve Sipay, 1990: 441) yazılı materyallerin yarısından fazlasını en sık kullanılan 100 kelime ve %90'dan fazlasını ise 1000 kelime oluşturmaktadır. Demek ki yaygın kelimelerin tespit edilip öğretimine öncelik verilmesi, ortalama bir metnin öğrenciler tarafından anlaşılabilirlik düzeyini artıracaktır.

Özetlemek gerekirse, kelime sıklığı ve kelime yaygınlığı ile ilgili veriler, ana dili eğitimi sürecinde öğrencilerin alıcı ve üretici kelime hazinelerinin daha sistemli ve bilinçli geliştirilmesi açısından son derece önem taşımaktadır. Kelime sıklığı ve kelime yaygınlığı ile ilgili verilerin en verimli kullanılabileceği alanlar, ders kitapları ve çocuklar için yazılan bilgilendirici ve edebî nitelikli kitaplardır. Çeviri ve adapte yoluyla kazandırılan kitaplar da buna dâhil edilmelidir. Bunun için öncelikle, sınıf ve yaş seviyelerine göre öğretilmesi gereken kelime listelerinin oluşturulması, eğitim kademelerine ve sınıflara göre öğrencilerin kullandıkları kelime hazinesinin tespit edilmesi gerekmektedir. Asgarî olarak öğretilmesi gereken temel kelime listelerinin oluşturulması önemlidir. Bu kelimeler belirlenirken kelime sıklığı ve kelime yaygınlığı sonuçları birer rehber işlevi görecektir.

1.20. Kronem Farkı

Vokal uzunluğunun yarattığı anlam farkına kronem farkı denir (Dilâçar, 1968: 70). *Alem: Bayrak / Âlem: Dünya* kelimeleri arasında, vokal uzunluğundan kaynaklanan kronem farkı vardır. Yine *âşık* ve *aşık* kelimeleri arasında, ses uzunluğundan kaynaklanan bir anlam farkı mevcuttur. Aralarında kronem farkı olan kelimeler, yüzey yapıda aynı görünmelerine karşın derin yapıda birbirlerinden ayrılırlar.

1.21. Sözlüksel Alan

Aynı izlek ya da aynı kavram etrafında öbeklenen sözcükler bütününe oluşturduğu yapısal düzene *sözlüksel alan* denir. Başka bir deyişle, aynı kavramı sunmak ya da geliştirmek, gerçekliğin aynı alanını betimlemek, aynı düşünceyi ifade etmek için kullanılan sözcüklerin tümünün oluşturduğu yapısal düzene verilen addır.

Sözlüksel alan terimi, metnin dışına çıkmama koşuluyla, metin çözümlemesinde çok üretici olabilir. Örneğin *otomobil* kelimesinin sözlüksel alanını *garaj, otopark, benzin istasyonu, ehliyet, ruhsat, trafik sigortası, Fiat, Renault, fren, direksiyon, tamirci, araba, sürücü vb.* kelimeler oluşturmaktadır (Kıran, 2006: 255). Sözlüksel alan, kelime öğretiminde kullanılabilecek son derece işlevsel bir kavramdır.

1.22. Sözlük Birim

Dilde, müstakil anlam özelliği gösteren birimler için kullanılan bir terimdir. Sözlük birim, (Vardar, 1998: 193)'te " Anlambirimin, biçimbirime karşıt olarak dilbilgisel nitelik taşımayan türü olarak tanımlanmaktadır. Sözlük birim, dilin çift eklemliliği kapsamında, birinci eklemlilik düzleminde ortaya çıkan kavramlardan biridir. "Andre

◆ Bilginer Onan

Martinet, dilin çift eklemliliği ile ilgili görüşünde, en küçük dil göstergesi olarak anlamlı birimleri işaret etmektedir. Martinet, anlambirimleri ikiye ayırır: sözlükbirimler ve biçimbirimler. Sözlükbirimler, anlambirimin sözlük kesmine bağlanır. Dilbilgisel nitelik taşımazlar. Örneğin; *çocuk, ev, misafir, anne, halı* birer anlambirim olup Türkçenin sözlüğünde yer alırlar” (Kıran, 2001: 71). Sözlükbirimler, anlambirimin anlamlı dil birimlerini temsil etmektedir. Birer dil göstergesi olup, gösteren gösterilen ilişkisine sahip birimlerdir.

1.23. Terim

Terim, “bir bilim, sanat, meslek dalıyla veya bir konu ile ilgili özel ve belirli bir kavramı karşılayan kelime, istilâh anlamına gelmektedir” (TDK, 2005: 2330). Bu tanımla bağlantılı olarak terim bilimi, “bilim dalları, sanat kolları ve çeşitli uzmanlık alanlarıyla ilgili kavramları tespit edip bunları adlandırmaya yarayan terimleri türetmeyi, terimlerle ilgili sorunları incelemeyi amaç edinmiş dilbiliminin bir dalı, terminoloji anlamına gelmektedir” (TDK, 2005: 2330). Anlamları dar ve sınırlı olan terimler, bilim dallarının sanat ve meslek kollarının mensupları arasında kısa yoldan anlaşmayı sağlayan sözlüklere terim sözü Lâtince *son sınır* anlamına gelen *terminus* kelimesine benzetilerek *derlemek* fiilinin eski şekli olan *termek* fiiline *-im* eki getirilerek türetilmiştir” (Zülfikâr, 1991: 20). Köksal (2003: 51)’e göre terim, “dil bilgisi ve söz dizimi bakımından genel dildeki herhangi bir sözcükten ayrı sayılmazsa da anlamsal bakımdan çoğunlukla karmaşık bir bilimsel ya da teknik bilimsel tanımı, hiçbir belirsizliğin söz konusu olmadığı bir kesinlikle, bütünüyle içinde taşıyan özel bir sözcüktür.” Zülfikâr (1991:20-30)’da terimlerin sahip olduğu özellikler şu şekilde verilmiştir: “Terimlerin en başta gelen özelliklerinden biri, bilimsel bir kavramın tek karşılığı olarak kullanılmasıdır. Terim dışında kalan herhangi bir kelime, cümlede yanında bulunduğu kelimelere göre anlamca ve görevce değişikliğe uğrayabilir. Anlam değişikliklerinden doğan bu durum, kelimeye çok değişik nüanslar kazandırır. Terimlerde ise böyle bir durum söz konusu olamaz. Terimlerin anlamları sabittir. Cümle içinde olsa bile değişik anlamlarda kullanılamazlar. Dilin genel kelimelerinin hangi anlama geldiğini sözlüğe bakmadan cümledeki anlamından aşağı yukarı çıkarmak mümkündür. Terimlerin anlamları çok sınırlı ve özel olduğu için bunlarda böyle bir durum yoktur. Terimin bildirdiği anlam, yoruma açık değildir. Karşıladıkları kavramı net, açık ve kesin bir biçimde bildirirler. Terimler, halkın söz varlığında yer almaz ama halk ağzında kullanılıp da sonradan terim özelliği kazanmış kelimeler vardır. Gündelik dilde sık geçen bir kelimenin terim olarak kullanılması söz konusu olabilir. Kelimelerin temel yan ve mecaz anlamlarının yanında terim niteliğinde olan anlamları da vardır.

Görüldüğü gibi terimler, bir dilin söz varlığı içinde farklı şekilde değerlendirilmesi gereken kelimelerdir.

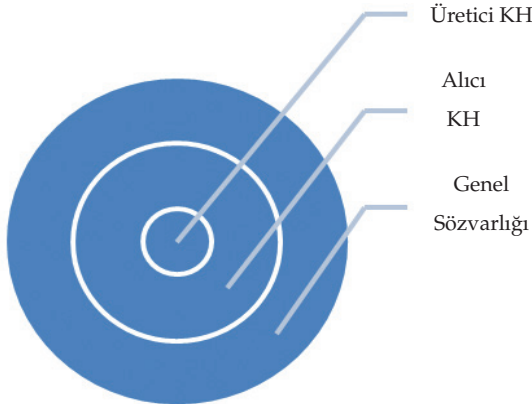
1.24. Üretici (Aktif) Kelime Hazinesi

Üretici kelime hazinesi, “konuşurken ve yazarken kullanılan kelime hazinesidir (Göğüş, 1978: 360). “Üretici kelime hazinesinin alanı, alıcı kelime hazinesine göre daha

dardır. Bir başka ifadeyle, okuma ve dinleme sürecinde kullanılan kelime hazinesi, konuşma ve yazma sürecinde kullanılan kelime hazinesinden daha geniştir. Üretici kelime hazinesi hiçbir zaman, alıcı kelime hazinesi ile aynı düzeye gelemmez ve onu kapsayamaz” (Onan, 2013: 245).

“Duyduğumuzda ya da okuduğumuzda, anlamını kavrayabildiğimiz birçok kelimeyi, konuşurken ya da yazarken kullanmayız. Tanık olduğumuz ya da yaşadığımız, gerçekte birbirinden bağımsız birçok olayı ve durumu aktarırken kullandığımız kelimelerin ortak olması kişisel tercihin bir sonucudur. Bu noktada kişisel tercihimizi belirleyen husus, kelimelerin bellekte hangi önceliklerle depolandığı olabilir” (Karadağ, 2005: 21). Üretici kelime hazinesi, bilgiyi aktarma sürecinde kullanılmaktadır. Dil edinimi sürecinde üretici kelime hazinesini oluşturan kelimeler, okuma ve dinleme yoluyla yapılandırılmaktadır. “Zihinde oluşan anlamın aktarılmasında en uygun kelime seçilir. Bu seçimde, kelimenin kodlanmasında belleğin kullandığı ipuçları önemlidir. Güçlü ipuçları ile kodlanan kelimeler, rahatlıkla konuşmada ya da yazmada ortaya çıkarken, ipuçları daha zayıf olan kelimeleri okumada ya da dinlemede tanıyabiliriz. İpuçlarının tamamen kaybolması durumunda ise kelimenin unutulmuş olması muhtemeldir” (Karadağ, 2005: 22). Bir kelimenin, konuşma ve yazma sürecinde kullanılabilmesi için alıcı kelime hazinesinde refleksif kullanım düzeyine, bir başka ifadeyle farkındalık düzeyine ulaşmış olması gerekir.

Tablo 1: Alıcı ve Üretici Söz varlığı Alanlarının Genel Söz varlığı İçindeki Yeri



Kaynak: Bilginer Onan

1.25. Zihinsel Sözlük

Yapılandırıcı yaklaşımla birlikte, öğrenme öğretme sürecinde kelime hazinesi yerine zihinsel sözlük kavramı, kullanım açısından daha yaygın hâle gelmiştir. “Zihinsel

◆ Bilginer Onan

sözlük genel anlamda belleğimizin bir bölümü olarak açıklanmaktadır. Bu sözlükte öğrendiğimiz kelimelerle ilgili bütün bilgiler saklanmaktadır. Dinleme ve okumayla öğrenilen bütün kelimeler ve ilgili bilgiler aktarılmaktadır. Konuşma ve yazma sırasında bu sözlüğe başvurulmakta ve kaydedilen kelimeler, bilgiler kullanılmaktadır. Eskiden iki tür zihinsel sözlüğümüzün olduğu açıklanıyordu. Biri sözlü, diğeri de görsel zihinsel sözlük olarak adlandırılıyordu. Birincisine sözlü olarak duyulan kelimelerin kaydedildiği ve konuşma sırasında bu sözlükten yararlandığı belirtiliyordu. Görsel zihinsel sözlükte ise okuma yoluyla görülen kelimelerin kaydedildiği, yazarın bunların kullanıldığı iddia ediliyordu. Ancak son yıllardaki araştırmalar bunun doğru olmadığını, tek zihinsel sözlüğümüzün olduğunu açıklamaktadır. Çünkü çoğu araştırma, bireylerin okudukları gibi yazmadıklarını tam tersine, konuştuğları gibi yazdıklarını, konuşmadaki hataları aynen yazıya aktardıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle günümüzde tek zihinsel sözlükten ve bunun da sarmal olarak geliştirilmesinden bahsedilmektedir. Zihinsel sözlük, önce sözlü olarak oluşturulmakta, dinleme yoluyla edinilen bütün sesler, heceler ve kelimeler buraya yerleştirilmektedir. Okuma – yazma öğrenirken bu bilgiler kullanılmaktadır. Böylece zihinsel sözlükte kelimelerin hem sözlü hem de yazılı bilgileri yer almaktadır (Güneş, 2007: 203). Zihinsel sözlük, öğrenme sürecinde devreye giren bireysel söz varlığı için kullanılan bir kavramdır. Öğrencilerin anlama ve aktarma süreçlerinde kullandıkları ve uzun süreli belleklerinde depoladıkları kelimeler toplamı, zihinsel sözlüğü oluşturmaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Türkçenin söz varlığı terminolojisi üzerine yapılan bu çalışmada, ana dili öğretimi literatüründen derlenen ve kullanım sıklığının yüksek olması gerektiği düşünülen 25 kavram üzerinde durulmuştur. Çalışmada ele alınan kavramlar, ana dili ve yabancı dil öğretimindeki işlevleri çerçevesinde, bu iki alanla ilişkilendirilerek analiz edilmiştir.

Çalışma çerçevesinde, “kelime, kavram, terim, kelime hazinesi, derlem, kelime ailesi, kavram alanı, kelime kalitesi, kelime sıklığı, kelime yaygınlığı, kelime türü, alıcı kelime hazinesi, üretici kelime hazinesi, derinlik, genişlik, ağırlık, anlam alanı, anlam değeri, alt anlamlılık, kronem farkı, sözlüksel alan, zihinsel sözlük, sözlük birim ve biçimbirim” terimleri analiz edilmiştir.

Söz varlığı üzerine yapılan araştırmalarda, elde edilen bulguların Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretimi sürecinde etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi için yukarıda sıralanan terminolojiden yararlanılması gerektiği düşünülmektedir. Her bir kavramın, verilerin işlenmesinde ayrı bir çalışma alanı oluşturacağı unutulmamalıdır. Örneğin anlam değeri kavramı, söz varlığı listelerindeki kelimelerin farklı anlam değerlerine dikkat çeken bir kavramdır. Kronem farkı, anlamca birbirinden ayrılmış olan ama yüzey yapıda ses uzunluklarına dayalı bir ayrıma dayalı kelimeler arasındaki farka dikkat çekmektedir. Yine kelime ailesi kavramı, aynı kökten türemiş kelime türevlerinin oluşturduğu kümeleri ifade etmektedir. Ağırlık, belirli bir

sınıf düzeyindeki öğrencilerin tematik alanlardaki kelime birikimlerine dikkat çeken bir kavramdır. Bu bağlamda, yukarıda sıralanan terimler, söz varlığı araştırmalarını ve dil eğitimi sürecini birleştirebilecek niteliklere sahiptir denebilir.

Sonuç olarak, Türkçe öğretimi ve dilbilim alanında çalışan araştırmacıların, söz varlığı ile ilgili çalışmalarında ortak bir terminoloji geliştirmelerinin, kümülatif (birikimli) bir bilgi alanının oluşmasında son derece etkili olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Adalı, O. (1983). Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üzerine. Türk Dili Dergisi, Dil Öğretim Özel Sayısı. Sayı: 379-380. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksan, D. (2004). Kelime bilimi ve Anlambilimi Ölçütlerinden Yararlanarak Bir Yazı Dilinin Eskiliğini Saptama Yolları I: Kavram Alanı – Kelime Ailesi İlişkileri ve Türk Yazı Dilinin Eskiliği Üzerine. Dilbilim ve Türkçe Yazıları. Ankara: Multilingual Yayınları. s.110-119.
- Dilâçar, A. (1968). Dil, Diller ve Dilcilik. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Ergin, M. (2002). Türk Dilbilgisi. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Gencan, T. N. (2001). Dilbilgisi. Ankara: Ayraç Yayınları.
- Göğüş, B. (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi, Ankara: Gül Yayınevi.
- Göğüş, B. (1983). Ana Dili Eğitim Programlarının Niteliği. Türk Dili Dil Öğretim Özel Sayısı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayınları.
- Harris, A. & Edward R.S. (1990). How To Increase Reading Ability. Longman: Newyork&London.
- Karadağ, Ö. (2005). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Kıran, Z. & Kıran, A. (2001). Dilbilime Giriş. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Kıran, Z. & Kıran, A. (2006) Dil Bilime Giriş. Seçkin Yayınları. Ankara.
- Korkmaz, Z. (1992). Gramer Terimleri Sözlüğü. Ankara: TDK Yayınları.
- Köksal, A. (2003). Dil İle Ekin. İstanbul: Toroslu Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2005) “Kelime Hazinesi Çalışmaları Açısından Kelime Kavramı Üzerine Bir Değerlendirme” GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, C.25, S.2, s.293–307.
- Onan, B. (2013). Dil Eğitiminin Temel Kavramları. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Öztokat T.N. (2005). Yazınsal Metin Çözümlemesinde Kuramsal Yaklaşımlar. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Prozığ, W. (1995). Dil Denen Mucize. (Çev: Vural Ülkü), Ankara: TDK Yayınları.

◆ **Bilginer Onan**

- Saussure de F. (2001) Genel Dilbilim Dersleri. (Çev: Berke Vardar). Multilingual Yayınları. İstanbul.
- Tahiroğlu, B.T.(2008). Derlem Dilbilimi ve Güncel Gelişmeler. Uluslararası Türk Dili Kurultayı. 20-25 Ekim. Ankara.
- TDK (1998). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK (2005). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uzun, N. E. (2004). Dilbilgisinin Temel Kavramları. İstanbul: Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi.
- Ülgen, G. (2001). Kavram Geliştirme, Kuramlar ve Uygulamalar. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Vardar, B. (1983). XX. Yüzyıl Dilbilimi. Ankara: TDK Yayınları.
- Vardar, B. (1998). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü. ABC Kitabevi. İstanbul.
- Vygotsky, L.S. (1998). Düşünce ve Dil. Toplumsal Dönüşüm Yayınları. İstanbul.
- Yangın, B. (2002). Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi. Ankara: Dersal Yayınları.
- Zülfikâr, H. (1991). Terim Sorunları ve Terim Yapma Yolları. Ankara: TDK Yayınları.

ÖĞRENCİLERİN YAZILI ANLATIMLARINDAKİ SÖZ VARLIĞINI BELİRLEMeye YÖNELİK ÇALIŞMALARDA YÖNTEM SORUNU

Saadettin KEKLİK*

Öz: Bir dilin söz varlığının bir anda öğrencilere öğretilmesi mümkün olamayacağından aşamalı bir şekilde söz varlığının kazandırılması yoluna gidilmektedir. Hangi kelimelerin öncelikli olarak öğrencilere öğretileceği konusunda çeşitli sıklık araştırmaları yapılmaktadır. Bu araştırmalardan biri de öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandığı söz varlığını belirlemeye yöneliktir. Bu araştırmaların bulgu ve sonuçları kadar nasıl elde edildiği de önemlidir. Başka bir deyişle, araştırmaların örneklem, veri toplama aracı ile verilerin analiz basamaklarının bilimsel yollarla yapılması, araştırmaların bulgu ve sonuçlarını doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda araştırmacının amacı, Türkiye'deki öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığını belirlemeye yönelik yapılan çalışmaları, yöntemleri açısından incelemektir. Bu çalışmalar doküman incelemesi yöntemine göre, evren ve örneklem, veri toplama aracı ile veri analizi olmak üzere üç açıdan 13 soru çerçevesinde incelenmiştir. Buna göre, öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandığı söz varlığını belirlemeye yönelik yapılan araştırmalarda evrenin sınırlandırılmasında, örneklem seçiminde, öğrenci sayısında ve yazı yazdırma sayısında sorunlar olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında söz varlığı çalışmalarında özel isimler, sayılar, deyimler, atasözleri ve ikilemelerin sayımında farklılıkların olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığını belirlemeye yönelik araştırmaların güvenilir ve geçerli olabilmesi için ortak ölçütlerin belirlenmesi, evren ve örneklem, veri toplama aracı ile veri analizi basamaklarına dikkat edilmesi gerekmektedir.

Anahtar kelimeler: Derlem, söz varlığı, yöntem, örneklem, veri toplama araçları, veri analizi

* Doç. Dr.; Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Uşak

THE METHOD PROBLEM IN DETERMINING OF VOCABULARY STUDIES RELATED TO STUDENTS' WRITTEN LANGUAGE

Saadettin KEKLİK*

Abstract

Due to the vocabulary of a language can not be able to teach to students on sudden, it should be teach gradually. Various frequency studies are done about which words will teach to students firstly. One of these studies is the determining language vocabulary that used by students in written language. Not only the findings and results of these works but also how it is got is important. In other words, carrying out sampling and conducting analysis steps of data with using data collection tool in scientific method effect the findings and results of studies directly. In this context the aim of the search is to examine in terms the methods of searches about written language of students in Turkey. The searches related to students' written language were examined in thirteen questions from there perspectives data collection tool, data analysis , universe and sample. According to this, it was determined that there are problems in studies about students' written language, in limiting the universe, in the selection of sample, in number of students and in numbers of writing text. Besides, it is understood that there are differences in counting of special names, numbers, idioms, proverbs, dilemmas in vocabulary studies. For to be valid and reliable of studies about students' written language, it must be determine common criteria, pay attention to steps of data analysis and universe and sample.

Key words: Corpus, vocabulary, method, sample, data collection tools, data analysis

1. Giriş

Söz varlığı bir milletin yüzyıllar boyunca kullanageldiği sözlerden oluşmaktadır. Bu yönüyle söz varlığı o dili kullanan milletin kültürünü, birikimini, düşünce dünyasını, hayat tarzını ve o dilin zenginliğini gösteren en önemli ölçüttür. "Bir dilin söz varlığı, o dilin tarihine geniş ölçüde ışık tutmakta, yüzyıllar boyunca ortaya çıkan ses, biçim, sözdizimi ve anlam değişikliklerini yansıtmakta, hangi dillerin etkisiyle, ne türden değişimlerin gerçekleştiğini göstermektedir" (Aksan, 2006, 11).

* Assoc. Prof. Dr., Uşak University, Faculty of Education, Uşak

◆ Saadettin Keklik

“Söz varlığı, bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, sözcük hazinesi, vokabüler, kelime hazinesi” (TDK, 2005, 1807). Bu tanımda söz varlığı, bir dilde bulunan yerli yabancı bütün sözlerin karşılığı anlamında kullanılmıştır. “Bir dilin söz varlığı denince, yalnızca, o dilin sözcüklerini değil, deyimlerin, kalıp sözlerin, kalıplaşmış sözlerin, atasözlerinin, terimlerin ve çeşitli anlatım kalıplarının oluşturduğu bütünü anlıyoruz” (Aksan, 2006, 7). Söz varlığının en önemli unsuru kelimelerdir. Diğer söz varlığı unsurlarının kelimelerin başka kelimelerle ilişkisi neticesinde oluştuğu söylenebilir.

Türk diliyle ilgili söz varlığı çalışmaları çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Genel olarak söz varlığı çalışmaları ikiye ayrılmaktadır: Yazı dili ve konuşma dili üzerine yapılan çalışmalar. Bunun dışında söz varlığı çalışmaları ilgili bilim dalları, konu, metin türleri, yazar, eserler, dönem, yüzyıllar, kişi veya bölgelere göre sınıflandırılabilir.

Baş (2011), söz varlığı çalışmalarını üçe ayırmaktadır: Genel amaçla yapılan söz varlığı araştırmaları, özel amaçla yapılan söz varlığı araştırmaları ve diğer söz varlığı araştırmaları. Eğitimle ilgili söz varlığı çalışmaları ise üçe ayrılabilir: Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandığı söz varlığını araştıran çalışmalar, öğrencilerin konuşma diliyle ilgili söz varlığını araştıran çalışmalar ve yazılı belgelerle (okuma kitapları, ders kitapları, dergiler vb.) ilgili söz varlığı çalışmalarıdır.

1.2. Türkiye’de Derlem ve Sıklık Çalışmaları

Derlem (corpus), temelinde dilbilim analizlerinin olduğu yazılı ve sözlü materyallerin bütünüdür. Derlem dilbilimin ana bilgi tabanıdır. Bir derlem tek bir dilde yazılmış metinleri içerebildiği gibi çoklu dillerde de metinleri içerir. Derlem doğal dil işleme araçlarının geliştirilmesinde de kullanılır (Hunston, 2002; Mc Enery and Wilson, 1996). “Derlemler üzerinden sürdürülen dil incelemelerinin bir türünü de sözcük sayımı ve sıklığı çalışmaları oluşturmaktadır. Sözcüklerin kullanım sıklıklarının saptanmasının hem kuramsal dilbilim çalışmaları açısından hem de dil işleme süreçlerinin uygulamaları açısından önemi bilinmektedir” (Aksan ve Yaldir, 2011, 377).

Sıklık (word frequency), bir kelimenin metinde kaç kez kullanıldığını gösteren kavramdır. Bir dilde veya metinde bazı kelimeler diğerlerine oranla daha sık kullanılmaktadır. Öğrencilere hangi kelimelerin önce öğretilmesi sıklık çalışmalarıyla belirlenmektedir. Sıklık çalışmalarında önemli olan derlemin tasarım ilkelerine uygun olarak hazırlanmasıdır. Derlem tasarımı temel olarak beş ilkedir. Bir derlem oluştururken dikkat edilmesi gereken ilkeler; derlemin temsil gücü, denge, örneklem, zaman içindeki değişim ve derlem metinlerini belirlemedir (Aksan vd., 2014).

“Sözcük listeleri ve sıklık listeleri üzerinde odaklanan temel çalışmalarını bilgisayar öncesi ve sonrası çalışmalar olarak iki ana gruba ayırmak anlamlıdır” (Aksan ve Yaldir, 2011, 379). Bilgisayar kullanılarak gerçekleştirilen başlıca sıklık çalışmaları şunlardır: *Brown Derlemi*, *İngiliz Ulusal Derlemi* (British National Corpus) ve *Çağdaş Amerikan İngilizcesi Derlemi* (Contemporary Corpus of American English).

Türkiye’de sıklık çalışmaları, Thorndike’in 1921 yılından itibaren yaptığı çalışmaların takip edilmesiyle başlamıştır. Bu çalışmaların bir kısmı da Türkçeye tercüme edilmiştir. Bununla birlikte Türkçede kelime hazinesiyle ilgili ilk kapsamlı çalışma Pierce (1974) tarafından yapılmış olup çalışma, konuşma dili ve yazı dili olarak iki başlıkta ele alınmıştır. Bu çalışmada konuşma dili için 100.000 ve yazı dili için de 100.000 kelimelik derlemeden hareketle sıklık listeleri hazırlanmıştır. Bundan daha kapsamlı çalışma Memoğlu-Süleymanoğlu’nun (2006) 500.000 kelime üzerinden hazırladığı *Türkçenin Ters Sıklık Sözlüğü*’dür. Bundan sonraki derli toplu ilk çalışma, Göz’ün (2003) bir milyon kelimelik kelime havuzundan hazırladığı *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü* adlı eseridir. Bu çalışmada 22.693 farklı kelime sıklıklarıyla birlikte listelenmiştir.

Bir başka önemli çalışma Say ve arkadaşları (2002) tarafından yapılan *ODTÜ-Sabancı Türkçe Ağaç Yapılı Derlemi*’dir. Bu çalışma, 1999-2003 yılları arasında ODTÜ Enformatik Enstitüsünde yapılmıştır. Projede 1990’lı yıllardaki gazete, dergi, akademik makaleler, edebî eserler, radyo oyunları ve konuşmaları vb. yazılı kullanımdan oluşturulan iki milyon kelime uluslararası standartlara uygun bir şekilde dil bilimsel işaretlerle kodlanmıştır. Kelimeler çekimli halleriyle ayrı ayrı ele alındığı için farklı kelime sayısı belli değildir. (Say vd., dilbilim.info/yukseklisans /Corpus%20Based/ICTL_2002.pdf: 27.04.2009). Bu derlemin sonuçları bütün araştırmacılara açıktır.

Diğer önemli bir çalışma olan Türkçe Ulusal Derlemi, British National Corpus örnek alınarak geliştirilmiştir. 50 milyon sözcükten oluşan, 20 yıllık bir dönemi kapsayan, günümüz Türkçesinin çok sayıda farklı konu alanı ve metin türünden yazılı ve sözlü örneklerini içeren (%98’i yazılı, %2’si sözlü dil) geniş kapsamlı bir referans derlemdir (Aksan vd., 2014).

Türkiye’de sıklık çalışmaları 2000’li yıllara gelinceye kadar yok denecek kadar azdır. Bu tarihten sonra sıklık çalışmalarının arttığı görülse de henüz istenilen düzeyde değildir. “Dünyanın birçok ülkesinde özellikle devlet projesi biçiminde yapılmış derlem çalışmaları mevcuttur. Ülkemizdeki derlem çalışmalarının, diğer ülkelere oranla arzu edilen düzeyde olduğunu söylemek güçtür” (Baş ve Karadağ, 2012, 100).

Sıklık çalışmalarının bir kısmı da öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığını belirlemeye yöneliktir. Öğrencilerin yaşlara veya sınıflara göre kelime hazinesinin belirlenmesi ve bilinmesi, onlara verilen eğitim durumunu ortaya koyması, onlarla ilgili ders kitapları, okuma kitapları, sözlüklerinin hazırlanması açısından önemlidir.

Temel kelime listesi hazırlanırken yazılı dilin sıklığının yanında öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandığı sözlerin de dikkate alınması gerekmektedir. Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri için kelime listesi veya 5, 6, 7, 8 vb. yaş çocuklar için kelime listesi şeklinde kelime listeleri hazırlanırken öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığıyla ilgili geniş kapsamlı araştırmaların yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandığı söz varlığını belirle-

◆ Saadettin Keklik

meye yönelik araştırmalarda evren-örneklem, veri toplama ve veri analizi basamaklarına dikkat edilmesi gerekmektedir. Ayrıca aynı konuda yapılan diğer çalışmaların verilerinin karşılaştırılması ve birbirlerinin üstüne bina edilmesi gerekmektedir. Her seferinde sıfırdan başlanılmamalıdır.

“Söz varlığı araştırmalarında, özellikle yöntem konusunda tam bir anlaşma söz konusu değildir. Yöntem problemi, sonuçların karşılaştırılmasını engellemekte ve doğal olarak araştırma verilerinin eğitim sürecine aktarımını ötelemektedir” (Baş ve Karadağ, 2012, 101). Temur (2006) ise kelime hazinesiyle ilgili araştırmaların sonuçlarının güvenilir olmamasında yöntem konusundaki eksikliklerin olduğunu vurgulamış ve şöyle açıklamıştır: “Bu sebeplerden bazıları yetersiz örneklem, kelime bilgisi hesaplamada yetersiz yöntemler, kelime hazinesi saptamada metodolojik eksiklikler, kelimenin tanımlanmasının tam olarak yapılamaması sayılabilir” (Temur, 2006, 37). Baş (2010) başka bir araştırmasında ise yabancı ülkelerdeki araştırmaların verileriyle Türkiye’deki araştırmalardan elde edilen veriler arasında büyük tutarsızlıklar bulunduğunu belirtmiş ve bunun sebepleri olarak yöntem, verilerin temin yolu, söz varlığı unsurlarının benimseniş biçimi ve özellikle de kelime kavramının sınırları olduğunu belirtmiştir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, Türkiye’deki öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığını belirlemeye yönelik araştırmaları yöntemleri açısından incelemektir. Bu çalışma, başka araştırmacıların benzer hatalara düşmemeleri için bilgiler sunması ve bu konuda yapılacak çalışmalara katkıda bulunması açısından önemlidir.

Araştırmanın problem cümlesi, “Türkiye’deki öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmaların yöntemlerinin durumu nedir?”

Araştırmanın alt problemleri şöyle sıralanmıştır:

1) İlgili çalışmaların evren ve örneklem durumu nedir?

1. a) Çalışmalarda evrenin sınırlandırılma durumu nedir?
1. b) Çalışmalarda evren büyüklüğü bilgisi verilmiş midir?
1. c) Çalışmalarda örneklemin neden seçildiğini açıklayan bilgiler var mıdır?
1. d) Çalışmaların örneklemde sosyo-ekonomik düzey dikkate alınmış mıdır?
1. e) Çalışmaların örneklem büyüklüğü/sayısı yeterli midir?

2) İlgili çalışmalarda veri toplama (yazı yazdırma) durumu nedir?

2. a) Çalışmalarda öğrencilere hangi konularda yazılı anlatım yaptırılacağı hakkında açıklama yapılmış mıdır?

2. b) Öğrencilere yazılı anlatım çalışması yaptırılan konular, onların düzeyine uygun mudur?

2. c) Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmalarda yazı sayısı yeterli midir?

3) İlgili çalışmalarda verilerin analiz (söz varlığının sayımı) durumu nedir?

3. a) Çalışmalarda söz varlığı unsurlarının nasıl alındığıyla ilgili açıklama yapılmış mıdır?

3. b) Çalışmalarda söz varlığı unsurlarının hangileri alınmıştır?

3. c) Çalışmalarda söz varlığı unsurlarının alınması yeterli midir?

3. d) Çalışmalarda söz varlığı unsurları hangi araç-gereçle hesaplanmıştır?

3.e) Çalışmalar sonucunda ortaya çıkan kelime listelerinin karşılaştırılması mümkün müdür?

2. Yöntem

Araştırma betimleyici bir çalışma olup veriler, doküman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. “Doküman incelenmesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 187). Bu çalışmada 31 farklı araştırma, 13 soru çerçevesinde evren ve örneklem, veri toplama aracı ile veri analizi açıdan incelenmiştir.

3. Bulgular ve Tartışma

Bulgular kısmında araştırmanın problemi ve alt problemlerinin cevabı aranmıştır. Bunun için 31 araştırmanın verileri tablolar hâlinde verilmiş, belli ölçütler çerçevesinde incelenmiş, değerlendirilmiş ve tartışılmıştır. Tablo 1’de öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmalarının örneklem ve veri toplama bilgileri ayrıntılı şekilde verilmiştir:

Tablo 1: Çalışmalarda Örneklem ve Veri Toplama Aracı

Araştırmacı	Araştırma yeri	Kimden	Evren ve Örneklem	Konu ve yazma sayısı
Hart, Ö. (1972)	Samsun ve Ankara	1. sınıf	? / 9.351	Kelime hatırlatma oyunu
Çifci, M. (1991)	Ankara Üniv. Fen Fak.	Lisans 4. sınıf öğr.	? / 250	2 farklı konu (2 yazı)
Koçak, H. (1999)	Belirtilmemiş	Sağlık mes. lise 11. sınıf	? / 75	Serbest konu ve otobiyografi (2 yazı)
Cesur, O. (2005)	Kastamonu Akkaya İ. O.	3-8. sınıf, 5’er kişi	? / 30	Hayaller (1 ve 2. dönem) (2 yazı)

◆ Saadettin Keklik

Çıplak, M. (2005)	Uşak Merkez	5, 8 ve 11. sınıflar	? / 90	Anı, atasözü, serbest konu (3 yazı)
İpekçi, A. (2005)	Ankara Merkez	4 okul 7. sınıf	? / 88	Serbest konu ve resmi anlatan yazı (2 yazı)
Karadağ, Ö. (2005)	7 bölge, 14 merkez	1-5. sınıf	? / 3.135	1-3. ve 4-5. sınıf için 6 konudan biri (1 yazı)
Kurudayıoğlu, M. (2005)	7 bölge, 14 merkez	6-8. sınıf	? / 1.726	6 konudan biri (1 yazı)
Yiğittürk, H. (2005)	Kırşehir Merkez	5 okul 9. sınıf	? / 250	7 konudan biri (1 yazı)
Yazı, Z. (2005)	Ankara Merkez	4 okul, 10. sınıf	? / 200	7 konudan biri (1 yazı)
Avkapan, A. (2006)	Kırşehir Merkez	8 okul, 11. sınıf	? / 200	19 konudan biri (1 yazı)
Temur, T. (2006)	Ankara Merkez	4 okul, 4 ve 5. sınıf	? / 199	Bilgilendirici, öykü ve anı (3 yazı)
Çabaz, Y. (2007)	Kırklareli Merkez	9 okul, 5. sınıf	? / 90	Anı, otobiyografi ve serbest konu (3 yazı)
Duru, K. (2007)	Sivaslı (Uşak)	4 okul, 5. Sınıf	? / 114	Anı, otobiyografi ve serbest konu (3 yazı)
Hancı, G. (2007)	Banaz (Uşak)	7 okul, 5. Sınıf	? / 90	Anı, otobiyografi ve serbest konu (3 yazı)
Karahan, A. (2007)	Köy okulları (Ulubey-Uşak)	7 okul 5. sınıf	? / 90	Anı, gezi yazısı ve serbest konu (3 yazı)
Tüysüz, H. (2007)	Gediz (Kütahya)	8. sınıf	388/ 90	Anı, otobiyografi ve serbest konu (3 yazı)
Başpınar, O. (2008)	Turgutlu (Manisa)	5. sınıf	? / 90	Anı, otobiyografi ve serbest konu (3 yazı)
Öztekin, M. (2008)	Akçakoca (Düzce)	7 okul, 5. Sınıf	? / 90	Anı, otobiyografi ve serbest konu (3 yazı)
Pilav, S. (2008)	3 üniversite 9 fakülte	Lisans 1. sınıf	? / 450	12 konudan biri (1 yazı)
Turgut S., A. (2008)	Uşak Merkez	9 okul 3. sınıf	? / 90	Anı, otobiyografi ve serbest konu (3 yazı)
İpek E., N. (2010)	Nilüfer (Bursa)	3 okul 4. sınıf	? / 90	15 farklı konu (15 yazı)
Serarslan, N. (2010)	Ereğli Atatürk İ. O. (Konya)	1 okul, 6. sınıf	? / 19	5 ayrı konu (5 yazı)
Karakaya, İ. (2011)	Eşme (Uşak)	5 okul, 8. Sınıf	? / 90	Anı, otobiyografi ve serbest konu (3 yazı)

Fırat, H. A. (2011)	Gaziantep Merkez	4 okul 9. sınıf	? / 214	Serbest konu (1 yazı)
Tülü, M. (2012)	Eşme (Uşak)	5 okul, 5. sınıf	? / 90	Anı, otobiyografi ve serbest konu (3 yazı)
Uyar, Ö. B. (2012)	Samsun Merkez	2 okul, 8. sınıf	? / 110	19 konudan biri (1 yazı)
Ceylan, Ş. (2013)	Manisa Köy, ilçe ve il	3 okul 5. sınıf	? /100 (21-36-43)	İki farklı konu (2 yazı)
Türkyılmaz, M. (2013)	Akçakent (Kırşehir)	5 okul 5. sınıf	? / 57	Fabl, anı, serbest konu (3 yazı)
Doğan, S. (2014)	Kırşehir Merkez	Lisans Türkçe 1 ve 4. sınıf	? / 156	Otobiyografi ve serbest konu (2 yazı)
Uluçay ve Börekçi (2015)	Erzincan Merkez	2 okul 6. sınıf	? / 60	3 farklı temada kompozisyon (3 yazı)

Araştırmanın birinci alt problemi, “İlgili araştırmaların evren ve örneklem durumu nedir?” Bu sorunun cevabı bilimsel araştırma yöntemleri bilgisi çerçevesinde ilgili çalışmalar değerlendirilerek verilmiştir. Bu soruyla ilişkili beş soru sorulmuştur.

1. a) Çalışmalarda evrenin sınırlandırılma durumu nedir?

Tablo 1’deki araştırmalar, öncelikle araştırma evrenleri açısından incelenmiştir. 31 çalışmanın evreni araştırma yerleri açısından incelendiğinde; üç çalışmanın evreni (Kurudayıoğlu, 2005; Karadağ, 2005 ve Pilav 20008) Türkiye geneli, iki çalışmanın (Harit, 1972;) evreni iki il, 15 çalışmanın evreni bir il merkezi, bir çalışmanın (Ceylan, 2013) evreni il merkezi, ilçe ve köy, bir çalışmanın (Karahana, 2007) evreni köy okulları ve iki çalışmanın (Cesur, 2005; Serarşlan, 2010) evreni de birer okul ile sınırlıdır. Araştırma yerleri açısından araştırma evreni türleri, Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Araştırma Yerleri Açısından Evren Türleri

Araştırma Yerleri	Çalışma Sayısı
Türkiye Geneli	3
Birden fazla il	1
İl merkezi	13
İl geneli (İl merkezi, ilçe ve köy)	1
İlçe merkezi	9
Köy okulları	1
Okul	2
Belirtilmeyen	1
Toplam	31

◆ Saadettin Keklik

Tablo 2'ye göre, çalışmaların çoğunlukla il merkezi (13 çalışma) ile ilçe merkezinde (9 çalışma) yapıldığı görülmektedir. Okul, köy okulları ve ilçe merkezi evreninde yapılan çalışmaların (12 çalışma) çok sınırlandırıldığı bu yüzden bu çalışmaların sonuçlarının kapsamı ve kullanılabilirliğinin yetersiz olduğu söylenebilir.

31 çalışmanın evreni sınıflar açısından incelendiğinde, altısı (Cesur, 2005; Çıplak, 2005; Karadağ, 2005; Kurudayıoğlu, 2005; Temur, 2006; Doğan, 2014) birden fazla sınıfla 26'sı ise bir sınıf düzeyi ile sınırlandırılmıştır. Araştırmaların çoğunlukla bir sınıf düzeyi seçilerek yapıldığı görülmektedir. Yapılabilirlik açısından bir sınıf düzeyinin belirlenip örnekleme yöntemlerine göre seçilen örneklem grubuyla araştırılması uygundur.

1. b) Çalışmalarda evren büyüklüğü bilgisi verilmiş midir?

Evren ve örneklem belirlenirken araştırmannın amacı, araştırma problemi ve ilgili değişkenler göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun yanında araştırma probleminin zaman, emek, yapılabilirlik vb. açılarından da sınırlandırılması gerekmektedir. Söz gelişi, "Kaç kelimeyle konuşuyoruz?" sorusu, araştırma sorusu olarak uygun değildir. Yaş, meslek, cinsiyet, süre, mekân vb. değişkenlerin belirlenmesi ve kontrol altına alınması oldukça zordur. Bunun yerine sınırları çizilmiş bir araştırma yapmak daha doğrudur. Bu durum, öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmalarda da geçerlidir. Türkiye geneli, il veya sınıf/yaş sınırları belirlendikten sonra örneklem seçimine gidilmelidir. Başka bir deyişle, araştırma evreni sınırlandırılmadan örneklemin seçilmesi uygun değildir.

Tablo 1'e göre, 31 çalışmanın sadece birinin (Tüysüz, 2007) örneklem büyüklüğü hakkında bilgi verilmiş, diğerlerinin evren büyüklüğü hakkında bilgi verilememiştir. Araştırma evreninin büyüklüğü bilinmeden örneklem büyüklüğünün belirlenmesi uygun değildir.

Söz gelişi, Pilav (2008, 92) araştırmasında örneklem seçimini şöyle açıklamaktadır: "100.000 kişilik evrende % 95'lik güven düzeyi için gerekli örneklem 596 kişi, 50.000 kişilik evrende % 95'lik güven düzeyi için gerekli örneklem 593 kişi olarak belirtilmiştir." Bu çerçevede üç üniversiteden tesadüfi yollarla 450 öğrencinin seçildiği ifade edilirken Türkiye'de üniversite birinci sınıfta okuyan öğrenci sayısı hakkında bilgi verilmemiştir. 2008 yılındaki kaç üniversiteden üç üniversitenin seçildiği ve kaç öğrenciden 450 öğrencinin seçildiği bilgisi verilmemiştir.

1. c) Çalışmalarda örneklemin neden seçildiğini açıklayan bilgi var mıdır?

Araştırmannın evreni, çoğunlukla bir araştırmacının ulaşamayacağı kadar büyüktür. Bu sorunun çözümü için araştırmacılar, örneklem seçimine başvururlar. Karadağ (2009), araştırmannın dış geçerliliğinin araştırma sonuçlarının evrene genellenebilme derecesiyle ilgili olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan araştırmannın dış geçerliliğinin sağlanabilmesi için alınan örneklemin evreni temsil etme derecesine dikkat edilmesi gerekmektedir.

İncelenen 31 araştırmada örnekleminin neden seçildiğini açıklayan bilgiye yer verilmemiştir. Sadece şu kadar okul, şu kadar öğrenci seçilmiştir, şeklinde bilgi verilmiştir. Örneklemin bilimsel araştırma yöntemlerine göre seçilmesi ve açıklanması gerekmektedir.

Söz gelişi, Serarşlan'ın (2010) araştırmasında örneklemin neden seçildiğiyle ilgili hiçbir açıklamaya yer verilmemiştir. Tezinin "3.1. Kavramsal Çerçeve" başlığı altında şu bilgilere yer verilmiştir: "Bu araştırmada betimleme yöntemi kullanılmıştır. Yönteme uygun olarak 2007-2008 öğretim yılı Konya Ereğli Atatürk İlköğretim Okulu 6. Sınıf öğrencilerinden gönüllülük esasına göre on dokuz kişilik bir deney grubu oluşturulmuş ve bu grup öğrencilerine öğretim yılı boyunca beş ayrı konuda yazılı anlatım uygulaması yaptırılmıştır" (Serarşlan, 2010, 12). Bu ifadelerden araştırmanın evreni Konya Ereğli Atatürk İlköğretim Okulu, örnekleme ise bu okuldan seçilen 19 kişidir. Bu çalışmanın evreninin çok sınırlı, örnekleminin ise yetersiz olduğu söylenebilir. Ayrıca bu çalışmada (Serarşlan, 2010, 12) örneklem için "Örneklemin, araştırmanın evrenini temsile varsayılmıştır." ifadesi geçmektedir. Bilimsel araştırmalarda örneklem seçimi, örnekleme yöntemlerine göre yapılmaktadır. Bu yüzden "varsayılmıştır", "sınırlandırılmıştır" şeklinde söylenmesi veya sayılı olarak ifade edilmesi bilimsel olarak doğru değildir.

Uluçay ve Börekçi (2015, 320) araştırmasında 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarındaki deyimlerle öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları deyimlerin ne derece örtüşüklerinin belirlenmesi ve bu deyimlerin temalarına göre incelenmesi hedeflenmiştir. Bu araştırmada evren ve örneklem şöyle açıklanmaktadır: "Araştırmanın evrenini Türkiye'de ortaokulda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma Erzincan İMKB 75. Yıl Ortaokulu'nda öğrenim gören 6. sınıf seviyesinden seçilen 30 öğrenci, Erzincan Mehmetçik Ortaokulu'nda öğrenim gören 6. sınıf seviyesinden seçilen 30 öğrenci ile sınırlandırılmış ve örneklem oluşturulmuştur." Aslında bu çalışmanın ideal evreni (target population) Türkiye'deki 6. sınıfa giden öğrenciler, ulaşılabilen evreni (accessible population) de Erzincan merkezdeki 6. sınıf öğrencileridir. Çalışmanın örnekleme ulaşılabilen evrene genellenebilecek şekilde seçilmesi gerekir. Araştırmada ise neden 60 öğrencinin seçildiği açıklanmamıştır.

1. d) Çalışmaların örneklemlerinde sosyo-ekonomik düzey dikkate alınmış mıdır?

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmalar birden fazla okulda yapılacaksa örneklem, tabakalı, kümeleme ve iki aşamalı örneklemlerine göre seçilmektedir. Buna göre sosyo-ekonomik düzey alt, orta ve üst düzey şeklinde üçe ayrılmaktadır. "Sosyo-ekonomik düzeyin belirlenmesinde de ortak kıstasların kullanılmasının önemli olduğunu da hatırlatmak gerekir. Bu yöndeki ölçütlerin belirlenmesinde, Devlet İstatistik Enstitüsü'nün verileri kullanılabileceği gibi yerel yönetim organlarının tespitlerinden ve okul başarı durumlarından, ailelerin eğitim seviyeleri ve ekonomik gelirlerinin düzeylerine dair bulgulardan da yararlanılabilir" (Baş, 2011, 33).

◆ Saadettin Keklik

Türkiye geneli hakkında yapılan çalışmalarda bölgelere dikkat edilmesi gerekmektedir. Bunun için tabakalı, kümeleme veya iki aşamalı örnekleme yöntemi kullanılabilir. Karadağ (2005)'in çalışmasında 7 bölge, bir il ve bir ilçeden olmak üzere toplam 14 merkez; Kurudayıoğlu'nun (2005) çalışmasında 7 bölge, bir il ve bir ilçeden olmak üzere toplam 14 merkez belirlenmiştir. Bu iki çalışmada her bölgeden örneklem alındığı için uygundur.

Araştırmalar il evreninde yapılacaksa sosyo-ekonomik düzey belirlenirken iki unsura dikkat edilmesi gerekmektedir. Hem il merkezinde alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden okullar hem de köy, ilçe ve il merkezinden okulların seçilmesi gerekmektedir. Sadece biri dikkate alınıp yapıldığında örneklemin temsil gücü yetersiz kalacağı için il evrenine genellenmesi mümkün olmamaktadır. 31 çalışmanın 14'ü il merkezinde, 9'u ilçe merkezinde yapılmıştır. Bu araştırmalarda ise sosyo-ekonomik düzey belirlenirken bir unsura dikkat edilmiştir. Araştırmaların sadece il veya ilçe merkezinde yapılması bu araştırmaların örneklemini sınırlandırmıştır.

1. e) Çalışmaların örneklem büyüklüğü/sayısı yeterli midir?

Araştırma evreninin uygun bir şekilde sınırlandırıldığı düşünülürse bu durumda örneklem büyüklüğü (sample size) nasıl belirlenecek? Araştırmanın örneklemini için kaç öğrenci yeterlidir?" 50, 100, 300, 500, 1000 öğrenciden hangisi araştırmanın örneklemini için yeterlidir? Bu sorunun cevabı araştırma evrenine ve araştırmada kullanılan değişkene göre değişmektedir. Örneklem büyüklüğü bilinmeden örneklemin yeterliği hakkında yorum yapmak mümkün değildir.

Tablo 1'e göre, bir çalışma (Tüysüz, 2007) dışında 30 çalışmanın evren büyüklüğü/sayısı hakkında bilgi verilmeden örneklemin sayısı ifade edilmiştir.

Bunun yanında evren büyüklüğü değişse de örneklem büyüklüğünün değişmediği görülmektedir. Tülü'nün (2012) araştırmasında Uşak'ın Eşme ilçesindeki 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda kullandıkları söz varlığının belirlenmesi hedeflenirken Çıplak'ın (2005) araştırmasında Uşak merkezde bulunan 5, 8 ve ortaöğretim 11.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığının belirlenmesi hedeflenmiştir. Tülü'nün araştırmasında 5. sınıf 90 öğrenci temsil edilirken Çıplak'ın araştırmasında her sınıf otuzar öğrenciyle temsil edilmiştir. Araştırmaların evren büyüklüğü farklı olduğu için örneklem büyüklüğünün de farklı olması gerekirdi. Çıplak'ın çalışmasında başka bir sorun daha vardır. Çıplak'ın araştırmasında her sınıf alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzey olmak üzere üçe ayrılmıştır. Buna göre Uşak merkezinde 5, 8 ve 11. sınıfın alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyi altışar öğrenciyle temsil edilmiştir. 6 öğrenciden hareketle 5, 8 ve 11. sınıf öğrencilerin alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyi hakkında yorum yapmak mümkün değildir.

Aşağıda örneklem büyüklüğüyle ilgili bazı çalışmalara yer verilmiştir. Türkiye genelindeki çalışmalarda Karadağ'ın (2005) çalışmasında 3.135 öğrenci; Kurudayıoğ-

lu'nun (2005) çalışmasında 1.726 öğrenci; Pilav'ın (2008) çalışmasında ise 450 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Bu üç çalışmada evren büyüklüğü belirtilmediği için örnekleme kullanılan öğrenci sayısının yeterli olup olmadığı tartışılabilir.

İl merkezinde yapılan bir çalışmada (Yazı, 2005), 10. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları kelime hazinesi ile bu öğrenciler için hazırlanan Türk Dili ve Edebiyatı dersi kitaplarında kullanılan kelime hazinesinin ne derece örtüştüğü araştırılmak istenmiştir. Bunun için örneklem olarak Ankara'dan dört okuldan 200 öğrenci seçilmiştir. Ankara merkezinde 10. sınıfa giden öğrenci sayısına göre örneklem sayısının seçilmesi gerekirdi. Tezde evren büyüklüğü belirtilmediği için örneklemin yeterli olup olmadığı hakkında yorum yapmak da mümkün değildir. Bunun yanında cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, araştırma yerleri (il merkez ve ilçeler) ve okul türleri değişkenlerinin dikkate alınması gerekirdi. Bu araştırmanın sonucunun Ankara'da 10. sınıfa giden öğrencilere genellenmesi ne derece doğru olduğu tartışılır.

İl genelinde yapılan başka bir çalışmada (Ceylan, 2013) ise ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandığı kelimelerin dokuz değişken açısından incelenmesi hedeflenmiştir. Bunun için örneklem seçilirken il merkezi, ilçe ve köyden öğrencilerin olmasına dikkat edilmiştir. Bu çalışmada örneklem olarak bir köyden 21, bir ilçeden 36 ve il merkezinden birer okuldan 43 öğrenci olmak üzere üç okuldan 100 öğrenci seçilmiştir. Neden 100 kişinin seçildiği ise açıklanmamıştır. Tezin "Sayılılar" başlığı altında (Ceylan, 2013, 7) "Çalışma için kullanılan çalışma grubu, evreni temsil etmek için yeterlidir" ifadesi geçmektedir. Örneklemin örnekleme yöntemlerine göre seçilmesi gerekirdi. Bunun için de örneklem büyüklüğünün evren büyüklüğü ve dokuz değişkenin göz önünde bulundurulup hesaplanması gerekirdi.

İlçe merkezinde yapılan bir çalışmada ise örneklem büyüklüğü şöyledir: Tüysüz'ün (2007) araştırmasında evren Gediz ilçe merkezinde 8. sınıfta öğrenim gören 388 öğrencidir. Araştırmanın örneklemini ise ilçe merkezindeki 8. sınıflardan seçilen 90 öğrencidir. Bu çalışmada örneklemin evrene oranı %23'tür. Bu çalışmanın örneklem oranının oldukça yüksek; ancak çalışma evreninin çok daraltılmış olduğu söylenebilir.

Okul evreninde yapılan örneklem büyüklüğü şöyledir: Cesur'un (2005) araştırmasında evren, Kastamonu merkez Akkaya Pansiyonlu İlköğretim Okulunda 3-8. sınıfta okuyan öğrenciler, örneklem ise her sınıftan alınan beşer kişiden 30 öğrencidir. Bu çalışmada evrenin büyüklüğü belirtilmediği için örneklem üzerinde yorum yapılması mümkün değildir. Bununla birlikte araştırma evreni ve örneklemin çok daraltılmış olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın sonuçlarının başka bir çalışmada kullanılması yetersiz olduğu için uygun değildir.

Evren büyüklüğü belli olan bir çalışmada örneklem büyüklüğü/sayısı nasıl belirlenecek? *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* kitaplarında "Örnekleme Yöntemleri" başlığı altında bilgiler verilmektedir. Kaynaklarda örnekleme yöntemleri genel olarak ikiye ayrılır: Olasılığa dayalı/tesadüfî örnekleme yöntemleri (random sampling) ve tesadüfî olmayan/olasılığa dayalı olmayan/kasıtlı örnekleme (nonrandom sampling) yöntemleri (Balci, 2015; Büyüköztürk vd., 2014; Fraenkel vd., 2012; Sönmez ve Alaca-

◆ Saadettin Keklik

pınar, 2014)'dir. Olasılığa dayalı örneklem alınırken hata düzeyi 0,01 ile 0,05 arasında değişmektedir. Araştırmalarda genellikle 0,05 hata düzeyi alınmaktadır. 0,05'in güven seviyesi 0,95'tir. Tablo 3'te 0,95 güven düzeyinde örneklem büyüklükleri verilmiştir (Çıngı, 1994, 25'ten aktaran; Büyüköztürk vd., 2014, 98).

Tablo 3: Tahmini Örnekleme Büyüklüğü

N	Sapma Miktarı				
	.01	.02	.03	.04	.05
500					218
1.000				375	278
3.000		1.334	787	500	341
5.000		1.622	880	536	357
10.000	4.899	1.926	964	566	370
50.000	8.057	2.291	1.045	593	381
100.000	8.763	2.345	1.056	597	383
500.000	9.423	2.390	1.065	600	384

Tablo 3'ten anlaşıldığı gibi araştırma evreninin büyüklüğü örneklem büyüklüğüne göre değişmektedir. Bununla birlikte evren büyüklüğü 5.000 ile 500.000 arasında büyük fark olmasına rağmen örneklem büyüklüğünde büyük bir farkın ortaya çıkmadığı görülmektedir. 0,05 hata düzeyinde örneklem büyüklüğünün doyum noktasının 350 olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmalarda da örneklem sayısının 350 civarında olması yeterlidir.

sosbil2.usak.edu.tr/dokuman/orneklem.xls adresinde evren büyüklüğüne göre örneklem büyüklüğü hesaplanmaktadır. Bu programda Cochran'ın örneklem büyüklüğü belirleme formülü kullanılmıştır. Bu programın faydalı yönü, farklı evren büyüklüklerinin örneklemini kısa sürede hesaplamasıdır. Tablo 5'te, 4.381 olan evren büyüklüğünün örneklemini 0.05 hata düzeyinde 354 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4: 5.000'in örneklem hesaplaması

Araştırmalar İçin Güven Seviyesi ve Kabul Edilebilir Hataya Göre Önceden Örneklem Büyüklüğü Hesaplama Tablosu				
Kabul Edilebilir Hata +/- =	5%			
Evren Büyüklüğü =	5.000			
HESAPLA				
Güven Seviyesi	90%	95%	98%	99%
Önerilen Örneklem Büyüklüğü	257	357	489	586
*Sadece KIRMIZI hücrelere değer giriniz.				

Tablo 5: 4.381'in örneklem hesaplaması

Araştırmalar İçin Güven Seviyesi ve Kabul Edilebilir Hataya Göre Önceden Örneklem Büyüklüğü Hesaplama Tablosu				
Kabul Edilebilir Hata +/- =	5%			
Evren Büyüklüğü =	4.381			
HESAPLA				
Güven Seviyesi	90%	95%	98%	99%
Önerilen Örneklem Büyüklüğü	255	354	482	577
*Sadece KIRMIZI hücrelere değer giriniz.				

Örnekleme belirlendikten sonra ikinci önemli aşama verilerin toplanmasıdır. Bu aşamada ise önce yazma konularının belirlenmesi gerekmektedir. Araştırmanın ikinci alt problemi “İlgili çalışmalarda veri toplama (yazı yazdırma) durumu nedir?” Bu soruyla ilişkili üç soru sorulmuştur.

2. a) Çalışmalarda öğrencilere hangi konularda yazılı anlatım yaptırılacağı hakkında açıklama yapılmış mıdır?

Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmalarda konuların nasıl belirlendiği, nelere dikkat edildiği ve seçilme süreci hakkında bilgilerin verilmesi gerekmektedir. Söz gelişi, anket soruları, başarı testi vb. testler hazırlanırken bunların güvenilir ve geçerli olabilmesi için soruların madde analizinden geçmesi, uzman görüşünün alınması gibi bazı işlemlere tabi tutulması gerekmektedir. Bazı durumlarda pilot uygulamasının yapılması da gerekebilir. Bunun gibi öğrencilere yazılı anlatım yaptırılacak konuların da bazı işlemlerden geçtikten sonra öğrencilere sunulması gerekmektedir. Ayrıca araştırmalarda yazılı anlatım konularının pilot uygulaması yapıldıktan sonra asıl uygulamaya geçilmesi daha uygundur.

31 çalışmanın sadece üçte birinde konuların nasıl ve neden seçildiğiyle ilgili açıklama yapılmıştır. Konuların seçimi hakkında bilgi veren bu çalışmalar bilimsel kurallara uymuştur. Söz gelişi, İpek Eğilmez’in (2010) çalışmasında öğretim yılı boyunca, Türkçe ders kitabındaki temalara paralel olarak 15 farklı konuda öğrencilere yazılı anlatım çalışması yaptırıldığı ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Açıklama verilmeyen diğer çalışmalarda ise sadece “şu konular seçilmiş ve uygulanmıştır” şeklinde bilgiler vardır. Söz gelişi, İpekçi (2005) konuları nasıl seçtiğini ve uyguladığını şöyle açıklamıştır: “İkinci derste, serbest konulu kompozisyon çalışması yapmışlardır. Yaklaşık on beş gün sonra yine Türkçe öğretmenlerinin gözetiminde serbest konulu bir resim çalışması yapmışlar ve yaptıkları resimleri anlatan ikinci kompozisyonu yapmışlardır.”

Çalışmalarda serbest konulara çok fazla rağbet edildiği görülmektedir. “Serbest kompozisyon çalışmaları bu yönde her ne kadar esneklik oluştursa da tek çözüm yolu olarak düşünülmemelidir. Bireyin yazmak istediği konu, zihnindeki bir problem ya da başka bir şey olabileceği gibi anlık psikolojisi ile de ilgilidir” (Baş, 2011: 33).

Bazı çalışmalarda ise konu yerine metin türü esas alınarak yazı yazdırma yoluna gidilmiştir. 10 çalışmanın veri toplama kısmında “Anı, otobiyografi ve serbest konuda yazı yazdırılmıştır”, şeklinde bilgilere yer verilmiştir. Serbest konunun da deneme türünde yazıldığı anlaşılmaktadır. Metin türü yerine öğrencilerin seviyesine uygun konuların seçilmesi daha uygun olurdu.

2. b) Öğrencilere yazılı anlatım çalışması yaptırılan konular, onların düzeyine uygun mudur?

Öğrencilere yazdırılacak konuların onların zihin ve sosyal gelişimine, ilgilerine ve bilgi birikimine uygun olarak seçilmesi gerekmektedir. 31 çalışmanın çoğunda konu-

◆ Saadettin Keklik

ların öğrencilerin düzeyine uygun olduğu söylenebilir. Araştırmacıların buna dikkat ederek konuları belirlediği anlaşılmaktadır.

2. c) Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmalarda yazı sayısı yeterli midir?

“Kelime havuzu bireylere kompozisyon yazdırmak suretiyle oluşturulacak ise yazdırılacak konu seçimine de çok dikkat edilmelidir. Sonuçta seçilen konu yazılı anlatımdaki söz varlığı çeşitliliğine sınır getirecektir” (Baş, 2011, 33). Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmalarda temel amaç öğrencilerin kullandığı kelimeleri mümkün olduğunca ortaya çıkarmaktır. Bunun için olabildiğince çeşitli konularda ve *çok sayıda yazı yazdırmak gerekir*.

Tablo 1, yazı yazdırma sayısı açısından incelendiğinde, 15 araştırmacı üç farklı konuda, 8 araştırmacı bir konuda, 6 araştırmacı iki farklı konuda, bir araştırmacı beş farklı konuda ve bir araştırmacı da 15 farklı konuda yazı yazdırdığı görülmektedir. Bununla birlikte öğrenci sayısı çok olan çalışmalarda (3.135, 1726, 450, 214, 250, 200) bir konu hakkında yazı yazdırıldığı; öğrenci sayısı az olan çalışmalarda (156, 110, 100, 90, 60, 30) ise üç veya iki farklı konuda yazı yazdırıldığı görülmektedir.

Harit (1972) ise ilkokul birinci sınıf öğrencilerinden kelime hatırlatma oyunuyla verileri toplamıştır. *Öğrenciler bir konu yerine herhangi bir harfle başlayan farklı konulara ait kelimeleri alt alta yazmışlardır. Böyle bir oyun aracılığıyla öğrencilerden çeşitli temalara ait kelimelerin toplanması daha uygun olduğu söylenebilir.*

Tablo 1’e göre, araştırmaların çoğunda üç farklı konuda yazı yazdırıldığı görülmektedir. Peki, üç farklı konuda yazı yazdırmak yeterli midir? Yeterli değilse kaç farklı konuda yazı yazdırmak yeterlidir? Bunun bir ölçütü var mıdır? Bu konuda kesin bir sayı vermek mümkün değildir. Bununla birlikte üç farklı konunun yeterli olduğunu da söylemek mümkün değildir. *Öğrencilere yazdırılacak konu sayısı arttıkça ve içerik değıştikçe elde edilecek söz varlığı sayısının artacağı söylenebilir.*

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İlgili çalışmalarda verilerin analiz (söz varlığının sayımı) durumu nedir?” şeklindedir. Bu soruyla ilişkili dört soru sorulmuştur. Tablo 6’da çalışmalarda sözlerin sayımıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 6: Çalışmalarda Sözlerin Sayımı

Yerlerin İşlenişi Sayılar	Atasözleri	İkilemeler	Deyimler	Özel İsimler	Birleşik Filler	Eş-sesli Kelimeler	Kök / Gövde	Açıklama	Arastırınacı
+	-	+	-	+	-	-	K.	+	Harit, Ö. (1972)
-	-	+	-	-	+	+	G.	+	Çifci, M. (1991)
-	-	+	-	-	+	+	G.	-	Koçak, H. (1999)
-	-	-	-	-	+	+	G.	+	Cesur, O. (2005)
-	+	+	+	-	+	+	G.	+	Çıplak, M. (2005)
+	-	+	-	-	+	+	G.	+	İpekçi, A. (2005)
+	-	+	-	+	+	+	G.	+	Karadağ, Ö. (2005)
+	-	+	-	+	+	+	G.	+	Kurudayıoğlu (2005)
+	-	+	-	-	+	+	G.	+	Yiğittürk, H. (2005)
+	-	-	-	+	+	+	G.	+	Yazı, Z. (2005)
+	-	+	+	-	+	+	G.	+	Avkapan, A. (2006)
+	-	+	+	+	+	+	G.	-	Temur, T. (2006)
-	+	+	+	-	+	+	G.	+	Çabaz, Y. (2007)
-	+	+	+	-	+	+	G.	+	Duru, K. (2007)
-	+	+	+	-	+	+	G.	+	Hancı, G. (2007)
-	+	+	+	-	+	+	G.	+	Karahan, A. (2007)
-	+	+	+	-	+	+	G.	+	Tüysüz, H. (2007)
-	+	+	+	-	+	+	G.	+	Başpınar, O. (2008)
-	+	+	+	-	+	+	G.	+	Öztekin, M. (2008)
+	+	+	+	+	+	+	G.	+	Pilav, S. (2008)
-	+	+	+	-	+	+	G.	+	Turgut S., A. (2008)
+	+	+	+	+	+	+	G.	+	İpek E., N. (2010)
+	+	+	+	-	+	+	G.	-	Serarslan, N. (2010)
-	+	+	+	-	+	+	G.	+	Karakaya, İ. (2011)
+	+	+	+	-	+	+	K.	-	Fırat, H. A. (2011)
-	+	+	+	-	+	+	G.	+	Tülü, M. (2012)
+	+	+	+	+	+	+	G.	+	Uyar, Ö. B. (2012)
+	-	-	-	+	-	-	G.	+	Ceylan, Ş. (2013)

◆ Saadettin Keklik

Türkyılmaz, M. (2013)	+	G	+	+	-	+	+	+	+	3
Doğan, S. (2014)	+	G.	+	+	+	+	+	+	-	3
Uluçay, M. ve Börekçi, M. (2015)	-	G.	+	+	+	+	+	+	+	3

Verilerin işleniş araç-gereçleri: 0: Belirtilmemiş 1: Kalem ve kâğıtla 2: Word /Excel

3: Bilgisayar Programı (Simple Concordance Program, Cibakaya, Türkçe Metin Analiz Programı, vb.)

3. a) Çalışmalarda söz varlığı unsurlarının nasıl alındığıyla ilgili açıklama yapılmış mıdır?

Bilimsel araştırmaların bir özelliği de araştırma süreci hakkında ayrıntılı bilgi vermesidir. Araştırma verilerinin nasıl hesaplandığı, nasıl analiz edildiği hakkında açıklamalar verilmesi gerekmektedir. Buna göre Tablo 6 incelendiğinde, 31 araştırmanın çoğunda söz varlığı unsurlarının nasıl sayıldığıyla ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Bu yönüyle çalışmalarda bilimsel araştırma kurallarına uyulduğu anlaşılmaktadır.

3. b) Çalışmalarda söz varlığı unsurlarının hangileri alınmıştır?

Aksan (2006) söz varlığının yerli ve yabancı kelimeler, deyimler, atasözleri, kalıp sözler (ilişki sözleri), kalıplaşmış sözler (özdeyişler), terimler ve çeviri kelimelerden meydana geldiğini belirtmektedir. Bu çalışmada ise kelimeler eş-sesli kelimeler, birleşik fiiller, özel isimler ve sayılar şeklinde ayrıntılı ele alınmış bunun yanında deyimler, ikilemeler ve atasözleri başlıklarına yer verilmiştir. Kalıp sözler ve kalıplaşmış sözler diğer söz varlıkları unsurlarına göre çok sınırlı sayıdadır. Öğrencilerin yazılarında da geçme sıklığı çok az olduğu için Tablo 6'ya dâhil edilmemiştir.

Tablo 6'da öncelikle kelimelerin kök veya gövde/tabana biçiminde alınıp alınmadığı incelenmiştir. Türkçe, özelliği gereği eklemeli bir dil olduğundan kelime köklerine gelen yapım ekleriyle yeni kelimeler türetilbileceği gibi birleşik kelimeler de oluşturulabilmektedir. Söz gelişi, "büyüme" fiilinden türemiş veya birleşik kelime kurulmuş büyük, büyük anne, büyük baş, büyükçe, büyük hanım, büyükmek, büyüklük, büyüteç büyütmek, vb. 17 kelime bulunmaktadır (TDK, 2005). Bu yüzden gövde hâllerinde kelimelerin derlem havuzunda ayrı ayrı sayılması gerekir. Çalışmaların çoğunda kelimelere gelen fiilimsi ekleri, isim çekim ekleri, fiil çekim ekleri çıkarılmış ve kelimeler kök veya gövde/tabana olarak ayrı ayrı sayılmıştır.

Tablo 6'da söz varlığının unsurları incelendiğinde, eş-sesli kelimeler, birleşik fiiller ve ikilemelere çoğunlukla yer verildiği; özel isimlere ise çoğunlukla yer verilmediği görülmektedir.

Bunun yanında çalışmalarda söz varlığı unsurlarının sayılmasında tutarsızlık bulunmaktadır. Söz gelişi, sayılara 15 çalışmada, deyimlere 10 çalışmada, atasözlerine 12

çalışmada yer verilmediği görülmektedir. Bu sonuçlardan söz varlığını sayma konusunda ortak hareket edilmediği anlaşılmaktadır.

3. c) Çalışmalarda söz varlığı unsurlarının alınması yeterli midir?

Derlem çalışmalarında bulunması gereken söz varlığı unsurları nelerdir? Baş (2011), genel amaçla yapılan söz varlığı araştırmalarında kelimeler, deyimler, atasözleri ve ikilemelerin olması gerektiğini ifade etmiştir. Buna göre, *öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmalarda onların kullandığı farklı kelimelerin belirlenmesi açısından öncelikle bu dört unsura yer verilmesi gerekir.*

Sıklık derlem çalışmalarına özel isimlerin alınması gerekir mi? Yer veya şahıs isimleri daha çok özel çalışma alanıdır. Genel sözlüklerde yer ve şahıs isimlerine yer verilmediği, bunların müstakil kitaplarda yer aldığı bilinmektedir. Bu yüzden genel derlem çalışmalarında yer verilmesine gerek yoktur.

Sıklık derlem çalışmalarına sayıların alınması gerekir mi? 93, 324, 756 vb. sayıları almak işimize yarar mı? Genel derlem çalışmalarına sayıları almanın bir fayda sağlamayacağı düşünülebilir. Bu yüzden derleme sadece rakamlar alınabilir.

3. d) Çalışmalarda söz varlığı unsurları hangi araç-gereçle hesaplanmıştır?

Tablo 6'ya göre, 31 araştırmanın üçünde verilerin/söz varlığının nasıl hesapladığı hakkında bilgi verilmediği görülmektedir. 2000'li yıllardan önce yapılan çalışmaların kalem kâğıt kullanılarak yapıldığı 2005 yılından sonraki çalışmaların bilgisayar destekli olduğu görülmektedir. En sık kullanılan bilgisayar programı, Türkçe için uygun olmasa da Simple Concordance Programıdır. Bunun dışında kullanılan programlar ise "Türkçe İçin Bir Sıklık Analizi Programı" ve "Cibakaya" programlarıdır. Prof. Dr. Ceval Kaya tarafından hazırlanmış olan "Cibakaya", kaynak metni bünyesinde işleyip alfabetik sıra hâlinde, istenilen biçimde dizinini verebilmektedir. "Türkçe İçin Bir Sıklık Analizi Programı" (Oktay vd., 2009) ise Türkçe metinler için ses, hece, ek, kelime sıklıklarını analiz edecek şekilde geliştirilmiştir.

3.e) Çalışmalar sonucunda ortaya çıkan kelime listelerinin karşılaştırılması mümkün müdür?

Bilimin bir özelliği de birikimli/kümülatif olmasıdır. Ortaya konan yeni çalışmalarla bilimin ilerlemesi, gelişmesi gerekmektedir. Başka bir deyişle yapılan çalışmanın sonuçlarının ilgili alana katkı sağlaması gerekmektedir. Bu durum öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığını belirlemeye yönelik *çalışmalar* için de geçerlidir. Bu çalışmaların sonucunda ortaya çıkan kelime listelerinin karşılaştırılması ve daha büyük derlemin oluşmasına zemin hazırlaması beklenir. Tablo 7'de bazı araştırmalara ait öğrencilerin araştırma yeri, sınıf düzeyi, öğrenci sayısı, konu sayısı ve farklı kelime sayısı verilmiştir.

Tablo 7: Değişkenlere Göre Araştırmalardaki Farklı Kelime Sayıları

Araştırmacı	Araştırma Yeri	Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayısı	Konu Sayısı	Veri Sayısı / Kâğıt	Farklı Kelime Sayısı
Karadağ, Ö. (2005)	7 Bölge	5. sınıf	636	1 yazı	636	4.948
Çıplak, M. (2005)	İl merkezi	5. sınıf	30	3 yazı	270	963
Temur, T. (2006)	İl merkezi	5. sınıf	99	3 yazı	297	B.: 5.860 Ö.: 10.262 A: 7.515
Başpınar, O. (2008)	İlçe	5. sınıf	90	3 yazı	270	2.743
Çabaz, Y. (2007)	İl merkezi	5. sınıf	90	3 yazı	270	2.540
Ceylan, Ş. (2013)	İl geneli	5. sınıf	100	2 yazı	200	3.592
Uyar, Ö. B. (2012)	İl merkezi	8. sınıf	110	1 yazı	110	7.463
İpek E., N. (2010)	İlçe merkezi	4. sınıf	90	15 yazı	1.350	3.446
Serarslan, N. (2010)	Okul	6. sınıf	19	5 yazı	95	Ayrı ayrı verilmiş
Avkapan, A. (2006)	İl merkezi	11. sınıf	200	1 yazı	200	3.227
Kurudayıoğlu, M. (2005)	7 Bölge	8. sınıf	550	1 yazı	550	5.055
Çifci, M. (1991)	Ankara Üniv.	Lisans 4. sınıf	250	2 yazı	102	3.916
B.: Bilgilendirici		Ö.: Öyküleyici		A.: Anı		

Tablo 7’de, lisans 4. sınıfa giden öğrencisinden elde edilen farklı kelime sayısı 3.916 iken 8. sınıf öğrencisinden elde edilen farklı kelime sayısı 7.463’tir. Yine, 8. sınıfa giden 550 öğrenciden elde edilen farklı kelime sayısı 5.055 iken 11. sınıfa giden 200 öğrenciden elde edilen farklı kelime sayısı 3.227’dir. Aslında yaş arttıkça kullanılan kelime sayısının artması beklenirdi. Ancak yaşı veya sınıfı düşük olan öğrencilerin daha çok farklı kelime kullandığı görülmektedir.

5. sınıfa giden 30 öğrenciden elde edilen farklı kelime sayısı 963 iken, 5. sınıfa giden 100 öğrenciden elde edilen farklı kelime sayısı 3.592’dir. Bu araştırmada sonuçların farklı çıkmasının bir sebebi öğrenci sayısıdır. Başka bir araştırmada 5. sınıfa giden 99 öğrenciden elde edilen farklı kelime sayısı 10.262 iken 5. sınıfa giden 90 öğrenciden elde edilen farklı kelime sayısı 2.540’dır. Bu iki araştırmada bu kadar fark çıkması beklenirdi.

Bu bulgulardan evren, örneklem büyüklüğü ve seçimi ile konu sayısının araştırmanın sonuçlarını doğrudan etkilediği anlaşılmaktadır. Bu yüzden ortaya çıkan kelime listelerinin karşılaştırılmasının çok anlamlı olmadığı söylenebilir.

4. Sonuç ve Öneri

Bilimsel bir araştırmanın güvenilir ve geçerli olabilmesi için öncelikle bilimsel araştırma aşamalarına uygun olması gerekmektedir. Bu aşamalar birbirine bağlı olduğu için herhangi bir aşamada yapılan hata veya eksiklik diğer aşamaları da etkilemektedir. Bu durum öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmaları için de geçerlidir. Çalışmaların özellikle yöntem aşamasının bilimsel sürece uygun olması gerekmektedir.

Hangi sınıfta hangi kelimelerin verileceği konusunda sıklık çalışmaları yapılmaktadır. Sınıflara/yaşlara göre kelime listeleri hazırlanırken öğrencilerin bildiği kelimelerin üstüne yeni kelimeler eklenerek aşamalı şekilde öğrencilerin kelime hazinesi geliştirilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığını belirlemeye yönelik *çalışmaların* sonuçlarının karşılaştırılabilir olması gerekmektedir. Bunun için *çalışmaların yöntemleri, bilimsel araştırma yöntemlerine uygun olarak* belirlenmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmaları evren-örneklem, veri toplama aracı ve veri analizi basamakları 13 soru çerçevesinde incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Buna göre, 31 araştırmanın çoğunda evren-örneklem, veri toplama aracı ve veri analizi basamaklarında sorunlar bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Birçok araştırmacı da yöntem konusunda sorunlar olduğunu belirtmiştir (Baş, 2010; Baş ve Karadağ, 2012, Temur, 2006; Ensar ve Doğan, 2014).

Bu sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir.

1. Öncelikle araştırmanın evreni ulaşılabilirlik, yapılabilirlik ve sonuçlarının sonraki çalışmalarda kullanılabilmesi için evrenin çok daraltılmadan sınırlandırılması yoluna gidilmelidir. Daha sonra örnekleme yöntemlerine göre örneklem seçilmeli ve örnekte yer alacak birey sayısı istatistiksel hesaplamalar yapılarak bulunmalıdır.

2. 31 çalışmada, öğrencilere yazılı anlatım çalışması yaptırılan konu sayısının çoğunlukla bir, iki veya üç olduğu anlaşılmaktadır. Bu sayıların *öğrencilerin* kullandığı kelimeleri belirlemesi açısından yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin kullandığı kelimeleri mümkün olduğunca ortaya çıkaracak şekilde yazma çalışmasının yaptırılması gerekmektedir.

3. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığını belirlemeye yönelik *çalışmalarda elde edilen derlemlerde* kelime, ikileme, deyim ve atasözü ayrı ayrı sayılmalıdır. Derlemlerde özel isimler (şahıs, yer, kurum ve kuruluş) ve sayıların bulunmasına gerek yoktur.

Kaynakça

- AKSAN, D. (2006). *Türkçenin Sözcük Varlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- AKSAN, Y. ve Yaldir, Y. (2011). "Türkçe Sözcük Varlığının Nicel Betimlemesi" Ç. Sağın-Şimşek ve Ç. Hatipoğlu (haz.) 24. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildiri Kitabı*, 377-387. Ankara: ODTÜ Basım İşliğı.
- AKSAN, Y.; AKSAN, M.; ÖZEL, S. A.; YILMAZER, H.; DEMİRHAN, U. U.; MERSİNLİ, Ü.; BEKTAŞ, Y.; ALTUNAY, S. (2014). Web Tabanlı Türkçe Ulusal Derlemi. *Akademik Bilişim'14 - XVI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, (5 - 7 Şubat 2014, Mersin Üniversitesi), (s. 723-730) [https://www.researchgate.net/profile/Umut_Demirhan2/publication/277474660_Web_Tabanlı_Trke_Ulusal_Derlemi_\(TUD\)/links/556b0a7d08aecccd7773a179e.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Umut_Demirhan2/publication/277474660_Web_Tabanlı_Trke_Ulusal_Derlemi_(TUD)/links/556b0a7d08aecccd7773a179e.pdf) (erişim tarihi: 21.05.2015)
- BALCI, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma* (11. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- BAŞ, B. (2010). "Söz Varlığı Araştırmalarında Veri Çarpıklığı ve Eğitime Yansımaları", *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 115-129.
- BAŞ, B. (2011). "Söz Varlığı İle İlgili Çalışmalarda Kullanılacak Ölçütler", *TÜBAR*, 29, 27-61.
- BAŞ, B. ve Karadağ, Ö. (2012). "Söz Varlığı Üzerine Yurt Dışında ve Türkiye'de Yapılan Temel Araştırmalar", *Milli Eğitim*, 193, 81-105
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş.; KILIÇ ÇAKMAK, E.; AKGÜN, Ö. E.; KARADENİZ, Ş.; DEMİREL, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- ENSAR, F. ve DOĞAN, S. (2014). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatımlarındaki Kelime Hazinesi Üzerine Bir İnceleme", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (25), 229-244.
- FRAENKEL, J. R., WALLEN, N. E., & HYUN, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill Companies.
- GÖZ, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları,
- HUNSTON, S. (2002). *Corpora in Applied Linguistics*, England: Cambridge University Press
- KARADAĞ, E. (2009). "Eğitim Bilimleri Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Tematik Açıdan İncelemesi", *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 75-87.
- Mc ENERY, T. and WILSON, A. (1996). *Corpus Linguistics*, Edinburgh: Edinburgh University Press
- MEMOĞLU-SÜLEYMANOĞLU, H. (2006). *Türkçenin Ters Sıklık Sözlüğü*, Ankara: Kurmay Yayın Dağıtım.
- OKTAY, M.; KURT, A. ve KARA, M. (2009). "Türkçe İçin Bir Sıklık Analizi Programı" Türkçenin İzinde. (Editörler: Mehmet D. Erdem ve Sibel Üst). (s. 1227-1244), İstanbul: Kesit Yayınları.
- PIERCE, J. (1974). *Türkçe Kelime Sayımı*, Ankara: MEB Yayın Müdürlüğü Arşiv Kitaplığı.
- SAY, B.; ZEYREK, D.; OFLAZER, K.; ÖZGE, U. (2002). "Development of a Corpus and a Treebank for Present-day Written Turkish", *Eleventh International Conference of Turkish Linguistics*, August 2002, 15 s. [dilbilim.info/yukseklisans/Corpus %20Based/ICTL_2002.pdf](http://dilbilim.info/yukseklisans/Corpus%20Based/ICTL_2002.pdf) adresinden 27 Nisan 2009 tarihinde edinilmiştir.

- SÖNMEZ, V. ve ALACAPINAR, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- TÜRK DİL KURUMU (2005). *Türkçe Sözlük* (10. Baskı), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İncelenen Araştırmalar

1. HARIT, Ömer (1972). *Samsun ve Ankara İllerinin 6-7 Yaş Çocuklarında Kelime Hazinesi Araştırması*, MEB Planlama-Araştırma ve Koordinasyon Dairesi Yayını, Ankara.
2. ÇİFCİ, Musa (1991). *Bir Grup Yükseköğrenim Öğrencisi Üzerinde Kelime Serveti Araştırması*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
3. KOÇAK, Hikmet (1999). *Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Kelime Hazinesi İle İlgili Bir Araştırma*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
4. CESUR, Oğuz (2005). *(Kastamonu İlinde Bir İnceleme) Pansiyonlu İlköğretim Okulu Öğrencileri Üzerinde Kelime Serveti Araştırması*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.
5. Çıplak, Mustafa (2005). *Uşak Merkez İlköğretim 5., 8. Ve 11. Sınıflarının Yazılı Kelime Hazinesinin Belirlenmesi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon.
6. İPEKÇİ, Ali (2005). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu
7. KARADAĞ, Özay (2005). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
8. KURUDAYIOĞLU, Mehmet (2005). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
9. YİĞİTTÜRK, Hasan (2005). *Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
10. YAZI, Zafer (2005). *Orta Öğretim 10. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
11. AVKAPAN, Altan (2006). *Orta Öğretim 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Kelime Hazinesinin Öğretimi Üzerine Bir Araştırma*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
12. TEMUR, Turan (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazinesinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

◆ Saadettin Keklik

13. ÇABAZ, Yüksel (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi (Kırkclareli/Merkez Örneği), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar.
14. Duru, Kadir (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi*, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar.
15. HANCI, Güler (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi (Uşak / Banaz Örneği), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar.
16. KARAHAN, Ali (2007). *Uşak Ulubey İlçesi Köy İlköğretim Okulları 5. Sınıfların Yazılı Anlatımlarındaki Kelime Servetinin Belirlenmesi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar.
17. TÜYSÜZ, Hüsnüye (2007). *Gediz (Merkez) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Aktif Kelime Servetlerinin Tespiti*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar.
18. BAŞPINAR, Ozan (2008). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma (Manisa/Turgutlu İlçesi Örneği)*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar.
19. ÖZTEKİN, Mehmet (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma (Düzce/Akçakoca Örneği), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar.
20. PİLAV, Salim (2008). *Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
21. TURGUT SİNGİL, Afife (2008). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi (Uşak/Merkez Örneği)*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar.
22. İPEK EĞİLMEZ, Nigâr (2010). *İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığının İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarına Aktarımı*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Bursa.
23. SERARSLAN, Nalan (2010). *Konya Ereğli Atatürk İlköğretim Okulu 6. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.
24. KARAKAYA, İlker (2011). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma: *Uşak/Eşme Örneği*, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uşak.
25. FIRAT, Hilmi Akan (2011). *Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencileri Üzerinde Kelime Hazinesi Araştırması: Gaziantep Örneği*, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kilis.
26. TULÜ, Mehmet (2012). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma (Uşak/Eşme Örneği), Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uşak.

27. UYAR, Özge Başak (2012). *8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Bilgilendirici Metinlerin Öğrencilerin Söz Varlığına Katkısı*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.
28. CEYLAN, Şenol (2013). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Servetlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Manisa.
29. TÜRKYILMAZ, Mehmet (2013). *Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımdaki Aktif Kelime Hazinesinin Belirlenmesi: Kırşehir/Akçakent Örneği*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
30. DOĞAN, Serkan (2014). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Aktif Kelime Servetlerinin İncelenmesi*, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde.
31. ULUÇAY, Melike ve BÖREKÇİ, Muhsine (2015). *Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Deyimler Üzerine Bir İnceleme*, *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2), 317-338.

YURT DIŞINDA YAPILMIŞ SÖZ VARLIĞI ÇALIŞMALARININ YÖNTEMLERİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Ali ESGİN*

Öz: Günümüzde söz varlığına ilişkin çalışmaların arttığı, amaç, kapsam ve yöntem bakımından giderek çeşitlendiği gözlemlenmektedir. Toplumsal alandaki hızlı dönüşümlerin, değişen birey tanımlarının ve yeni eğitim anlayışlarının ortaya çıkardığı yeni ihtiyaçlar, yalnızca söz varlığı çalışmalarındaki artışı değil, aynı zamanda, bu çalışmalarda kullanılan yöntemlerdeki çeşitlenmeyi de açıklamaktadır. Geçmişte genellikle dilin kelime hazinesini tespit etmeye (sıklık çalışmaları) dönük olarak gerçekleştirilen ve ağırlıklı olarak nicel yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar, günümüzde söz varlığını geliştirmeye, özellikle de dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi ve eğitim materyallerinin daha işlevsel hâle getirilmesi gibi amaçlara odaklanmıştır. Bu amaçlar ekseninde yurt dışındaki çalışmalarda nicel yöntemlerle birlikte, nitel yöntemlerin de kullanılmaya başlandığı, farklı analiz metotları geliştirildiği görülmektedir.

Bu çalışmada söz varlığı konusunda yurt dışında yapılmış bazı çalışmaların yöntemleri üzerine değerlendirmeler yapılmaktadır. Değerlendirmede öncelik konunun ilk aşaması olan sıklık çalışmalarına verilmekte, daha sonra ise günümüzde özellikle söz varlığını gelişimini amaçlayan çalışmalarda kullanılan yöntemler üzerinde durulmaktadır. Değerlendirmede kullanılan çalışmaların seçiminde, ağırlıklı olarak Amerika'da söz varlığı çalışmaları konusunda aktif olarak faaliyet gösteren NRP'nin (The National Reading Panel [Ulusal Okuma Masası]) kriterlerinden yararlanılmıştır. Çoğu NRP tarafından da değerlendirmeye alınan ve ERIC veri tabanından elde edilmiş okuma odaklı 10 çalışma, amaçları ve yöntemleri bakımından incelenmiş, özellikle çalışmalara temel teşkil eden yöntemler irdelenmiştir. Söz konusu değerlendirmede ayrıca incelenen çalışmalardaki ortak bulgular üzerinden söz varlığı konusunda Batı'da öne çıkan tartışmalara yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Söz varlığı, söz varlığı çalışmaları, kelime sıklığı, derlem, kelime hazinesi

* Doç. Dr; İnönü Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü.

AN EVALUATION ON THE METHODS OF THE VOCABULARY STUDIES CONDUCTED ABROAD

Ali EŞGİN*

Abstract

Nowadays, it has been observed that the number of vocabulary studies has increased, and diversified with respect to target, scope and method. New needs that emerge as a result of the rapid social changes, changing definitions of the individual, and new understandings of education explain not only the increase in the number of vocabulary studies, but also the diversification in the methods used for these studies. The studies which were generally conducted in the past in order to detect the vocabulary of the language (frequency studies) and in which quantitative methods were dominantly used have been focusing nowadays on enriching the vocabulary, especially on the targets of improving the listening, speaking, reading, and writing skills, and functionalizing the educational materials. In accordance with these targets, it is observed that alongside with quantitative methods, qualitative methods have been used in the studies abroad, and that different analysis methods have been developed.

In this study, evaluations are made on the methods of some studies conducted abroad on vocabulary. Precedence in the evaluation is given to the frequency studies, the first stage of the subject, and afterwards, the methods used nowadays in the studies that aim especially at developing the vocabulary are emphasized. Criteria of NRP (The National Reading Panel), actively engaged in the vocabulary studies, predominantly in the USA, were benefited from in selecting the studies used in the evaluation. 10 reading-focused studies, most of which were also evaluated by NRP and which were obtained from ERIC database, were investigated with regards to their targets and methods, and the methods that especially constitute the basis of the studies. In the aforementioned evaluation, the discussions prominent in the West with respect to vocabulary via the common findings in the investigated studies were also included.

Key words: Vocabulary, vocabulary studies, word frequency, corpus

* Assoc. Prof. Dr.; Inonu University, The Faculty of Arts and Sciences, Department of Sociology.

Giriş: Söz Varlığı Çalışmalarını Nasıl Değerlendirmeliyiz?

Dünya’da olduğu gibi Türkiye’de de söz varlığına ya da söz varlığının gelişimine ilişkin çalışmaların her geçen gün arttığı, özellikle günümüzde konuyla ilgili geniş bir literatüre ulaşıldığı görülmektedir. Dilin gelişimine koşturucu olarak, söz varlığındaki genişleme ve derinleşmenin bu artışa neden olduğu söylenebilir. Fakat buradaki asıl etken, konuyu tanımlama ve ele alış biçimlerinde yaşanan değişimlerdir. Özellikle Batı’da 20. yüzyılın ortalarından itibaren dile, dilin yapısına, kullanımına ve içerimlerine dair felsefi ve bilimsel düzeydeki tartışmalar, bu konudaki daha önceki bazı kabulleri sarsmış, dille ilgili çalışmalara zemin oluşturan ontolojik ve epistemolojik dayanaklarda belirli kaymalara yol açmıştır. Dilin yapısına ve kullanımına dönük temellendirmelerdeki bu kaymalar, söz varlığı ya da derlem çalışmalarının önünü açmış, özellikle de dil öğreniminde tatmin edici sonuçlara ulaşmak için hangi unsurların öncelenmesi gerektiği sorusunu daha önemli hâle getirmiştir.

Sözgelimi, 1957 yılındaki *Sözdizimi Yapıları* (Syntactic Structures) çalışması ve Üretici-Dönüştürücü Dil Bilgisi Teorisi ile Noam Chomsky, hem dilbilim literatüründe kabul görmüş teorilerin yeniden gözden geçirilmesine (Karaoğlu, 2014: 182) hem de “derin yapı”, “yüzey yapı” gibi kavramlaştırmalarıyla söz varlığı çalışmalarına ilişkin yeni yönelimlere zemin hazırlamıştır. Özellikle derin yapı ve yüzey yapı karşılaştırması ekseninde, bir dilin sözdizimi ile onun anlam üretme ilişkisi, incelenmesi gereken temel bir konu hâline gelmiştir (Sezer, 1981: 165). Nitekim dilin yüzey yapıda görünen biçimi ile anlam olarak derin yapıda karşıladığı anlamlar arasındaki değişkenlikler, dilin işleyiş mekanizmasını daha iyi anlamaya yardımcı olabilecek (Demirci, 2010: 292) yeni referanslar sağlamıştır. Dil ve söz varlığı artık eski kabullerle incelenebilecek konular değildir. Dili analiz edebilmek veyahut söz varlığı çalışmalarında tatmin edecek sonuçlar alabilmek için geçmişte olduğundan daha kapsamlı ve daha ayrıntılı verilere ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacın doğurduğu gereklilikler, özellikle Batı’da, bir yandan söz varlığı unsurlarının çeşitlenmesine, diğer yandan da söz varlığı çalışmalarının kapsam ve hedeflerinin genişlemesine neden olmuştur. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi için öngörülen hedefler değişirken, bu hedeflere ulaşabilmek için gerekli verilerin nasıl sağlanacağı sorusuna verilecek cevaplar da zamanla farklılaşmıştır.

Bu tartışmalar çerçevesinde günümüzde söz varlığı, sadece bir dilde birtakım seslerin bir araya gelmesiyle kurulmuş simgeler, kodlar ya da göstergeler olarak değil, aynı zamanda o dili konuşan toplumun kavramlar dünyası, maddi ve manevi kültürünün yansıtıcısı, dünya görüşünün bir kesiti olarak düşünülmektedir (Aksan, 2004:7). Dolayısıyla söz varlığına ilişkin çalışmalar da, özellikle Batı’da salt sözcük sayımını, sıklık ya da frekans dağılımını belirlemeye odaklanan çalışmalar olmaktan uzaklaşmış, bilhassa dili kullananların kültürel sermayesinin gelişimini tanımlayan kazanımlar ekseninde veriler üretmeyi amaçlayan çalışmalara dönmüştür. Bu anlayış açısından söz varlığı bütün disiplinlerin oluşumunda ve gelişimindeki başat unsurlar-

dan biri olarak görülmektedir. Örneğin, söz varlığı zenginliği ile sıkı bir ilişki gösteren temel dil becerileri ve özellikle okuduğunu anlama gücü, değişik akademik alanlardaki başarı ile yüksek bir ilişki göstermektedir (Göçer, 2009: 1026). Aynı anlayışın devamı olarak, bireyin sahip olduğu söz varlığı durumunun, söz varlığı edinimi üzerine yapılacak eğitim programları açısından büyük önem taşıdığı artık geniş oranda kabul gören bir görüştür (Butler, vd. 2010).

Bütün bu tartışmalar yanında, söz varlığı meselesinin birçok başka tartışmayı ya da konuyla bir şekilde ilişkili pek çok farklı sorunu da içerisinde barındıran bir mesele olduğu belirtilmemiştir. Söz varlığı kavramlaştırmasının tanımlanmasından, söz varlığı unsurlarının veyahut bileşenlerinin neler olduğuna, söz varlığının kapsamının nasıl ve hangi araçlarla belirleneceğinden, bu konudaki hedeflerin nasıl tayin edileceğine varıncaya değin oldukça geniş bir yelpazede tartışılan konunun, her geçen gün yeni ve farklı açmazlarla yüzleşmek zorunda kaldığı, dolayısıyla gün geçtikçe daha da çetrefilli bir hal aldığı açıktır. Fakat bu durumun yalnızca Türkiye için değil, aynı zamanda belli ölçülerde ve farklı bağlamlarda olsa da, Batı (İngilizce konuşulan dünya) için de geçerli olduğunu söyleyebiliriz. Ancak Batı'daki söz varlığına ilişkin tartışma ve açmazlar, ülkemizde olduğu gibi yoğun olarak konunun temel boyutunu oluşturan (sıklık tespitine ya da derlem oluşturmaya dair sorunlar gibi) sorunlarla değil, daha çok konunun pratik edilmişindeki çeşitlenme ve sürekli olarak geliştirilen amaçlara ilişkin arayışlarla ilgilidir (Biemiller&Boote, 2006; Cain, 2007; Leung, 2008). Zira Batı, konunun temel boyutunu oluşturan ve söz varlığını belirlemeye dönük çalışmalara kaynaklık eden frekans ya da sıklık tespitinde veyahut derlem oluşturma çabalarında belli ortak kabullere ulaşmış, bu konuda bilhassa Türkçenin yapısından dolayı bizim özelde yaşadığımız bazı temel sorunları aşmış görünmektedir. Fakat bu tespitten yola çıkarak, Türkçenin söz varlığına ilişkin hâlihazırda yaşanan sorunların Batıdaki örneklerine bakarak aşılabileceği ya da Batıdakilere benzer yöntemler kullanarak, sözgelimi sıklık tespitinde yaşanan sorunların ortadan kaldırılabileceği yargısına ulaşılmamalıdır.

Batı'daki söz varlığı çalışmalarının, Türkçenin söz varlığının gelişmesine en azından dil yapılarındaki farklılıklar nedeniyle doğrudan model olamayacağı açıktır. Bu yazının amacı da zaten Batı'daki yöntemlerden hareketle böyle bir model arayışına girişmek ya da yaşanan sorunlara çözüm üretecek sihirli bir formül üretmek değildir. Aksine amacımız, söz varlığı konusunun günümüzdeki önemini vurgulayan bir bakış açısıyla, konuyla ilgili bazı temel sorunları dile getirmek ve geldiğimiz noktada Batı'daki çalışmaların yönelimleri üzerinden söz varlığı meselesini masaya yatırmaktır. Diğer bir deyişle çalışmamızı belirleyen amaç, bir model geliştirmekten ziyade, konuya dair sorunların özellikle İngilizce konuşulan dünyada nasıl yorumlandığını, Batı'daki çalışmaların daha çok hangi kabul ve amaçlarla şekillendiğini ve bu çalışmalarda kullanılan yöntemlerin nasıl inşa edildiğini değerlendirerek, söz varlığı konusundaki çalışmaların günümüzdeki yönelimlerine dair bazı temel tespitlere ulaşmaktır.

Çalışmada metodolojik anlamda belli bir mantıksal sıradüzeni takip edilerek, öncelikle söz varlığına ilişkin kavrayışlar ile söz varlığı çalışmalarında ortaya çıkan temel

sorunlar üzerinde durulmaktadır. Daha sonra tarihsel süreçte söz varlığı konusunda Batı'da yapılan çalışmaların genel seyrine dair bir özet sunulmaktadır. Zira geçmiş dönemlerdeki çalışmaların hangi amaç ve yöntemlerle şekillendiği, günümüzdeki çalışmaların yönelimlerini kavramak adına önem taşımaktadır. Son bölümde ise, özellikle İngilizce konuşulan dünyada yapılan bazı çalışmalardan hareketle Batı'daki söz varlığı çalışmalarının yönelimleri ve yöntemleri değerlendirilmektedir. Ancak bu değerlendirmenin, geneli kapsayan ve rastgele seçilmiş metinler üzerinden yapılmadığını, aksine belirli kriterler üzerinden seçilen metinlerden hareket edilerek daha sınırlı bir örnekleme dayandığını belirtmek gerekir. Söz varlığı çalışmalarının konu, amaç ve kapsam bakımından geniş bir literatüre ulaşması ve konuyla ilgili unsurların çeşitliliği, daha en başından böyle bir sınırlamayı zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle çalışmamızda okuma, yazma, konuşma ve dinleme hedefleri açısından tasnif edebileceğimiz söz varlığı çalışmalarını değerlendirirken, konuyla ilgili önemli çalışmalara kaynaklık eden NRP'nin (*The National Reading Panel* [Ulusal Okuma Masası]) kriterlerinden yararlanmış ve bu kriterler ekseninde okuma hedefiyle sınırlandırılmış çalışmalara odaklanılmıştır. Bu çerçevede son bölümde değerlendireceğimiz çalışmalar NRP tarafından değerlendirmeye alınan ve ERIC veri tabanından elde edilmiş okuma aracılığıyla söz varlığını geliştirmeyi hedefleyen 10 çalışmadır. Bu çalışmalar amaçları ve yöntemleri bakımından incelenmiş, özellikle çalışmalara temel teşkil eden yöntemler irdelenmiştir. Söz konusu değerlendirmede ayrıca incelenen çalışmalardaki ortak bulgular üzerinden söz varlığı konusunda Batı'da öne çıkan tartışmalara yer verilmiştir.

Yöntemi Bulmak: Söz Varlığı Çalışmalarında Temel Sorunlar

Burada üzerinde durulması gereken ilk şey, söz varlığı kavramından ne anlaşılacağı meselesidir. Söz varlığı kavramının nasıl kavrandığı ya da tanımlandığı konuyla ilgili çalışmaların yalnızca içeriğini değil, konuyu ele alış biçimini, yani yöntemini de belirlemektedir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde (TDK, 2005: 1807) sözcük varlığı, bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu ve vokabüler şeklinde birbirini karşılayan kavramlar olarak tanımlanır. Fakat söz varlığının bu kavramların hiçbirini tam olarak karşılamadığını dile getiren Baş'ın (2006: 103) ifade ettiği gibi, söz varlığı anlamsal genişlik açısından diğer kavramları da içine alan daha genel ve kapsamlı bir kavramdır. Söz varlığı, neredeyse tamamı eş anlamlı olan bu kavramların hepsini toplayan en üst aşamadır. Korkmaz (1992: 100) ve Göçer (2009: 1027) ise konuya genelden özele doğru bir ayrımla yaklaşarak, söz varlığını dildeki sözlerin bütünü şeklinde tanımlarken, söz varlığıyla eş anlamlı olduğu varsayılan söz dağarcığı, kelime hazinesi gibi kavramları bir kimsenin bildiği, kullandığı sözlerin bütünü şeklinde açıklamaktadırlar. Batı'daki çalışmalarda da benzeri ayrımlar yapılmakla birlikte, söz varlığı, dilde bulunan bütün sözcükler anlamında *vocabulary* kavramıyla, söz dağarcığı ya da kelime hazinesi ise bir kimsenin sahip olduğu söz varlığının toplamı anlamında daha çok *person vocabulary* ya da *wordrobe* kavramıyla karşılanmaktadır. Bu açıklamalar ekseninde bizim de çalışmamızda söz varlığını hem

karşılıdığı anlam hem de Batı'daki kullanılış biçimi nedeniyle, daha ziyade bir dili meydana getiren kelime, ikileme, deyim, atasözü vb. farklı unsurların genel başlığı olarak, Aksan (2004) ve Baş'ın (2012) tanımladığı şekliyle kullandığımızı belirtmekte fayda vardır. Fakat söz varlığına ilişkin sorunların zeminini, kavramın nasıl tanımlandığı değil, söz varlığı konusunun hangi ölçüt ve yöntemlerle incelenmesi gerektiği sorusuna verilen farklı cevaplar oluşturmaktadır.

Her şeyden önce söz varlığı çalışmalarında kullanılan ölçüt ve yöntemlerin farklılaşması ve çeşitlilik göstermesi, bu çalışmalardan elde edilen verilerin birbiriyle tutarsız olmasına neden olmaktadır (Baş, 2011: 33). Ölçüt ve yöntemlerdeki çeşitlilikler, dilin çok boyutlu gerçekliğinden bağımsız olmadığı için ortak bir yöntem geliştirmek, belirli ölçütler üzerinde birleşmek genellikle mümkün olmamaktadır. Söz varlığına dair verilerdeki uyumsuzluğun sebepleri farklıdır. Araştırmaların yapısındaki yöntem, verilerin temin yolu, söz varlığı unsurlarının benimseniş biçimi ve özellikle de kelime kavramının sınırları, hedef kitleye göre düzeylerin belirlenmesi, yaygınlık, kullanım sırası ve kullanım aralıkları bu uyumsuzluğun başlıca sebepleri arasındadır (Baş, 2010: 126). Bu anlamda örneğin, söz varlığının belirlenmesi adına yapılacak çalışmalar konuşma diline göre mi, yazı diline göre mi yapılmalıdır? Konuşma diline göre yapılırsa, hedef kitle nasıl tasnif edilmelidir? Yazı dili esas alınacaksa, malzeme nasıl ve hangi yöntemlerle temin edilmelidir? Kelimelere şekil açısından mı, yoksa anlam açısından mı yaklaşılmalıdır? Bu ve benzeri sorular dile içkin nitelikler bağlamında elbette çoğaltılabilir. Fakat anlaşılacağı üzere, ölçüt ve yöntemle ilişkin temel sorun, daha çok kelimenin benimsenme biçimiyle ilgilidir. Daha net bir ifadeyle, kelimenin benimsenme biçiminin, söz varlığı araştırmalarındaki olası açmazların ve veri tutarsızlığının en temel nedeni olduğunu söyleyebiliriz. Kelimenin kabul edilme biçimi, söz varlığı araştırmalarının yöntemleri başta olmak üzere, araştırmadan elde edilen sonuçların niceliğinde de önemli değişiklikler meydana getirmektedir. Ne var ki bu sorunlar, daha en başından yok sayılacak ya da bir çırpıda aşılacak sorunlar değildir. Konuyla ilgili çalışmalar arttıkça ve tartışmalar derinleştikçe en azından belli ölçülerde kabul gören ve bu anlamda sorunların ağırlığını hafifletecek bir yaklaşımın gelişmesi kaçınılmaz olacaktır.

Kaldı ki, burada tanımlanan sorunlar İngilizce konuşulan dünyadaki söz varlığı çalışmalarında da temel sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, McCarten (2007), bu tür çalışmalarda en temel sorunlardan birinin sözcüğü tespit etme ve sayma işi olduğunu öne sürmektedir. McCarten'a göre sözcük sayımı dilin yapısından dolayı karmaşık bir iştir. Konuyu karmaşık hâle getiren en temel nokta ise, kelime ya da sözcükten ne anlamamız gerektiğidir. Bu çerçevede McCarten *koşmak*, *çalıştırmak* ya da *kaçmak* gibi anlamları olan "run" kelimesini (*run*, *runs*, *running*, *ran*, *runner*, *and runners*) örneklendirerek, "bu kelimeyi tek bir kelime olarak mı saymalıyız, yoksa bu kelimeyi çekimleriyle birlikte altı farklı biçimde mi almalıyız?" sorusunu sorar. Ayrıca, *Run* fiili, "run a marathon" (bir maratonda koşmak) ve "run a company" (bir şirkette çalışmak)

şeklinde farklı anlamlara sahipken, kavramın sayımında bu anlam farklılıkları nasıl aşılmalıdır? Veyahut kavram fiil değil de, isim olarak kullanıldığında ne yapılmalıdır? Bunun ötesinde bir başka sorun, dile her daim yeni sözcüklerin ekleniyor olmasıdır. Özellikle internet örneğini dikkate alırsak, son dönemde bile dilimize web, sörf, blog, netizen ve podcast gibi yeni anlamlara sahip birçok sözcük girmiştir.

İngilizce konuşanların söz varlığı boyutunu ölçme amacını taşıyan çalışmaların yaklaşık 100 yıllık tarihi vardır ve konuyla ilgili pek çok rapor yayımlanmıştır. Bu raporlardan elde edilen sonuçlar kapsamında, söz varlığının genişliğinin değerli bir şey olarak algılandığı söylenebilir. Fakat McCarten gibi, Waring ve Nation da (1997: 6-8) söz varlığı tespitine dönük çalışmaların, ciddi metodolojik sorunlar nedeniyle çetrefilli bir hâle geldiğini dile getirmektedir. Onlara göre bu çalışmaları zora sokan sorunların başında, “kelime olarak neyin seçileceği” konusu gelmektedir. Elbette başka sorunlar da vardır. Örneğin, söz varlığını test etmek için, sözlükten seçilecek olan kelime nasıl ve hangi ölçülere göre seçilmelidir? Ya da bir kelimenin bilinip bilinmediği hangi yöntemlerle tespit edilmelidir? Bu ve benzeri sorunların uygun bir biçimde ele alınmaması, söz varlığını tespit etmeye dönük çalışmaların sonuçlarının yanıltıcı olmasına yol açacaktır. Nitekim söz varlığı çalışmalarının temel kazanımı, özellikle okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirme çalışmalarına veri sağlamasıdır. Bu becerilerin gelişimi ile söz varlığı kazanımı arasındaki ilişki, konuyla ilgili hemen her çalışmada kabul edilmiş ortak bir görüştür.

Batı’daki söz varlığı çalışmaları incelendiğinde meselenin sadece söz varlığını tespit etmekle sınırlı olmadığı, konuyla ilgili uzmanların daha çok söz varlığı kazanımıyla ilişkili sorunlar üzerinde durduğu görülmektedir. Bunun nedeni, Batı’da söz varlığı çalışmalarına temel oluşturan frekans ya da sıklık çalışmalarıyla, derlem oluşturma girişimlerinin büyük oranda tamamlanmış olmasıdır. Batılı araştırmacılar söz varlığı çalışmalarında daha önce yapılmış ve sürekli genişletilen çalışmalara, belirli kabullerden oluşmuş verilere (sözlük maddesi sayımı, toplam kelime tahminine dönük çalışmalardaki tahmini veriler ya da oluşturulmuş hedef kelime listeleri gibi) dayanmaktadır. Böylece Batı’da konunun bize göre önemli bir boyutunu oluşturan temel arayışı sorunu büyük ölçüde aşılmış görünmektedir. Örneğin İngilizcenin kaç kelimedenden oluştuğunu tespit etmenin en basit yolunun sözlüklere bakmak olduğunu iddia eden Waring ve Nation (1997: 6-8), kelimelerin farklı anlamlarının nicel değerlerinin nasıl hesaplanacağı tarzındaki sorunları kabul etmekle birlikte, bunların güvenilir ve sistematik bir biçimde aşılabileceğinin mümkün olduğunu dile getirmektedir. Bu anlamda *Webster’s Third International Dictionary*’nin farklı basımlarından elde edilen bulgular bağlamında bileşik sözcükler, arkaik sözcükler, kısaltmalar, isimler, alternatif yazımlar ve lehçe formları hariç tutulduğunda İngilizcenin 54.000 kelime ailesinden (kökteş) ya da yaklaşık 470,000 kelimedenden oluştuğu kabul edilebilir. Batılı birçok araştırmacının dile getirdiği gibi, yine de İngilizcenin tam olarak kaç kelimedenden oluştuğunu söylemek neredeyse imkânsızdır. Ancak son dönemdeki bazı çalışmalarda çeşitli rakamlar

verilmektedir. Örneğin medyada kullanılan dil üzerinden hareket eden Global Language Monitor, neredeyse bir milyona yaklaşan (988,968) bir kelime sayımı yapmıştır (McCarten, 2007).

Bütün bu kabullere rağmen, Batı'da konuyla ilgili uzmanlar söz varlığı çalışmalarını biçimlendirmek ya da sözgelimi öğrencilerin öğrenmeleri gereken kelime sayısını tespit etmek amacıyla, insanların kaç kelimeyle konuştuğu üzerine tahminde bulunan çalışmalar yapmaya devam etmektedirler. Bu konudaki genel anlamda kabul gören tahminlere göre, eğitim düzeylerine bağlı olarak öğrenciler 12.000 ila 20.000 kelime kullanmaktadırlar. Goulden, Nation ve Read'ın (1990) tahminine göre, üniversite öğrencilerinde bu sayı deyim ve sözcük öbekleri hariç 20.000'i bulmaktadır. Günümüzde Amerika'da öğrencilerin kullandığı *Cambridge Dictionary of American English* tarzındaki sözlükler sıklık düzeyi yüksek 40.000'den fazla kelime içermektedir (McCarten (2007).

Anlaşılabileceği üzere söz varlığı konusundaki Batı'daki çalışmalar sıklık tespiti ya da derlem oluşturma çalışmaları yapmaktan çok, söz varlığının gelişimine özellikle de söz varlığı kazanımına dönük çalışmalara yoğunlaşmış durumdadır. Örneğin NRP "söz varlığı bilgisi malumattır; bir kelimeyi bilmek sadece tanımını değil, kelimenin yaşadığımız hayata ne şekilde uygun düştüğünü bilmeyi de içerir" tespitini yaparak, söz varlığı kazanımına göndermede bulunmaktadır. Nitekim NRP'nin verilerine göre, Batılı araştırmacıların çoğu, öğrencilerin "bir kelime hakkında bilgi sahibi olmasının veya kelimenin anlamını bilmesinin" ne anlama geldiğini tespit etmenin önemli bir amaç olduğu konusunda görüş birliği içindedir (Butler Vd. 2010). Bu kabuller bağlamında Batılı araştırmacıların, Türkiye'deki durumun aksine söz varlığı çalışmalarında daha çok söz varlığı kazanımına dair sorunlara ve bu sorunları aşmak için geliştirilebilecek yeni model arayışlarına yönelmiş durumda olduğunu söyleyebiliriz.

Ancak pek çok araştırmacının dile getirdiği gibi (Justice, Meier & Walpole, 2005; Nash & Snowling, 2006; Butler Vd. 2010), söz varlığı kazanımı da son derece karmaşık bir iştir. Söz varlığı kazanımının karmaşıklığı; yenilikçi (*receptive*) söz varlığına karşı üretken (*productive*) söz varlığı, sözlü dile odaklanan söz varlığına karşı yazılı metinlere odaklanan söz varlığı ya da yüzeyselliğe karşı derinlik gibi yönelimleri birbirinden farklı, önemli bileşenler içermektedir. Bu bileşenlere yönelik incelemelerin kanıtlandığı üzere, söz varlığının karmaşıklığı daha ileri düzeydeki çalışmaları gerekli kılan pek çok soru ortaya çıkarmaktadır. Söz konusu sorular, öğrencilerin söz varlığının genişliği, kelime bilgilerinin seviyeleri, ayrıca kendilerine hangi kelimelerin öğretilmiş olduğu ve kelime bilgisinin nasıl ölçüldüğü gibi birçok farklı bileşenle ilgilidir. Fakat araştırmacılar bu bileşenlerin tamamının söz varlığı edinimine dair anlayışları şekillendirdiği inancındadırlar (Butler, vd. 2010). Dolayısıyla buradaki asıl mesele, tüm bu bileşenleri anlamlı hâle getirecek çalışmalar için geçerli yöntemler inşa etmektir. Bu yöntemler söz varlığı çalışmalarının kazanım hedeflerine ya da okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesindeki farklı koşullara göre dizayn edil-

melidir. Örneğin okuma hedefini merkeze alan NRP, söz varlığını geliştirmeye dönük çalışmaların kavrama yönünden kazanımlara yol açtığını, fakat kullanılan yöntemlerin okuyucunun yaşına ve becerilerine uygun olması gerektiğini dile getirmektedir. Okumada başarılı olabilmek için söz varlığının önemi herkesçe bilinmektedir, ancak söz varlığı kazanımına dair en iyi yöntemin ne olduğu ya da en iyi yöntem kombinasyonlarının nasıl oluşturulabileceği konusunda kesin bir sonuca ulaşılması zordur (Butler, vd. 2010).

Bütün bu tartışmaların gösterdiği üzere, söz varlığı konusu dilin sahip olduğu nitelikler bağlamında incelenmesi ve belirgin sonuçlara ulaşılması son derece karmaşık bir konudur. Batı'daki çalışmalar açısından bu karmaşıklığın ilk boyutu belirli kabullerden hareketle yapılan sıklık çalışmaları ve çeşitli tekniklerle geliştirilen derlemle büyük ölçüde ortadan kalkmış görünmektedir. Batı'da geliştirilen sıklık listeleri ve derlemeler belli zaman dilimleri içinde güncellenerek özellikle söz varlığı kazanımıyla ilgili çalışmalara veri kaynağı olmayı sürdürmektedir. Ancak Türkiye'deki durum için aynı tespiti yapmak pek mümkün görünmemektedir. Bunun öncelikli sebebi, Türkçenin dil yapısı nedeniyle Türkçeyi bütünüyle temsil eden bir sıklık listesinin ya da derlemin henüz tam anlamıyla oluşturulamamış olmasıdır. Baş'ın (2010: 117) tespitleri konuyla ilgili durumumuzu açıklar niteliktedir:

“Kaç kelime ile konuşuyor ve yazıyoruz?” sorusu üzerine yapılmış birçok araştırma mevcuttur. Belirli kurumlarca, bireysel ya da akademik amaçla yapılan bu araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlar, özellikle dil öğretimi aşamasında konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine kaynak teşkil edebilecek niteliktedir. Ancak araştırma bulgularındaki farklılıklar eğitimin hangi seviyesinde hangi çalışmaların yapılacağını tam olarak kesinleştirememiştir. Söz varlığının geliştirilmesi açısından sınıf seviyelerine göre, öğretilecek kelime, deyim, atasözü, ikileme vb. unsurların, her türlü ders materyalinde ne şekilde yer alacağı ve işleneceği, okuma kitaplarının seviyelendirilmesinde hangi kelimelerin önceliğinin olduğuna dair ölçütlerin belirsizliği, bu yöndeki çıkmazları artırmaktadır.”

Türkçe için yapılan çalışmalarda da doğal olarak öncelik sıklık seviyelerinin tespitine verilmektedir. Çünkü yazılı ve sözlü söz varlığı seviyeleri tespit edilmeden, söz varlığı unsurlarının dil becerileri ile bağlantılı olarak aktarımı olanaklı değildir. Fakat bu türden çalışmaların yapılışındaki yöntemler, verileri temin etme yolları, söz varlığı unsurlarının benimseniş biçimi ve özellikle de kelime kavramının sınırları gibi ölçütlerde ortaya çıkan uyumsuzluklar sıklık seviyelerinin tespit edilmesinde önemli sorunlara yol açmaktadır. İngilizce konuşulan dünyada ise bu sorunlar İngilizcenin de yapısından kaynaklı olarak büyük oranda çözüme ulaşmıştır.

İfade edildiği üzere Batı'da bu sorunların aşılması daha çok İngilizcenin yapısı ve buna bağlı olarak geliştirilen kabullerle ilgilidir. Örneğin Türkçedeki en temel sorunlardan biri olan söz varlığı tespitinde kelimenin hangi ölçüte göre seçileceği sorunu,

İngilizcede otografik ya da imlâ bakış açısı olarak da adlandırılan bakış açısıyla ele alınmış ve kelime “iki ucuna birer boşluk verilerek yazılan dil birimidir” biçiminde şekilsel bir kabulü çözülmüştür. Oysa Türkçede bu türden bir kabul, Türkçenin bitişken bir dil olması ve bir sözcüğün kök ve eklerden meydana gelmesi nedeniyle (Uzun, 2006) çok olanaklı değildir. Ayrıca İngilizcenin sözdizimsel yapısının da bu sorun bağlamında Batı’daki çalışmaların önünü açtığını söyleyebiliriz. Nitekim İngilizce sözdizimi özne/nesne ayırımına işaret etmektedir. Bunun açılımı, İngilizce sözdiziminin değişkenlik göstermediği ya da değişkenliğin çok düşük düzeylerde kaldığıdır. Buna karşın Türkçe gibi özne/nesne ayırımını sözdiziminden başka araçlarla yapabilen dillerde, sözdizimi değişkenlik gösterebilmektedir. Dolayısıyla sözdizimi açısından değişken olmayan İngilizce salt özne/nesne ayırımını işaret etmeyi üstlenebilirken, değişken sözdizimlerinin görüldüğü Türkçe çok sayıda anlam ayrılıklarına olanak verebilmektedir (Sezer, 1981: 165). Bu durumda İngilizcenin aksine Türkçeye ilişkin örneğin, Türkçe konuşanların Türkçenin değişken sözdizimini hangi kurullarla algıladıklarını saptamak gibi farklı bir sorun alanını ortaya çıkmaktadır.

Tarihsel süreçte söz varlığı seviyelerinin tespit edilmesi amacıyla yapılan çalışmalarda geliştirilen İngilizcenin dil yapısına uyumlu yöntemler ve bu çalışmalardan elde edilen veriler, sonraki dönemlerde konuyla ilgili belli kabullerin oluşmasına imkân sağlamıştır. 20. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren başlayan çalışmalarda İngilizceye ait sözcük sayımları, İngilizcedeki en çok kullanılan sözcüklerin tespiti ve derecelendirilmesi çalışmaları, sonraki dönemlerde güncellenerek temel veri kaynakları olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalarda farklı yöntemler izlenmekle birlikte, aynı mantıktan hareket edildiği söylenebilir. Örneğin Waring ve Nation (1997: 6-8) söz konusu mantık bağlamında söz varlığı çalışmalarının yönünü belirleyen üç temel sorudan yola çıkmaktadır. Cevaplanması gereken sorulardan *ilki*, hedeflenen dilin kaç kelimeden oluştuğudur. *İkincisi*, hedeflenen dili konuşanların kaç kelimeye sahip olduğudur. *Üçüncüsü* ise, hedeflenen dilin kullanıcısının yapması gereken şeyleri yapmak için kaç kelimeye ihtiyaç duyduğudur. Waring ve Nation’ın çizdiği sınırlarda görüldüğü gibi, Batılı araştırmacıların söz varlığı çalışmalarındaki mantığı seviyenin doğrudan tespiti ve hedefler bağlamında çözüm üretmek şeklindedir. Seviyenin nasıl tespit edileceği ya da daha önceki çalışmalardaki tahminlerin geçerli olup olmadığı öncelikli bir sorun olarak görülmemektedir. Batı’da yukarıda örneklendirildiği gibi, söz varlığı ve sıklık seviyelerinin tespiti, büyük sözlüklerin içerdiği kelime sayısından, toplam sözcük tahminlerinden, geçmiş dönemlerde oluşturulan sıklık listelerinden ve uzun çalışmaların ürünü olan derlemlerden hareketle yapılmaktadır. Oysa Türkçe için hâlihazırdaki temel sorun tam da bu noktaya, yani seviyenin nasıl tespit edileceği ve daha önceki çalışmalarda elde edilen verilerin geçerli olup olmadığıyla ilgilidir. Sözelimi bugüne dek Türkiye’de yapılan araştırmalarda 6-14 yaş aralığında bulunan bir çocuğun ne kadar kelimeyi aktif kelime hazinesinde kullandığına dair bir tespit yapılamamıştır (Baş, 2010: 120). Yine mevcut Genel Türkçe Sözlük’te madde başı olarak 92.292, iç madde başları ile birlikte 122.428 kelime bulunmaktadır. Bu sayıların çocuk-

ların kelime hazinesinde ne derece temsil edildiği ise tam anlamıyla bilinmemektedir. Bu sayıların çocukların kelime hazinesinde ne derece temsil edildiği ise tam anlamıyla bilinmemektedir.

Son dönemde Türkiye’de yapılan sıklık seviyesinin tespitine dönük çalışmaların temelde sıklık tespitini amaçlarken aslında bu sorunları aşmayı da amaçladığı görülmektedir. Türkiye’deki sıklık seviyesini belirlemeye dönük çalışmalara belirgin bir ivme kazandıran Karadağ (2005), Kurudayıoğlu (2005) ve Baş’ın (2006) çalışmaları bu konuda önemli örnekler olarak karşımıza çıkmaktadır. Yakın dönemde ise sıklık seviyesi tespitine dönük çalışmaların arttığı, büyük ölçekli projelerin hayata geçirildiği bir sürecin yaşandığını söyleyebiliriz. Konuya dair artan ilginin ve sorunları aşma çabalarının Türkçenin söz varlığını tespit etme ve geliştirme girişimlerini Batı’da olduğu gibi belirli bir noktaya taşıyıp taşımayacağını zaman gösterecektir. Şimdi çalışmamızın amacı kapsamında ilkin söz varlığına yönelik olarak Batı’da ilk dönemlerden itibaren yapılan çalışmalar hakkında bilgi verme, daha sonra da günümüzdeki yönelimleri seçilmiş çalışmalar üzerinden değerlendirme işine girişebiliriz.

Tespitten Kazanıma: Batı’da Söz Varlığı Çalışmalarının Tarihsel Seyri¹

Batı’da söz varlığına ilişkin çalışmaların başlangıcı 20. yüzyılın ilk çeyreğine kadar uzanır. Bu zaman diliminden itibaren söz varlığı çalışmalarında hem niceliksel bir artış olmuş hem de daha önce yapılmış çalışmaların güncellenmesine dönük yeni çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların büyük bir bölümü söz varlığının en önemli unsuru olan yazılı kelime sıklığı üzerinedir. Konuşma dili üzerine çalışmalar yazı diline oranla oldukça kısıtlıdır.

Batı’da söz varlığının tespitine ve gelişimine odaklanmış kayda değer ilk çalışmanın, 1921 yılında Edvard L. Thorndike tarafından yapıldığı bilinmektedir (Baş ve Karadağ, 2012: 82). Thorndike’in *Teacher’s Word Book* (Öğretmenin Kelime Kitabı) adıyla yayımladığı çalışması, sıklık esasına dayanıyordu ve ilk planda 10.000 kelimelik bir liste sunuyordu. Çalışma 1931 yılında 20.000 kelimelik bir listeye güncellenmiş, 1944 yılında ise Columbia Üniversitesinden psikolog Irving Lorge’in katılımıyla *The Teacher’s Word Book of 30000 Words* (30.000 Kelimelik Öğretmen Kelime Kitabı) adı altında yeniden yayımlanmıştır. Diğer iki baskıyla birlikte yaklaşık 4,5 milyon kelimenin sayımıyla 30.000 kelimelik listeye ulaşan bu çalışmanın söz varlığı konusunda Batı’daki birçok çalışmaya kaynaklık ettiği söylenebilir.

¹Bu çalışmanın olmazsa olmaz bölümlerinden olan “Batı’da Söz Varlığı Çalışmalarının Tarihsel Seyri” başlıklı bölümü, büyük oranda Baş ve Karadağ’ın (2012) *Söz Varlığına Dair Yurtdışında ve Türkiye’de Yapılan Temel Araştırmalar* başlıklı makalesinden özetlenmiştir. Özetlemede konuyla ilgili özellikle öne çıkan çalışmalar ele alınmış, bu çalışmalar ana kaynaklardan yeniden gözden geçirilerek, yazarların vurgularını destekleyici çıkarımlar yapılmıştır. Baş ve Karadağ, makalelerinde 1921 yılında Thorndike ile başlayan ve 90’lı yılların sonuna kadar izlerini sürdükleri sıklık tespitine yönelik araştırmalar, yani daha çok konunun birinci boyutunu oluşturan çalışmalar üzerinde durmuşlardır. Dolayısıyla çalışmanın alana sunduğu pek çok katkı yanında, söz varlığı çalışmalarını için başlangıçta elzem olan sıklık seviyesinin tespit edilmesine veya derlem oluşturulmasına dönük araştırmaların yurt dışında nasıl yapıldığı ve geliştirildiği yönünde de bize önemli açılımlar sağladığı görülmektedir. Ancak biz çalışmamızı biçimlendirirken, bu çalışmadaki verileri olduğu gibi tekrar etmek ya da yeniden değerlendirmek yerine, daha çok günümüzde söz varlığı konusunun ikinci boyutunu oluşturan söz varlığı kazanımıyla ilgili çalışmalara odaklanmayı tercih ettik. Fakat malum olacağı üzere, söz varlığı çalışmalarının ikinci boyutu, ilk boyuttaki çalışmalardan bağımsız değildir ve bu anlamda söz varlığı çalışmalarının tarihsel seyrini ele almak zorunludur. Söz konusu zorunluluğu aşmak adına çalışmalarını kullanmam konusunda gösterdikleri nezaket ve çalışmaya yaptıkları önemli katkılar için yeri gelmişken kendilerine burada teşekkür etmek istiyorum.

Thorndike ve Lorge (1944) oluşturulan sıklık listesinin yalnızca öğretmenlere kelime bilgisi sağlamak için değil, aynı zamanda genç ve yetişkinlerin okuma faaliyetlerini geliştirmek için de önemli olduğunu belirtir. Kitap semantik bir kelime sayımıdır. 1-12. sınıf arasında öğretilecek kelimeler, 5 sütundan oluşmaktadır. G (grade) sütunu, ilgili kelimenin sıklığını; T sütunu, Thorndike'in 1931 yılında hazırladığı genel sayım sıklığını; L sütunu, kelimenin Lorge'un magazin sayımındaki sıklığını, J sütunu, kelimenin 120 çocuk kitabı içindeki sıklığını; S sütunu ise, Lorge ve Thorndike'in genç ve yetişkin okuma kitaplarının semantik sayımındaki listesini içerir (Baş ve Karadağ, 2012: 82). Thorndike ve Lorge (1944) oluşturdukları semantik sayıma dayalı sıklık listesinin, söz varlığının gelişimine odaklanmış uygulamalar için önemli bir kılavuz olduğunu, bu listelerdeki verilerin İngilizce konuşulan dünyada okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin kademeli olarak nasıl geliştirebileceği konusunda ikinci boyuttaki farklı çalışmalara da kaynaklık ettiğini söyleyebiliriz.

Thorndike'dan sonra, Edward W. Dolch'un, daha sonra Jerry L. Johns tarafından 1976 yılında güncelleştirilen *Dolch Basic Sight Vocabulary* adlı liste, 1924 yılında Vivian A. C. Henmon tarafından hazırlanan 400.000 kelimelik liste ve Van der Beke tarafından toplam 33 roman, 13 piyes, 16 tarih ve eleştiri kitabı, 13 bilimsel ve felsefi eser, 14 gazete ve periyodik yayının taranmasıyla oluşturulan 1.200.000 kelimelik liste Batı'daki söz varlığı çalışmalarının temeli olarak görülmektedir. Örneğin 3. sınıfın sonuna kadar öğretilmesi amaçlanan, isimler hariç 220 kelimeyi içeren Dolch'un temel söz varlığı listesi güncellenmiş haliyle günümüzde de işlevseldir. Okul kitaplarında, gazetelerde ve dergilerde kullanılan kelimelerin %50 ila %75'i zamirler, sıfatlar, zarflar, edatlar, bağlaçlar ve fiillerden oluşan Dolch'un listesinde bulunmaktadır.

Bir başka çalışma, Amerika'da Charles F. Ward tarafından 1927 yılında İngilizce bilenlere Fransızca öğretmek amacıyla yayımlanan, *Minimum French Vocabulary Test Book* (Küçük Fransızca Kelime Hâzinesi Test Kitabı) adlı çalışmadır. Ward'ın söz varlığı listesi, İngilizcede en çok konuşulan 200 kelimeyi içermektedir. Ward, toplam kelimenin ilk 3 kelimesinin, İngilizcenin %'10'una denk geldiğini bildirir. Devamındaki ilk 10 kelime tekrarlanma ile beraber İngilizcenin % 25'ini; ilk 100 kelime % 58,8'ini; ilk 500 kelime % 82'sini; ilk 1.000 kelime % 89,6'sını; ilk 2.000 kelime ise % 95'ini teşkil etmektedir. Çalışmada yer alan 2.000 kelime, 3 yıl eğitim göreceğ öğrencilere göre düzenlenmiştir.

Diğer bir çalışma, Michael West tarafından 1936 yılında yayımlanan, *The General Service List* adlı çalışmadır. Çalışma ilk kez, *The Interim Report on Vocabulary Selection for the Teaching of English as a Foreign Language* (Bir Yabancı Dil Olarak İngilizcenin Öğretimi İçin Kelime Hâzinesi Seçimi Üzerine Ara Rapor) adlı çalışmada bir bölüm olarak yayımlanmıştır. Aynı liste, 1953 yılında genişletilerek *A General Service List of English Words* (İngilizce Kelimelerin Genel Hizmet Listesi) adıyla müstakil olarak yayımlanmıştır. 1959'da ise 4. baskısı yapılmıştır. Beş milyon kelimenin sayımıyla hazırlanan liste, yazılı metinlerden oluşturulmuştur. Listede farklı anlamda kullanılan

kelimeler gösterilmiş, kelimelerin sıklığı verilmiş ve bunların yüzdelik değerleri de gösterilmiştir. Listenin hazırlanma amacı ikinci dil olarak İngilizceyi öğrenenlere kaynaklık etmektir.

Henry Kučera ve W. Nelson Francis'in 1967 yılında yaptıkları *Computation analysis of present-day American English* (Günümüz Amerikan İngilizcesinin Sayısal Analizi) adlı çalışma ise 15 farklı alandan metin derlemesine dayanmaktadır. Söz konusu çalışmada kelimeler alfabetik sırayla ve sıklığa göre dizilmiştir. Kelime listelerinde bir kelime "4381-15-490 but" örneğindeki gibi tanımlanmaktadır: Bu tanımlama "But" kelimesinin kelime havuzunda 4.381 kez kullanıldığı, kelimenin on beş edebî türde ve 500 örneklemin 490'ında bulunabileceği anlamına gelmektedir.

Bu örneklerle Roland Hidmarsh tarafından hazırlanan, 4.470 kelimelik "*Cambridge English Lexicon*" adlı çalışma, James Shepherd tarafından, 1987 yılında kolejlere yönelik olarak hazırlanan, "*College Vocabulary Skills*" adlı araştırma ve Rebeca Sitton tarafından 2005 yılında hazırlanan *Elementary Spelling Program* (Temel Heceleme Programı) adlı araştırma tarzında araştırmalar da eklenebilir. Fakat anlaşılacağı üzere İngilizce konuşulan dünyada söz varlığının tespitine yönelik bu araştırmalar, hem temeldeki bazı sorunların aşılmasında hem de bugüne dair kabullerin oluşumunda belirleyici referanslar olmuşlardır. Yurt dışındaki söz varlığı araştırmaları sözlü ve yazılı dili ayrı ayrı ve bir arada içerecek biçimde, çok farklı seviyedeki gruplar üzerinde ve eğitim sürecine doğrudan aktarılacak düzeye gelmiş durumdadır. Türkiye'deki söz varlığı araştırmalarında, nicel açıdan az olmaları dışında, ortak bir yöntem bulunmadığı için sonuçlarının karşılaştırılmasında da büyük problemler gözükmektedir (Baş ve Karadağ, 2012: 100). Diğer yandan yurt dışında, ana dil öğretimi çerçevesinde ve ana dil derslerinde kullanılmak üzere, ders kitaplarındaki metinlerin oluşturulması, hedef kitleye yönelik okuma kitaplarının hazırlanması vb. durumlar için hazırlanmış söz varlığı listeleri işlevsel bir biçimde kullanılmaktadır. Örgün eğitimin ilk sınıfından itibaren öğretilmesi amaçlanan söz varlığı unsurları listeler hâlinde belirlenmiştir. Ne var ki ülkemizde, ders kitaplarının ya da eğitim ortamında okuma/dinleme malzemesi olarak kullanılacak yazılı materyallerin, hangi söz varlığı listelerine uygun hazırlanacağına yönelik belirgin bir ölçüt üzerinde fikir birliğine varılamamıştır (Baş ve Karadağ, 2012: 100).

Batı'daki söz varlığı çalışmalarının günümüzde geldiği nokta, tarihsel süreçte yapılan bu çalışmalar üzerinden oluşturulan derlemlere dayanarak söz varlığının gelişimine ve kazanımına dönük çalışmalar yapmaktır. Sözgelimi *A General Service List of English Words* ya da *Dolch Basic Sight Vocabulary* gibi çalışmalar günümüzün önemli derlemlerinin oluşmasında, Lexile framework for reading gibi temel sıklık ölçüm araçlarının gelişmesinde etkili olmuştur. Türkçe için söz varlığı çalışmalarına veri sağlayacak bu türden dayanakların geliştirilememesi ya da yeterli bir duruma ulaşamaması önemli bir zafiyet olarak işaretlenebilir.

Türkiye’de ve Batı’da Derlem (Corpus) Çalışmaları

Söz varlığı çalışmaları için temel bir zemin olan derlem (corpus) özünde bilgisayar-da depolanan metinler topluluğudur. Metinler yazılı dilden veya konuşma dilinden oluşabilir. Derlem, belirli bir dilin yazılı metinlerinin ya da konuşma dilinin bir takım kıstaslar çerçevesinde o dili temsil edebilecek dile ait verilerin bir araya getirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Karaoğlu, 2014: 181). Bu yönüyle derlem belli prensipler çerçevesinde özel veya genel amaçlı metin ya da konuşma, parça ya da bütünlüğünün, üzerinde yapılacak araştırmaya uygun işaretlemelerle beraber bir araya getirilmesinden oluşan bütündür (Say, Özge ve Oflazer, 2002). Günümüz derlemlerinin elektronik ortamda tutularak, erişim ve kullanım kolaylığı sağlanması yaygındır. Diğer bir ifadeyle, bilgisayar bilimlerindeki gelişmeler, geniş hacimli derlemlerin oluşturulmuş olması ve buna bağlı olarak gelişen yeni teknolojiler, kişisel tercihlere dayalı ve sezgisel nitelikli çalışmalarla kıyaslandığında, dilin betimlenmesinde veriye dayalı yaklaşımları bugün için daha geçerli kılmaktadır. Günümüzde derlemler ve bu derlemler için geliştirilmiş yazılımlar, güvenilir dilsel verileri sağlamada ve oluşturulacak sözlük için gerekli örüntüyü elde etmede son derece işlevseldir (Özkan, 2013: 153).

Özellikle Batı dillerinde son 10-15 yılda tüm araştırmacıların kullanımına açık derlem oluşturma çalışmaları meyvelerini vermiş; “İngiliz Ulusal Derlemi” (*British National Corpus*), “Çek Ulusal Derlemi” (*Cermâk*) gibi 100 milyon sözcükle dilin hem sözlü hem yazılı kullanımlarını temsil eden kapsamlı derlemler oluşturulmuştur. Bunların yanında *The ACL/NLP/CL Universe, a list of corpora*, *ELRA (European Languages Resources Association) Corpora*, *Linguistic Data Consortium (LDC) Corpora Catalog*, *Online-search via LDC online* ve *ECI/MCI European Corpus Initiative multilingual corpus* adlı derlemler Batı’da aktif biçimde kullanılan kapsamlı derlemlere örnek olarak verilebilir. İngiliz Ulusal Derlemi’nde % 90 oranında yazılı dil; % 10 oranında ise sözlü dil kullanılarak derlem oluşturulduğunu belirtilmektedir. “İngiliz Ulusal Derlemi” yazılı ve sözlü İngiltere İngilizcesinde kullanılmakta olan 100 milyon kelime bir projedir ve proje İnternet üzerinden bütün dünyaya açıktır (Baş ve Karadağ, 2012: 86; Karaoğlu, 2014: 182).

Batılı araştırmacılar için derlem, dilbilimin pek çok sahasında yararlanılan ve bilimsel bir dayanak olarak araştırmalara önemli katkılarda bulunan bir veri kaynağıdır. Derlem bir sözlük oluşturulmasında, günümüzün yeni sözcüklerinin hangi bağlamlarda kullanıldığını araştırmada; sözdizimsel bir teorinin savlarını yaşayan dilin kesitlerinden örnekler ve istatistiklerle desteklemede ve daha birçok durumda geçerli bir kaynak olarak kullanılmaktadır (Say, Özge ve Oflazer, 2002). Derlemin amacı, yalnızca söz varlığının sıklık düzenini tespit etmek değil, aynı zamanda okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimi için gerekli olan malzemeyi sağlamaktır. Nihayetinde derlem bir veri kaynağıdır ve buraya dayanarak yapılan çalışmalar, hangi kelimeleri öğrenmemiz gerektiğini veyahut kullanacağımız malzemenin hangi unsurları içereceğini belirlemektedir. Büyük bir İngilizce derlem genellikle alt birimler içeren

◆ Ali Esgin

farklı bölümlerden oluşur. Örneğin Kuzey Amerika İngilizcesi, İngiliz İngilizcesi, konuşma dili, akademik İngilizce gibi çeşitli alt bölümleri vardır. Bu farklı bölümlerin işlevselliği, derlem kullanımındaki amaca göre şekillenmektedir. Aksi durumda derlem sağlıklı bir kaynak olmayacaktır. Örneğin “güzel” kelimesi, derlem içinde konuşma dilinde sıklık düzeyi olarak ilk on beş içerisinde yer almaktadır. Ancak daha kavramsal ve teknik bir dil kullanan akademi İngilizcesi için “güzel” kelimesinin sıklık düzeyi son derece düşük olacaktır (McCarten, 2007).

Görüldüğü gibi, bir derlemi işlevsel kılan derlemin bize sağladığı verilerdir. Bu nedenle derlem oluştururken, konunun asıl boyutunu oluşturulan derlemin bize hangi unsurları sağlayacağı ya da bize neler öğretebileceği oluşturmaktadır. Bu anlamda McCarten (2007), bir derlemin özellikle belirli konularda yeterli olması gerektiğini iddia ederek, bunları 6 başlık altında toplamaktadır:

- **Sıklık (Frekans):** Sıklık hangi sözcüklerin daha sık kullanılırken hangi sözcüklerin daha az kullanıldığının bilgisini verir.
- **Sözlü ve yazılı dildeki farklılıklar:** Derlem, yazarken ve konuşurken kelime hazinesinin daha çok hangi kelimelerini kullandığının ayrımını yapabilmelidir.
- **Kullanım bağlamları:** Derlem insanların içinde buldukları durumlara ve bağlamlara göre kullandıkları kelimelerin bilgisini vermelidir.
- **Eşdizimlilik (Collocation):** Derlem, sıklıkla birlikte kullanılan kelimelerin ayrımını yapmalıdır.
- **Dilbilgisi kalıpları:** Derlem, kalıp oluşturan kelime ve dilbilgisi birleşimlerini vermelidir.
- **Söz varlığının kullanım stratejileri:** Derlem konuşmayı düzenlemek ve yönetmek için kullanılan ifade ve kelimelerin bilgisini vermelidir.

Derleme ilişkin bu unsurlara beliren ihtiyaçlar çerçevesinde başka unsurlar da eklenebilir. Nihayetinde bir derlemden geçerli ve güvenilir dilsel verilerin elde edilebilmesi, o derlemin belirli nitelikleri karşılıyor olmasıyla gerçekleşebilmektedir. Amaç, dili betimlemek ve bu betimlemelerden işe yarar bilgiler üretmekse, her şeyden önce, betimlenecek dilin sağlam kuruluşlu bir derleme örnekleme gerekir. Alanyazında bir derlemin dili betimler nitelikte olduğunun kabulü, o derlemin söz konusu dili ne kadarıyla örneklemediği ile paralel bir değerliktir (Özkan, 2013: 161).

Batı’da geliştirilen derlemlerin kapsamı sürekli olarak genişletilmektedir. Türkçe için de belli başlı derlem oluşturma çabalarından bahsedebiliriz. Bunlardan ilki, OD-TÜ’de Bilge Say başkanlığında “Bilgisayar Ortamında Bir Derlem Geliştirme Çalışması” adıyla oluşturulan 2 milyon sözcüklü derlemdir (Say, Özge ve Oflazer, 2002). Diğer bir derlem çalışması “Türkçe Ulusal Derlem”dir. TÜBİTAK tarafından desteklenen bu proje Mersin Üniversitesi Dilbilim alanı araştırmacıları tarafından tasarlanmıştır.

2008 yılında başlanan bu çalışmanın tanıtım sürümü 2012’de kullanıma sunulmuştur. 50 milyon sözcük kapasiteli, 1990-2009 yılları arasında farklı alan ve türlerde %95’i yazılı, %5’i sözlü örnekleri içeren dengeli, karışık (yazılı-sözlü), eşzamanlı ve genel bir derlemidir (Karaoğlu, 2014: 181). Derlem oluşturma girişimleri içinde en güncel çalışmalardan biri olan ve Taner Sezer tarafından geliştirilen TS Corpus: Herkes İçin Türkçe Derlem’e ilişkin çalışmalar ise sürmektedir. TS Corpus 491M+ birimden oluşan, tamamı sözcük türü, biçimbirimsel yapı etiketi ve kök sözcük bazında işaretlemiş, CWB/CQP altyapısıyla oluşturulmuş bir Türkçe derlemidir. TS Corpus’un ilk versiyonu 1 Mart 2012, ikinci versiyonu ise 30 Ağustos 2012’de yayınlanmıştır (Sezer ve Sezer, 2013).

Derlem oluşturma girişimleri sürmekle birlikte, Özkan’ın (2013: 161) da dile getirdiği gibi, Türkçe için Türkçenin karakteristik ve tipik kullanım ortamlarından derlenmiş, Türkçeyi bütünüyle temsil edebilme niteliğine ulaşmış yazılı ve/ya sözlü bir derlemden bahsetmek için henüz erken olduğunu belirtmek gerekir. Pek çok güçlük yanında, bir derlemin bilgisayar tarafından okunabilir-işlenebilir bir yapıda işaretlenmiş olma zorunluluğu ve söz konusu uygulama alanında altyapı olanaklarının yetersizliği Türkçe için bu çalışmaların alanını daraltmaktadır. Bütün zorluklara rağmen, gelişen teknolojinin, konuyla ilgili akademik çalışmalarda artışın ve veri sağlamaya dönük olarak inşa edilen yeni yöntemlerin derlem oluşturma girişimlerini süreç içinde belli noktalara taşıyacağı da açıktır.

Söz Varlığını Geliştirmek: Yurt Dışındaki Çalışmaların Güncel Yönelimleri

Tarihsel süreçte söz varlığı üzerine özellikle Batı’da yapılan çalışmaların amaçları, metodolojik dayanakları ve genel yönelimleri üzerinden bazı değerlendirmeler yaptıktan ve konuya dair Türkiye’deki çalışmalarda öne çıkan belirli sorunları dile getirdikten sonra, çalışmanın bu bölümünde, Batı’da son dönemlerde söz varlığı üzerine yapılan çalışmaların yönelimleri üzerinde durulmaktadır. Yazının önceki bölümlerinde ifade edildiği gibi, bu bölümdeki amaç, söz varlığı çalışmalarının birinci boyutunu oluşturan sıklık tespitine ya da derlem oluşturmaya odaklanmış çalışmaları değil, daha çok ikinci boyutu oluşturan söz varlığı kazanımıyla ilgili çalışmaları değerlendirmektir. Söz varlığı kazanımıyla ilgili çalışmalar ağırlıklı olarak okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimini içeren ve bu bileşenler üzerinden tasarılan çalışmalardır. Batı’da geniş bir literatüre ulaşmış bu türden çalışmaların hemen hepsini değerlendirmek mümkün olmayacağı için, değerlendirmemizi NRP’nin (The National Reading Panel [Ulusal Okuma Masası]) *“A Review of the Current Research on Vocabulary Instruction”* adlı raporundan ve bu raporda da öne çıkan çalışmalar üzerinden *“okuma”* becerisi ya da hedefiyle sınırlandırarak yapacağız.

Değerlendirmemizde kriterlerinden ve bulgularından hareket ettiğimiz NRP söz varlığını okumanın en temel beş unsurundan biri olarak tanımlar. Söz varlığının okul başarısı ve genel olarak okuduğunu anlama için önemi kanıtlanmıştır. Bu anlamda

NRP söz varlığının okuma, anlama ve öğrenmede önemli bir rolü olduğu kabulünden hareket etmektedir. Nihayetinde okurlar, okudukları metindeki kelimelerin ne anlama geldiğini bilmeden metni anlayamazlar. Kelimeleri okumayı öğrenmek, okumanın başarılı olduğunu garantilemediği gibi, söz varlığını öğrenmek de okuma becerisinin geliştiğini garantilemez (Butler, Vd. 2010). Her iki durum için yeterli düzeye ulaşamaması ise temel bir başarısızlık nedeni olacaktır.

Seçilen çalışmalar söz varlığı kazanımının okuma becerisiyle ilişkisini deneysel çalışmalarla ortaya koyan, dolayısıyla Batı'daki güncel yönelimleri ortak bulgular kapsamında örneklendiren çalışmalardır. NRP'nin söz varlığı kazanımlarına dair analizinde yöntemleri ve yönelimleriyle referans verilen bu çalışmaların ortak noktası, okuma becerisi üzerinden söz varlığı kazanımının temel bileşenlerinin neler olduğunu belirlemeyi amaçlamalarıdır. Hemen her çalışmada kabul edilen bir görüş olarak, söz varlığı kazanımı okuma becerisinin gelişiminin oldukça önemli bir parçasıdır. Söz varlığı kazanımının hedefi öğrencilerin etkin bir şekilde iletişim kurup, akademik anlamda başarılı olması için çok sayıda kelimenin anlamını öğrenmesine yardım etmektir. Etkin bir söz varlığı kazanımı, öğrencilerin kelimeleri, ilgili kavramları ve anlamlarını öğrenmesi için eğitimcilerin öğrencilerine planlı bir biçimde hareket ederek geniş ve yeterli imkânlar sağlamasını gerektirir. Öğrenciler kendi kişisel kelime hazinelerini kurmak, derin bir kelime bilgisi kazanmak ve kendi bağımsız kelime edinimlerine yardımcı olacak bir takım stratejiler geliştirebilmek için geniş imkânlara ve iyi bir eğitime ihtiyaç duymaktadır (Butler, Vd. 2010). O halde; okuma becerisi üzerinden söz varlığı kazanımının geliştirilmesi için hangi ölçütler önem taşımaktadır? Öğrencilerin kelime hazinesini genişletecek ya da kelime edinmelerine yardımcı olacak stratejiler neler olmalıdır? Söz varlığı kazanımında verilecek eğitim örtük mü olmalıdır, yoksa açık bir eğitim modeli mi geliştirilmelidir? Söz varlığı kazanımında hangi araçlar kullanılmalıdır ya da yeni materyaller geliştirilirken hangi ölçütler göz önünde bulundurulmalıdır? Sorular elbette çoğaltılabilir. Ancak değerlendirmenin bizim için önemini, değerlendirme sonunda etkili bir söz varlığı kazanımının hangi ölçütleri içermesi gerektiği ve özellikle kullanılacak yöntemlerin nasıl belirleneceği konularında ulaşacağımız sonuçlar belirleyecektir.

NRP, Batı'daki genel anlayışla örtüşen bir biçimde, söz varlığına ilişkin özellikle de söz varlığı kazanımına odaklanmış çalışmalarda kullanılacak sabit bir araştırma yönteminin bulunmadığını, onun yerine yapılacak analizin amacına ve kapsamına göre farklı yöntemler inşa edilebileceğini öne sürmektedir (Butler, Vd. 2010). Buradaki temel unsur, söz varlığı bileşenlerine gereken önemi vermektir. Batı'daki söz varlığına ilişkin çalışmaların bu denklemi göz ardı etmeden, özellikle okuma etkinlikleriyle söz varlığı kazanımının nasıl sağlanacağını ortaya koymaya odaklandığı söylenebilir.

Bütün bu tespitlerden sonra değerlendirme kapsamında burada üzerinde durduğumuz ilk çalışma, Andrew Biemiller ve Catherine Boote'un 2006 yılında yayımladıkları, *An effective method for building meaning vocabulary in primary grades* adlı ça-

lışmalarıdır. Birden çok incelemenin kullanıldığı araştırma tasarımında Biemiller ve Boote (2006) yinelenen kitap okuma seanslarında doğrudan kelimenin anlamının öğretilmesinin ne türden etkiler oluşturacağını test öncesi ve test sonrası değerlendirme modeliyle incelemiştir. İlk çalışmada K-2 öğrencileri (4 yaş) bir haftada iki kitabı iki kez okumuş; üçüncü bir kitap dört kez okunmuştur. Öğrenciler okuma seanslarında öğrendikleri 12 kelimeyle birlikte öğrenmedikleri 12 kelime olmak üzere toplamda 24 kelimenin anlamı hakkında ön ve art teste tabi tutulmuşlardır. İkinci araştırma ise ilk araştırmanın yürütüldüğü aynı okulda, fakat bir sonraki eğitim yılında gerçekleştirilmiştir. Her bir hikâye için beş günlük bir eğitim kesiti geliştirilmiş ve anlamları öğretilen kelimelerin adedi 4'ten 6'ya, 6'dan 7'ye, 7'den 9'a olacak şekilde arttırılmıştır. Her hikâye dört kez okunmuş ve her gün üzerine konuşulmuştur. 5.gün ise içerikle ilgili cümleler eklenmiştir. Araştırmacılar, bağlama bakarak kelimelerin anlamını tayin eden bir kelime hazinesi testiyle ölçüme tabi tuttukları çocukların kontrol grubuyla (hikâyeyi sadece bir kez dinleyen çocuklar) karşılaştırmasını yaparak sonuca ulaşmışlardır. İlk araştırmanın sonunda yinelenen okumaların kelimenin anlamının kazandırılmasında %12 kazanımla sonuçlandığı, kelimelerin tanımlanmasıyla elde edilen %10'luk bir kazançla kazanımın %22'ye yükseldiği görülmüştür. En fazla kazanım ise, anaokulu öğrencilerinde sağlandığı fark edilmiştir. Bununla birlikte ikinci çalışmada bu kazanım %41'e çıkmıştır. Dolayısıyla çalışmada hikâyelerin yüksek sesle tekrar tekrar okunması yoluyla ve kelime anlamlarının açıklanması yöntemiyle öğrencilerin söz varlığına önemli sayıda kelime anlamlarıyla birlikte kazandırılmıştır. Biemiller ve Boote (2006) araştırma sonunda öğrencilere yılda 400 kelimenin anlamlarıyla birlikte kazandırılmasının mantıklı bir hedef olduğunu öne sürmüşlerdir.

Biemiller ve Boote'un (2006) çalışmasının, temelde söz varlığı kazanımında hedeflenen kelimelere maruz kalma sıklığı ile kelime kazanımı arasındaki ilişkiye vurgu yaptığı söylenebilir. Ayrıca okunan metinlerdeki kelimelerin açık bir biçimde tanımlanması söz varlığı kazanımı için belirgin bir ölçüt olarak göze çarpmaktadır. Aslında bu tespitler burada ele aldığımız çalışmaların çoğunda (Coyne Vd. 2004; Justice, Meier ve Walpole, 2005; Nation, Snowling ve Clarke, 2007; Coyne, McCoach ve Kapp, 2007) dile getirilen ya da bir şekilde kabul edilen bir çıkarımlardır. Örneğin, Coyne ve arkadaşları 2004 yılında yayımladıkları *Teaching vocabulary during shared storybook readings: An examination of differential effects* başlıklı çalışmalarında, hem kelimeye maruz kalma sıklığına hem de kelimelerin açık bir biçimde öğretilmesinin önemine ilişkin net bir tavır koyarlar. Araştırmacılar deneysel bir tasarımdan yola çıktıkları çalışmalarında özellikle erken dönem okuryazarlık eğitiminin kritik bileşenlerine ve buna ayrılması gereken eğitim süresine odaklanmaktadır. İkincil bir analiz okuma güçlüğü çekme tehlikesi bulunan çocuklarda açık, sistematik ve stratejik eğitimin etkilerini araştırmaktadır. Araştırmada çocuklar Kasım ayından Mayıs ayına kadar, 40 hikâye kitabına dayalı 108 adet 30 dakikalık ders verilmiş, her hikâye kitabından üç hedef kelime açık bir şekilde çocuklara öğretilmiştir. Hikâye kitaplarının tekrar tekrar okunması ve öğrencilerin bunları anlatmaya teşvik edilmesiyle sistematik bir öğretim döngüsü sağlan-

mıştır. Ölçüm sağlanırken, açık bir biçimde öğretilmiş kelime hazinesinin araştırmacı tarafından geliştirilmiş ifadeye dayalı ölçümü kullanılmıştır. Sonuçta kodlara dayalı yönergeler alan grubun sesbilimsel ve alfabetik beceriler bakımından hikâye kitabı grubuna ve kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu ortaya konmuştur. Hikâye kitabı grubu ise sözel anlatımda kodlara dayalı yönergeler alan gruba ve kontrol grubuna göre hatırı sayılır ölçüde yüksek puan almıştır. İkinci analizde ise, PPVT (Peabody Resim Kelime Testi) ile ölçüldüğü üzere, kelime dağarcığı becerisi konusunda kavrayış düzeyi düşük öğrencilerin hikâye kitabı müdahalesine maruz kalmayan öğrencilerle karşılaştırıldığında, hikâye kitabı müdahalesinden çok daha fazla faydalandığını (daha fazla kelime anlamı öğrettiğini) ortaya koymuştur. Kelime anlamlarının hikâye kitabı okunarak açık bir şekilde öğretilmesi, kelime dağarcığı az olan öğrencilerde, tıpkı kelime dağarcığı daha fazla olan öğrencilerle olduğu gibi kelime dağarcığında aynı düzeyde artış gözlemlenmiştir. Bu nedenle araştırmacılar, metnin gerektirdiği ekstra eğitim süresine rağmen, okuma tekrarlarının özellikle risk altındaki çocukların kelime öğrenimini arttırdığından hikâyelerin yeniden okunmasının, bu konunun öncelenmesinin ve zamanın etkin bir şekilde değerlendirilmesinin gereğini dile getirmişlerdir.

Justice, Meier ve Walpole'un 2005 yılındaki *Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners* adlı araştırması da benzeri amaçlarla şekillenmiş bir çalışmadır. Kelimeye maruz kalma ve kelime anlamının kazandırılmasına dönük sonuçların özellikle okuma güçlüğü çeken ve anaokuluna devam eden çocukların söz varlığı kazanımındaki etkilerini ölçmeye yönelik araştırmacılar, ön test ve son test karşılaştırmaları yapabilecekleri küçük hikâye okuma grupları oluşturarak çıkarımlar yapmışlardır. Araştırmacıların ikinci analizlerinde ise kelime bilgisinin etkilerine odaklanarak, kelime dağarcığı becerileri düşük olan çocukların müdahalelere verdikleri cevapların incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada çocuklar müdahale ya da karşılaştırma gruplarına rastgele seçilmiş, daha sonra müdahale grubundaki çocuklar üye sayıları üç ile altı arasında değişen daha küçük gruplara bölünmüştür. Müdahale grubundaki çocuklara 10 hikâye kitabından 60 yeni kelime gösterilmiş, okuyuculara kelimelerin anlamları açıklanmış ve 60 hedef kelimenin 30 tanesi için örnekler verilmiştir. Öğrencilerin diğer 30 kelimeye tesadüfi bir şekilde maruz kalması sağlanmıştır. Araştırma sonunda yinelenen dört okumada yeni kelimelere tesadüfi bir şekilde maruz kalmanın, okuma zorluğu çeken anaokulu çocukları için kayda değer bir değişim yaratamadığı, buna karşın yeni kelimelerin öğrenimi amacıyla ayrıntılı açıklayıcı yaklaşımların kullanımının önemli, fakat mütevazı kazanımlar sağladığı ortaya konmuştur. Araştırmacılar mütevazı kazanımlar nedeniyle hikâye kitabı okumanın yeni kelime öğrenimi için etkili bir yöntem olmayabileceği görüşünü gündeme getirmişlerdir. Justice, Meier ve Walpole'un (2005) yürüttüğü bir araştırma, kelime öğrenimini arttırmak için metinlerin tekrar okunmasının verimliliğini araştırmanın yanı sıra tekrar eden okumalar yoluyla hedef kelimelere maruz kalmanın pozitif etkisini kanıtlamıştır.

Yine Coyne, McCoach ve Kapp, 2007 yılında yayımladıkları *Vocabulary intervention for kindergarten students: Comparing extended instruction to embedded instruction and inci-*

dental exposure adlı araştırmalarında okuma güçlüğü çekme tehlikesiyle karşı karşıya olan çocukların özel ihtiyaçlarını karşılamak için nasıl bir eğitim süresinin tahsis edilmesi gerektiğini araştırmış ve benzeri sonuçlara ulaşmışlardır. Bu deneysel araştırma, çocukların kapsamlı bir öğretim sonucunda öğrendikleri kelime miktarı ve kelime öğrenim kalitesini değerlendirmek, kapsamlı öğretimin verimliliğini ölçmek amacıyla anaokulu öğrencilerinden meydana gelen küçük gruplarla gerçekleştirilmiş iki aşamalı bir araştırmadan oluşmaktadır. Araştırmanın ilk aşamasında çocuklara okunulan hikâye kapsamında kazanım için doğrudan üç hedef kelime belirlenmiş, çocukların hedef kelimelere maruz kalma biçimlerine müdahale edilerek kelime kazanımının maruz kalma biçimiyle ilişkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. İlk araştırmada kelimeye maruz kalma biçiminde tesadüfi olma şartı aranmıştır. Çocukların hedef kelimeler tesadüfi şekilde maruz kalması üç hedef kelimenin okuma esnasında üç kez işitilmesine dayanmaktadır. Araştırmanın ikinci kısmında ilk araştırmada kullanılan prosedür takip edilmiş, ancak çocukların kelimelere tesadüfi şekilde maruz kalması yerine saklı bir yönergeden hareket edilmiştir. Yönerge gereğince çocuklar hikâyenin okunması esnasında sadece hedeflenen kelimeleri duymakla kalmamış, kendilerine ayrıca kelimelerin basit tanımları da verilmiştir. Elde edilen bulgular, araştırmada da okul öncesi çağıdaki çocukların hedef kelimelerin anlamlarını etkili bir kelime öğretimi yöntemi kullanıldığında daha kapsamlı olarak öğrendiğini göstermiştir. Kelimelere tesadüfi şekilde maruz kalma yöntemi sonucunda neredeyse hiçbir kelimenin öğrenilemediği, saklı yönergeye dayalı öğretimin ise sadece kısmî kelime öğrenimiyle sonuçlandığı ortaya çıkmıştır.

Nation, Snowling ve Clarke tarafından 2006 yılında yapılan *Dissecting the relationship between language skills and learning to read: Semantic and phonological contributions to new vocabulary learning in children with poor reading comprehension* başlıklı çalışma ise, okuma güçlüğü çeken ya da okuduğunu eksik anlayan, sekiz ile dokuz yaşları arasındaki çocuklarda kelime edinme sürecindeki kişisel farklılıkları incelemek için yürütülmüş deneysel bir araştırmadır. Çalışmada okuduğunu eksik anlayan 12 çocuk, kod çözme becerilerinin ölçülebilmesi için kontrol grubundaki 12 çocukla eşleştirilmiştir. Bu arada bir dizi değerlendirme yöntemine liderlik edilmiş, konuyla ilgili iki oturum yapılmıştır. Birinci oturumda, çocuklara anlamsız kelimeler öğretilmiş ve arkasından hemen geri bildirim alınmıştır. Bireysel eğitimlerin ardından, her çocuğun anlamsız kelime ve tanımı hakkındaki bilgisini ölçmek için sistematik bir yöntem geliştirilmiştir. Bu yöntem kapsamında çocuklar bir hafta sonra tekrar incelemeye tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda okuduğunu eksik anlayanların, kontrol grubundaki çocukların saçma kelimeleri anlamak için ihtiyaç duyduğu sayıda denemeye gereksinim duyduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılara göre bu durum, okuma güçlüğü çeken çocukların yeni kelimeler öğrenmek için gerekli olan becerilerle donanımlı olduğunu göstermektedir. Okuduğunu eksik anlayanlar yeni kelimelerin anlamına dair daha az bilgi sahibidir ve hafızaları nispeten zayıftır. Metinleri anlamakta güçlük çeken çocukları anlama güçlüğü çekmeyenlerden açık şekilde ayıran şey “kelimelerin” anlamlarını ya

da tanımlarını öğrenmektir. Bu bulgular bizi, anlama eksikliğinin kaynağının kelime öğreniminin sesbilimsel bileşeninden değil, daha çok semantik niteliğinden kaynaklanabileceği sonucuna götürmektedir.

Her ne kadar kelime hazinesinin açık bir biçimde öğretilmesini destekleyen güçlü kanıtlar olsa da, öğretimin hangi yönünün ya da hangi öğretim modelinin daha iyi olduğu sorusu yerli yerinde durmaktadır (Butler Vd. 2010). Örneğin kelime öğretiminin açıkça yapılmasına yönelik yaklaşımları inceleyen Nash ve Snowling (2006) *Teaching new words to children with poor existing vocabulary knowledge: A controlled evaluation of the definition and context methods* adlı çalışmalarında söz varlığına müdahalenin iki farklı biçiminin (tanım yöntemi ile bağlam yönteminin) etkisini ölçmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla çocuklar iki gruba ayrılmış, bir gruba anlamları da izah edilerek yeni kelimeler öğretilirken; diğer gruba yazılı bağlamdan kelimenin anlamını çıkarmaya dair bir strateji verilmiştir. Araştırma sonucunda her iki grubun da öğretimin hemen ardından öğretilen kelimeler konusunda geniş bilgiye sahip olduğu belirlenmiştir. Üç ay sonra ise, bağlam grubunun sözel kelime haznesi ve hedef kelimeleri içeren metinlerin kavranması konusunda çok daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda eğitim sürecinde bağlamsal yöntemin kullanılması, kelime anlamlarının öğrenilmesine öncelik veren çalışmalarla kıyaslandığında, söz varlığı kazanımını olumlu bir biçimde etkilemektedir. Araştırmacıların ulaştığı bulgular ayrıca bilinmeyen kelimelerin telaffuzlarını hatırlamanın anlamlarını öğrenmekten daha zor olduğunu ortaya koymuştur. Nash ve Snowling'in (2006) çalışması, daha önceki örneklerde dile getirilen, söz varlığı kazanımı konusunda kelimelerin açık bir biçimde öğretilmesinin özellikle çocuklarda kelimelerin anlaşılması ve hatırlanması olanaklarını arttırdığı iddiasını böylece yeniden gündeme taşımıştır.

Benzeri vurguları paylaşan Silverman ve Hines (2009) de *The effects of multimedia-enhanced instruction on the vocabulary of English-language learners and non-English-language learners in pre-kindergarten through second grade* başlıklı araştırmalarında, okul öncesi çağından 7-8 yaşına kadar geçen süre zarfında söz varlığı kazanımında hangi öğretim yöntemlerinin daha iyi sonuçlar vereceği konusunu araştırmışlardır. Araştırma İngilizce öğrenen ve anadili İngilizce olan öğrencilerde sesli okuma ve söz varlığı kazanımını geliştirmek için multimedyanın kullanımının etkileri incelenmiştir. Araştırmadaki iki müdahaleden ilki multimedya ortamında, ikincisi ise multimedya ortamından bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Her iki durumda da, öğretmenler dersi hem hikâye türünde hem de bilgilendirici metinler kullanarak işlemişlerdir. Müdahale dört adet üç haftalık periyottan, incelenen her bir yetiştirme ortamı için bir periyottan meydana gelmiştir. Kitaplar çocuklara aynı sırayla verilmiş ve kitap başına sekiz kelime hedef kelime olarak seçilmiştir. Multimedya kullanımı her bir yaşam ortamı için bir adet olmak üzere dört video görüntüsünden oluşmaktadır. Kendilerine öğretilen kelimeleri gözden geçirmelerini kolaylaştırmak için okuma sonrasında öğrencilere video klipleri gösterilmiştir. Bulgular, multimedya kullanımının anadili İngilizce olan öğrencilerde

istatistikî anlamda kayda değer bir fark ortaya koymadığına işaret etmektedir. Oysa İngilizce öğrenenlerde multimedya kullanımının sonuçları dikkate değerdir. Veriler İngilizce öğrenen ve anadili İngilizce olan öğrenciler arasındaki uçurumun sadece hedef kelimelerle ilgili olmadığını, bu durumun aynı zamanda genel kelime dağarcığı bilgisindeki daralmaya bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Söz varlığı kazanımıyla ilgili çalışmalarda ortaya çıkan bir başka yönelim, soru sorma ve dilsel etkileşimlerin çocukların söz varlığı kazanımlarına olumlu etki yaptığı görüşüyle bağlantılıdır. Pek çok çalışmada soru sorma ve dil etkileşiminin öğrencilerin kelime bilgisini, dolayısıyla söz varlığını genişlettiği düşüncesini ortak bir görüş olarak karşımıza çıkarmaktadır. Bu türden araştırmalar (Ard ve Beverly, 2004; Connor, Morrison ve Slominski, 2006), çocukların öğretmenleri soru sorarak ya da yorumlayarak hedef kelimelerin altını çizdiğinde, yeni kelimelerin anlamını öğrenmeye daha yatkın oldukları sonucuna ulaşmıştır. Örneğin Ard ve Beverly (2004) *Preschool word learning during joint book reading: Effect of adult questions and comments* adlı çalışmaları bu anlayışı desteklemektedir. Araştırmada çocuklara anlamını bilmedikleri kelimeler verilmiş ve çocukların bunları önceden öğrenmiş olma ihtimallerini ortadan kaldırmak amacıyla araştırmacılar tarafından tasarlanmış "hikâye kitapları" kullanılmıştır. Araştırmacılar araştırma sonunda, öğretmenler yeni kelimelerin anlamını açıklayan sorular sorup yorumlar yaptığında, çocukların bu kelimeleri kavrayışlarının ve hatırlama düzeylerinin arttığını gözlemlemiştir. Bu veriler, hikâye kitabı okunması esnasında sorulan soruların kelime öğrenimi üzerindeki etkilerinin önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca destekleyici sorular sormak, öğrencilerin kelimelerle daha haşır neşir olmasını sağlayacağından söz varlığı kazanımının önemli bir unsuru olarak görülmelidir.

Aynı konuyu dil etkileşimi bağlamında inceleyen Connor, Morrison ve Slominski (2006) *Preschool instruction and children's emergent literacy growth* başlıklı araştırmalarında dil etkileşimiyle ilgili olarak alfabenin tanınması, harf-kelime birlikteliği ve kelime dağarcığı oyunları gibi okul öncesi çağa özgü tipik okuma yazma faaliyetleri kapsamında öğretmenler ve öğrenciler arasındaki dil etkileşimini incelemişlerdir. Araştırmacılar okuma yazma faaliyetlerine harcanan zamandaki farklılaşmaların (4 ile 90 dakika arasında süren; yarım günden tüm güne yayılan hatta haftada 2 ile beş güne uzayan oturumlar şeklinde) bu süreci etkilediğini belirlemişlerdir. Ayrıca, çocukların konuşma, okuma ve yazma faaliyetleriyle meşgul oldukları sınıfların yapısı da dil etkileşimi bağlamında söz varlığı kazanımını etkilemektedir. Bu çerçevede söz varlığı kazanımı dil-merkezli ortamlarda daha etkin gerçekleştirilebilirken, çocukların çoğunlukla okuma-yazmayla ilgisi olmayan öğrenme faaliyetlerinde bulunduğu ortamlarda bu durumun farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Konuyla alakalı bir diğer ilginç bulgu ise, çocukların aynı öğrenme ortamında sınıf arkadaşı dahi olsalar çok farklı öğrenme fırsatları deneyimlediğidir. Bu da öğrenme neticelerinde öğrencilerin arka plandaki bilgi birikimi ve deneyiminin de göz önünde bulundurulmasının önemine işaret etmektedir.

Burada son örnek olarak ele alacağımız Leung'a (2008) ait *Preschoolers' acquisition of scientific vocabulary through repeated read-aloud events, retellings, and hands-on science activities* adlı çalışma, söz varlığı kazanımında hem maruz kalma hem de etkileşimin önemini göstermesi açısından dikkate değerdir. Küçük çocukların bilimsel terimleri öğrenmesini inceleyen bu deneysel çalışmada Leung, bir kitapta bahsi geçen kavramlarla alakalı bilimsel pratiklerin ve yeniden anlatımların ne ölçüde etkin olduğu sorusunu cevaplandırmaya çalışmıştır. Araştırma kapsamında tüm çocukların ışık ve renkler hakkında bilgilendirici bilimsel bir metnin kullanıldığı kitap okuma oturumlarına katılması sağlanmış, okuma etkinliği sonrasında çocukların yarısının kitabı hemen anlatabildiği gözlemlenmiştir. Tekrar anlatımların ardından yine tüm çocukların etkileşimli olarak uygulamalı faaliyetlere katılması sağlanmıştır. Araştırmada üç kitaptan seçilen otuz iki hedef kelime kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kitapların tekrar anlatımlarına katılan, etkileşimli faaliyetlerde bulunan çocukların hedef kelimelerin anlamını açıklamak konusunda daha başarılı olduğu ortaya konmuştur. Araştırma bulguları ayrıca küçük çocukların karmaşık kavramlara dair bilimsel kelimeleri öğrenebildiğini de göstermiştir.

Söz varlığı konusunda Batı'daki yönelimleri örneklendiren ve burada ele aldığımız son dönemdeki çalışmalar dikkatle incelendiğinde, bu çalışmaların söz varlığı kazanımıyla ilgili ortak bir yöntem oluşturma amacıyla şekillenmediğini, aksine belirlenen hedeflere göre çalışmaya uygun (nicel ve nitel) yöntemler geliştirildiğini söyleyebiliriz. Araştırmaların konularına ve özellikle sonuçlarına bakıldığında söz varlığı kazanımıyla ilgili belli ortak çıkarımların geliştirildiği ve konuyla ilgili önerilerin bu çıkarımlardan hareketle yapıldığı görülmektedir. Söz varlığı kazanımı konusunda çalışmalara ilişkin değerlendirmelerden elde edilen bu çıkarımlar şu şekilde özetlenebilir:

- Hedef kelimelere daha sık maruz kalmak, çocukların yeni kelimeleri anlama, bunların anlamlarını hatırlama ve söz konusu kelimeleri daha sık şekilde kullanma ihtimalini arttırmaktadır.
- Hedeflenen kelime dağarcığının açık şekilde öğretilmesi gerekmektedir. Kelimelerin ve anlamlarının netleştirilmesi çocukların yeni kelimeleri anlama ve anlamlarını hatırlama olasılığını yükseltmektedir.
- Söz varlığı kazanımında soru sorma ve dil etkileşimi önemli araçlardır. Bu etkinlikleri öne çıkaran faaliyetler öğrencilerin kelime bilgisini arttırmaktadır.

Bu çalışmalara ilişkin değerlendirmelerden elde edilen çıkarımlar yanında, NRP'nin söz varlığı kazanımıyla ilgili girişimlerinde dayandığı temel bulgulardan da bahsetmek gerekmektedir. NRP Batı'da son dönemlerde yapılan söz varlığı araştırmalarının genel bir sentezini yapmış ve hedeflerini bu sentezden elde ettiği bulgular üzerinden netleştirmiştir. Bu anlamda NRP'nin bilimsel bir temele dayanan zengin ve çok yönlü bir söz varlığı kazanımını tasarlamak adına sekiz temel bulgudan hareket ettiği söyleyebiliriz (Butler Vd. 2010). NRP'nin bulguları aynı zamanda söz varlığı

kazanımı konusunda hangi ölçütlerin öne çıkması gerektiği konusuna da açıklık getirmektedir.

• **Söz varlığı gelişiminde kazandırılacak kelimeler öğrencinin birçok durumda yararlı bulacağı ya da işine yarayacak kelimeler değildir.** Dilin yetişkin kullanıcıları tarafından bilinen ve kullanım sıklığı yüksek kelimelerin öğretimi bireyin dil yeterliliğine verimli bir katkı olabilir. Konuyla ilgili araştırmalar, söz varlığı öğretiminin gelişimsel bir yörünge izlediğini göstermektedir.

• **Söz varlığının işlevleri/unsurları gerektiği biçimde yeniden yapılandırılmıdır.** Öğrenciler, söz varlığı çalışmalarında çoğu kez hızlı bir biçimde öğrendikleri bir söz varlığı işlevinin/unsurunun onlardan ne beklediğini bilir.

• **Söz varlığı kazanımı tanımsal bilginin ötesine geçilip, aktif katılım gerektirdiği zaman daha etkilidir.** Çocuklar bir kelimeyi öğrendikleri zaman yalnızca kelimenin tanımını değil aynı zamanda onun diğer kelimelerle olan mantıksal ilişkisini de öğrenir. Onlar ayrıca kelimelerin farklı bağlamlardaki işlevlerinden de haberdardır.

• **Söz varlığı öğelerinin yinelenmesi ve özellikle öğrencilerin onlarla birçok kez karşılaşmasının sağlanması önemsenmelidir.** Yineleme ya da alıştırma göz ardı edilmemelidir. Söz varlığı kazanımında öğrencilere çeşitli bağlamlarla ve kelimelerle defalarca karşılaşma fırsatları sağlanmalıdır.

• **Belirli bir metin söz konusu olduğunda metne ait söz varlığının doğrudan öğrenilmesi sağlanmalıdır.** Çocukların dersleri ve bazı konuları anlamak için bilmesi gereken belirli kelimelerin olduğu her zaman akılda tutulmalıdır.

• **Söz varlığı kazanımında bilgisayar teknolojisi etkili bir biçimde kullanılmıdır.** Bu konudaki teşvik her zaman dile getirilmekle birlikte, önemli olan uygulamada yeterli düzeye gelebilmektir. Bilgisayar teknolojilerinin kullanımının söz varlığı kazanımına katkıları kanıtlanmıştır.

• **Söz varlığı kazanımı tesadüfi öğrenme yoluyla sağlanabilir.** Okuma hacmi uzun vadede söz varlığı kazanımı için hayati önemdedir. Konuyla ilgili ayrıca yapılandırılmış sesli okuma çalışmaları, tartışma oturumları ve okul ya da evde bağımsız okuma çalışmaları tavsiye edilmektedir.

• **Tek bir yönteme bağlı kalmak söz varlığı kazanımında ideal ya da beklentileri karşılayan sonuçlara ulaşmamızı güçleştirecektir.** Söz varlığı kazanımında kullanılacak yöntemler, söz varlığının gelişimine dönük hedefler yanında, bireylerin yaşına ve becerilerine göre tasarlanmalıdır.

Bu ölçütlerin Batı'da söz varlığı kazanımını etkili bir biçimde sağlayacak bileşenlere² (Şekil 1) ilişkin genel anlayışı yansıttığını söyleyebiliriz. Örneğin Diamond ve Gut-

² Etkili bir söz varlığı kazanımın bileşenlerine ilişkin şekil, Diamond ve Gutlohn'un (2006) *Vocabulary Handbook* adlı çalışmasından ve bu metne atıf yapan <http://www.idonline.org/> adlı sitedeki bilgilerden hareketle geliştirilmiştir.

lohn (2006), etkili bir söz varlığı kazanımı için Michael Graves'in (2000) çalışmasından hareketle NRP'nin verileriyle de doğrudan ilişkili 4 bileşenden bahsetmiştir. Bunlar;

1. Söz varlığı kazanımı için okuma bilincini ve pratiğini geliştirmek
2. Spesifik bir kelimenin kazandırılması için, bu kelimenin geçtiği metinlere ve anlam açıklamalarına yönelmek.
3. Bağımsız kelime öğrenme stratejileri geliştirmek.
4. Öğrenme ve motivasyonu geliştirmek için kelime bilinci kazanım etkinliklerine ve oyun faaliyetlerine ağırlık vermek.

NRP'nin yaptığı buradaki ölçütleri günün koşullarına ve yeni ihtiyaçlara göre konuyla ilgili araştırmalardaki bulgular ekseninde genişletip, yeniden formüle etmektedir. Elbette dilin gelişimine, söz varlığının genişlemesi ve derinleşmesine koşut olarak değişen koşul ve gereklilikler bu ölçütlerin sürekli gözden geçirilmesini, hatta yeni ölçütler oluşturulmasını zorunlu kılacaktır.



Sonuç: Söz Varlığı Çalışmalarındaki Sorunları Aşmak Mümkün müdür?

Bir dilin söz varlığını tespit etmek ve bu tespitler bağlamında söz varlığı kazanımına dair yeni yöntemler geliştirmek son derece karmaşık bir iştir. Bu karmaşıklığın başlıca nedenleri arasında, dilin yapısal farklılıkları, söz varlığını oluşturan unsur ve bileşenlerin çeşitliliği ve bunlara bağlı olarak söz varlığını tespit etmeye dönük ölçütlerde görülen uyumsuzluklar sayılabilir. Söz varlığı çalışmalarında izlenen süreç genellikle iki aşamadan oluşmaktadır. Bunlardan ilki, hedef belirleme sorununu aşmak ve söz varlığı kazanımını güçlendirmek adına, hâlihazırdaki söz varlığın düzeyini tespit etmektir. Söz varlığı düzeyini tespit etmeye odaklanan çalışmalar genellikle, sıklık düzeyi çalışmaları ve derlem oluşturma girişimlerinden oluşmaktadır. İkinci aşama

ise, tespit edilen söz varlığı düzeylerine ilişkin veriler kapsamında söz varlığını kazanımını sağlayacak yeni çalışmalara yönelmeyi gerektirmektedir. Fakat her iki aşamada da sağlıklı veriler elde etmek için, geçerli ve güvenilir yöntemler inşa edilmedi. Batı'daki çalışmalar değerlendirildiğinde, söz varlığına ilişkin olarak her iki aşamada da önemli gelişmeler yaşandığı görülmektedir. Batı 20. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren yaptığı çalışmalar ve bunların geliştirilmesiyle söz varlığının tespiti noktasında belli kabullere ulaşmıştır. Günümüzde ise Batılı araştırmacıların daha çok söz varlığı kazanımına ilişkin çalışmalara yöneldiği görülmektedir. Özellikle söz varlığı kazanımı konusunun eğitim sürecinde aktif hale getirilebilmesi için, okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileriyle söz varlığı kazanımı arasında bağlantı kuran, söz varlığının gelişimini çeşitli araç ve yöntemler ekseninde yeniden dizayn eden çalışmalar Batı'da son derece yaygındır.

Açıktr ki, söz varlığının tespiti ve kazanımı konusunda tıpkı Türkçede olduğu gibi, İngilizcede de, dilin kendi yapısından kaynaklanan bazı açmazlar nedeniyle, ortak ölçütler ya da ortak bir yöntem geliştirme konusunda net bir sonuca ulaşılamamıştır. Batılı araştırmacılar özellikle söz varlığını tespit çalışmaları için net bir yöntem ya da model oluşturmaktan ziyade, bu konudaki önceki çalışmalardan elde edilen verileri geliştirmeyi ve daha basit düzeyde, hedef inşa edebilecek belli kabulleri benimsemişlerdir. Batı'da temel sorun sıklık düzeyini belirlemek ya da bir derlem oluşturmak değildir artık. Hatta birçok araştırmacıya göre sıklık, söz varlığı çalışmaları kapsamındaki analizler için öncelikli amaç olarak da görülmemektedir. Nitekim Popescu ve arkadaşlarının (2009) bildirdiği gibi, sıklık söz varlığını oluşturan kelimenin pek çok niteliğinden biri olarak kavranmaktadır. Ancak, kelimeye ait betimleyici içsel ölçütleri sağlayamadığı için, kelimeyi tanımlayıcı işlevsel bir nitelik olarak da görülmemelidir. Zira sıklık verisi daha çok sınırları belirli örnek bir metindeki bir kelimenin tekrarlanma sıklığıyla ilişkilidir. Sıklık metinden metine değişeceği için görece bir değere sahiptir. Ayrıca sıklığın evren değeri, dilde gerçek evrenler olmadığı için hiçbir surette hesaplanamaz. Dolayısıyla derlem içindeki görece sıklığa istatistiksel bir anlam yüklenmediği sürece, dildeki kelime sıklığına dayanarak empirik ilişkiler kurmak da doğru değildir. Nihayetinde kelime sıklığı, sadece dilbilimcilerin değil alan dışındakilerin de yararlandığı, yüzeysel metin analizine dayanan çok basit bir tanımlayıcı uygulamadır.

Aslında buradaki vurgu, İngilizce konuşulan dünyadaki söz varlığı çalışmalarının bugünkü hedeflerini ve yönelimlerini tanımlayıcı niteliktedir. Söz varlığı meselesi, sahip olduğu unsurlar ya da bileşenleriyle ve hatta bunların tespitini ve söz varlığı kazanımını daha ileri düzeye taşıyacak çalışmaların sonucunda elde edilen yeni verilerle çok boyutlu bir meseledir. Dolayısıyla söz varlığı çalışmaları için yöntemler geliştirilirken söz varlığının bu çok boyutlu yapısını dikkate alınması gerekmektedir. İngilizce konuşulan dünyada bu anlayıştan hareket eden ve anadili İngilizce olan araştırmacılar uzun bir döneme yayılan çalışmalarla, söz varlığının tespiti, derlem oluşturma

ve söz varlığı kazanımını somutlaştırma anlamında önemli aşamalar kaydetmişlerdir. Buradan çıkarılacak sonuç, Türkçenin söz varlığının tespiti ve söz varlığı kazanımının geliştirilmesi adına, aynı sürecin Türkçe için de anadili Türkçe olan araştırmacılar tarafından etkin bir biçimde hayata geçirilmesi gerektiğidir. Bu konudaki çalışmalar arttıkça, tartışmalar derinleştikçe ve metodolojik anlamda yeni formüller üretildikçe, Türkçenin söz varlığı konusunda da belirli kabullere ulaşılabilecek ve önemli gelişmeler sağlanacaktır. Türkçe bu konuda elverişsiz bir dil değildir. Türkçenin zenginliği, konuyla ilgili temel sorunlar yanında belirli açmazları da gündeme getirirse de, bu zenginlik aynı zamanda daha geniş olanaklar da sunmaktadır. Nitekim söz varlığı çalışmalarının ilk aşamasını oluşturan söz varlığının tespitine dönük çalışmalarda ve derlem oluşturma girişimlerinde, tanımlanan onca soruna rağmen, önemli aşamaların kaydedildiğini söyleyebiliriz. Söz varlığı çalışmalarını biçimlendiren genel kaygılara ve hedef oluşturma çabalarına ilişkin belirli bir bilincin artık yerleşik hale gelmesi ve bu yöndeki çalışmaların artması bile bunun kanıtıdır. Üstelik günümüzde akademik düzeyde (özellikle yüksek lisans ve doktora) yapılan yeni çalışmalar ve belirli kurumların (özellikle MEB) destekleriyle geliştirilen projeler Türkçenin söz varlığı konusunda hem gelişen bu bilince katkı sunmakta hem de yaşanan problemlerin aşılması için yeni olanak alanları oluşturmaktadır.

Kaynakça

- Aksan, D. (2004). *Türkçenin Sözvarlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Ard, L., & Beverly, B. (2004). Preschool word learning during joint book reading: Effect of adult questions and comments. *Communication Disorders Quarterly*, 26(1), 17-28.
- Baş, B. (2006). 1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Baş, B. (2010). Söz Varlığı Araştırmalarında Veri Çarpıklığı ve Eğitime Yansımaları, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi* 12 (2), 115-129.
- Baş, B. (2011). Söz Varlığı ile İlgili Çalışmalarda Kullanılacak Ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları* 27, 27-61
- Baş, B.& Karadağ, Ö. (2012). Söz Varlığına Dair Yurtdışında ve Türkiye’de Yapılan Temel Araştırmalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 41 (193), 81-105.
- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44-62.
- Butler, S. Vd. (2010). *A Review of the Current Research on Vocabulary Instruction*, Portsmouth, NH: National Reading Technical Assistance Center, RMC Research.
- Cain, K. (2007). Deriving word meanings from context: Does explanation facilitate contextual analysis? *Journal of Research in Reading*, 30(4), 347-359.

Yurt Dışında Yapılmış Söz Varlığı Çalışmalarının Yöntemleri Üzerine Bir Değerlendirme ◆

- Connor, C., Morrison, F., & Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 665-689.
- Coyne, M., McCoach, D., & Kapp, S. (2007). Vocabulary intervention for kindergarten students: Comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure. *Learning Disability Quarterly*, 30(2), 74-88.
- Coyne, M., Simmons, D., Kame'enui, E., & Stoolmiller, M. (2004). Teaching vocabulary during shared storybook readings: An examination of differential effects. *Exceptionality*, 12(3), 145-162.
- Demirci, K. (2010). Derin Yapı ve Yüzeysel Yapı Kavramlarından Ne Anlıyoruz? *Turkish Studies*, 5 (4): 291-304.
- Diamond, L. & Gutlohn, L. (2006). *Vocabulary Handbook*. Berkeley, California: Core Literacy Library.
- Göçer, A. (2009). Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı, *Turkish Studies*, Volume 4, 1025-1055.
- Justice, L., Meier, J., & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(1), 17-32.
- Karadağ, Ö. (2005). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Karaoğlu, S. (2014). Türkçe Çevirimici Derlem Üzerine. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 16 (Özel Sayı I): 181-188.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma. (Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Leung, C. (2008). Preschoolers' acquisition of scientific vocabulary through repeated read-aloud events, retellings, and hands-on science activities. *Reading Psychology*, 29(2), 165-193.
- McCarten, J. (2007). *Teaching Vocabulary: Lessons from the Corpus Lessons for the Classroom*, Cambridge, New York: Cambridge University Press
- Nash, H., & Snowling, M. (2006). Teaching new words to children with poor existing vocabulary knowledge: A controlled evaluation of the definition and context methods. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41(3), 335-354.
- Nation, K., Snowling, M., & Clarke, P. (2007). Dissecting the relationship between language skills and learning to read: Semantic and phonological contributions to new vocabulary learning in children with poor reading comprehension. *Advances in Speech Language Pathology*, 9(2), 131-139.
- Özkan, B. (2013). Yöntem ve Uygulama Açısından "Türkiye Türkçesi Söz Varlığının Derlem Tabanlı Sözlüğü". *Bilgi*, 66, 149-178.
- Popescu Vd. (2009). *Word Frequency Studies*, Berlin-NewYork: Mouton de Gruyter.
- Say, B., Özge, U. ve Oflazer, K. (2002). "Bilgisayar Ortamında bir Derlem Geliştirme Çalışması", in Akademik Bilişim (Annual Conference of Academic Informatics), Konya, February 2002.

◆ Ali Esgin

- Sezer, A. (1981). "Üretimsel-Dönüşümlü Dilbilgisinin Türkçe'ye Uygulanması Üzerine Bir Gözlem" *TDAY-B 1978-1979*, Ankara 1981, 165-172.
- Sezer, T. ve Sezer, B. (2013). *Ts Corpus: Herkes İçin Türkçe Derlem*, 27. Ulusal Dilbilim Kurultayı, Hacettepe Üniversitesi, İngiliz Dilbilim Bölümü, 217-255
- Silverman, R., & Hines, S. (2009). The effects of multimedia-enhanced instruction on the vocabulary of English-language learners and non-English-language learners in pre-kindergarten through second grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 305-314.
- Thorndike, E. L & Lorge, I. (1944). *The Teacher's Word Book Of 30.000 Words*. New York: Teachers College-Columbia University.
- Uzun, N. E. (2006). *Biçimbilim: Temel Kavramlar*, Papatya Yayıncılık; Türk Dili, İstanbul.
- Waring, R. & Nation, I.S.P. (1997). Vocabulary size, text coverage, and word lists. In *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* N. Schmitt and M. McCarthy (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 6-19.

TÜRKÇENİN GÜNCEL SÖZ VARLIĞI

Ertuğrul YAMAN*

Öz: Dillerin söz varlığının tespiti, özellikle dil çalışmaları açısından oldukça önemli çalışmalardır. Son dönemlerde de Türk dili alanında yapılan çalışmalarda mutlaka söz varlığı ile ilgili tespitler yapılmaktadır. Ancak; söz varlığı ile söylenmek istenen köken ve yapı bakımından tümüyle Türkçeye ait olan sözler mi esas alınmalıdır? Sorusu üzerinde mutlaka durulmalıdır. Bu çalışmada ele alınan bilgi ve örneklerden de anlaşılacağı üzere, Türkçe; hem tarihi derinliği açısından hem de güncel söz varlığı bakımından büyük bir üstünlüğe sahiptir. Türkçe, söz varlığı açısından son derece zengin ve yenileşmeye çok açık bir dildir.

Bu çalışmada da bu soru temel amaç olarak ele alınacak, söz varlığı ile ilgili yapılan çalışmalarda işlenen konular üzerinde durulacak, söz varlığının olması gerektiği düşünülen ölçütleri hakkında görüşler ortaya konulacaktır.

Makalenin sonuç kısmında ise, elde edilen veriler ışığında Türkçenin güncel söz varlığı hakkında açıklamalar yapılacaktır.

Anahtar kelimeler: Türkçe, söz varlığı, türkiye türkçesi

* Prof. Dr., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Başkanı.

CURRENT VOCABULARY OF TURKISH

Ertuğrul YAMAN*

Abstract

Identify the vocabulary of the language are very important work, especially in terms of language studies. In recent years, studies in the field are conducted in the Turkish language necessarily related vocabulary. However; to say the vocabulary required in terms of structure and origin should be fully taken into account which belongs to Turkish is it the lyrics? that it must be focused on the question. As can be seen from this study that dealt with information and examples, Turkish; both in terms of historical depth and has a big advantage in terms of the current vocabulary. Turkish, to be extremely rich in terms of vocabulary and innovation is a very clear language.

In this study, the main purpose of these questions will be discussed will focus on the topics covered in the studies related to the vocabulary, ideas will be told about the criteria that should be considered the vocabulary.

At the conclusion of the article, the description will be made about the current vocabulary of Turkish as a result of the data obtained.

Key words: Turkish, vocabulary, turkish of turkey

Diller üzerinde araştırmalar yapılırken kullanılan ölçütlerden birisi de o dilin söz varlığının belirlenmesidir. Türkçe ile ilgili bir çalışma yapıldığında da doğal olarak söz varlığı önemli bir çalışma alanı kabul edilmelidir. Ancak; söz varlığı ile kastedilen köken ve yapı bakımından tümüyle Türkçeye ait olan sözler mi esas alınmalıdır? Yoksa, Türkçeye mal olmuş, halkın anladığı her türlü söz ve yapı bu kapsama dâhil midir? Bizim bakış açımıza göre, Türkçenin söz varlığı kökenine bakılmaksızın Türkçe konuşanların anladıkları bütün söz ve yapılar bu kapsamda değerlendirilmelidir.

Herhangi bir dilin söz varlığını belirleyebilmek için, birtakım ölçü ve ölçütlerin kullanılması gerekir. Bu ölçütler ise, nesnel ve mantıklı olmalı; uluslararası bir niteliğe sahip bulunmalıdır. "Türkçenin söz varlığı zengin midir?" sorusuna, yukarıdaki çerçevede yaklaşacak olursak, daha sağlam bir sonuca ulaşabiliriz. Bu amaçla, dillerin zenginliğini veya fakirliğini gösteren ölçütleri "Türkçe"ye şu şekilde uygulayabiliriz:

* Prof. Dr., Yıldırım Beyazıt University, Human and Social Sciences Faculty, Head of Turkish Language and Literature Department

Söz Varlığının Ölçütleri

1. Bir dilin zenginlik veya fakirliği söz konusu olduğunda, akla ilk olarak o dilin **söz varlığı** gelmektedir. Bu açıdan Türkiye Türkçesine bakıldığında, TDK'nin Türkçe Sözlük'ünde bugün için 120.000'den fazla madde başı kelimenin var olduğu görülmektedir (Türkçe Sözlük, 2011). Bu sayı, Türkçenin tarihsel söz varlığını ifade etmekten çok uzaktır. Çünkü, günümüzde Anadolu'da halk ağzında kullanılan veya Türkçenin eski dönemlerine ait eserlerde kalmış ve bir kısmı artık kullanımdan düşmüş yüz binlerce kelime vardır. Bunun yanı sıra, bugün dünyanın çeşitli bölgelerinde Türkçe konuşan yaklaşık 250 milyon civarında bir Türk nüfusunun söz varlığı da dikkate alındığında kelime sayısının tahminî olarak 1 milyonun üzerine çıkabileceği söylenebilir.

2. Türkçenin söz varlığıyla ilgili ölçütlerden birisi de dildeki soyut kavramlardır. Türkçenin ilk yazılı belgeleri kabul edilen Göktürk Yazıtları (8.yy)'nda % 33 oranında soyut kelimelerin varlığı son derece dikkat çekicidir (Aksan, 2011: s.49). Günümüz Türkçesinde en ince ayrıntıları, duygu düşünce ve hayalleri ifade edebilen çok sayıda soyut kelime mevcuttur. Türkçenin soyut söz varlığı da bir hayli zengindir.

3. Herhangi bir dilin zengin ve özgün kabul edilmesinin bir ölçüsü de temel kavramların o dilin öz malı olmasıdır. Özellikle organ adları ve sayı sistemleri bu anlamda önem taşımaktadır. Türkçeye bu açıdan bakılırsa, bütün organ adlarının-birkaç alıntı söz dışında- ve temel sayı sisteminin Türkçe olduğu görülecektir: *el, kol, baş, göz, kulak; bir, beş, on, yüz bin...*

4. Türkçeyi özgün ve zengin kılan bir başka özelliği ise, hareketli hayat tarzlarına uygun olarak, tamamı Türkçe kökenli çok sayıda eyleme sahip olmasıdır: *gel-, git-, koş-, gül-, söyle-, al-, ver-...* Hemen hemen her hareketi, durumu ve olguyu ifade edecek zengin bir eylem bolluğu dikkat çekmektedir.

5. Bir başka zenginlik ölçüsü ise Türkçeye rahatlıkla çok sayıda yeni kelime kazandırma imkânının varlığıdır. Sondan eklemeli bir dil olan Türkçede sabit köklere çok sayıda ekler getirerek yeni kelimeler elde edilebilir. Ayrıca, birleştirme; halk ağzından söz derleme ve eski eserleri tarayarak da çok sayıda kelime kazanılabilir.

6. Bir dilin zenginliği için, en geçerli ölçüt ise, hiç şüphesiz, anlatım yollarının kolay ve kıvrak olmasıdır. Türkçenin bünyesindeki eş ve yakın anlamlı sözler; deyim ve atasözleri, ikilemeler ile genel anlamda kalıp ifadelerin bolluğu, anlatmak istediğimizi kolayca anlatmamızı sağlamaktadır. Türkçe, en ince ayrıntıları dahi rahatça ifade edebilen, geniş anlatım imkânlarına sahip olan zengin bir dildir. Türkçe, anlatım yollarındaki kıvraklığı ve zenginliği ile diğer diller karşısında önemli bir üstünlüğe sahiptir.

Türkçenin Tarihsel Söz varlığı

Türk dilinin tarihi geçmişi, Çin kaynaklarındaki bilgiler ve dilin kendi tabii gelişim seyrinden yola çıkılarak rahatlıkla Milat'tan önceye kadar götürülebilmektedir (Aksan, 2011: s.14). Çin kaynaklarındaki Hun Türklerine ait kişi ve yer adları bunun

en güçlü delilidir. Diğer yandan 5. ve 6. Asırlara kadar indirilen Yenisey Mezar Taşları ve 8. Yüzyıldaki Göktürk (Orhun) bengtütaşlarında kullanılmış olan dil, oldukça gelişmiş ve sanatlı bir dildir (Aksan, 2011: s.49). Göktürklerden sonra tarih sahnesine çıkan Uygurlar, çoğunluk itibarıyla Budizm dinine mensup idiler. Maniheizm ve Nasranilik inançlarına sahip olanlar da bulunmaktaydı. Bu sebeple Uygur devri eserleri, çoğunlukla dini nitelikli eserlerdir. Bu sebeple pek çok dini ve felsefi kavram dile kazandırılmıştır. Yine o dönemde ortaya konulan eserlerin büyük bir kısmı Sanskritçe gibi komşu yabancı kullanımlar da görülmeye başlanır. Öte yandan Türkler, Uygurlar devrinde yerleşik hayata geçtikleri için toprağı işlemişler, dolayısıyla da yerleşik hayatla ilgili sözlere sahip olmuşlardır (Gülsevin, Ergüzel, Boz, Yaman, 2014).

Bilindiğı gibi, Karahanlılar devrinde Türklerin Müslüman olması, Türk dilinin tarihi gelişiminde son derece önemli bir dönüm noktasıdır. Göktürk ve Uygur Türkçelerinin tabii bir devamı olan Karahanlı Türkçesi, bütün Türklerce 12. Yüzyılın sonuna kadar tek bir yazı dili olarak kullanılmıştır.

13. asırda Anadolu ve civarında ikinci bir yazı dilinin ortaya çıkmasıyla, bu yüzyıla kadar tek bir kol şeklinde devam edegelen Türk yazı dili, bu asırdan sonra iki büyük kol halinde 20. Yüzyılın başlarına kadar, adı geçen merkezlerden uzakta kalmış bazı küçük Türk boyları hariç, hemen hemen bütün Türkler tarafından kullanılmıştır.

Türkçenin gücü ve söz varlığı konusundaki bilinen ilk bilinçli çalışma, Kâşgarlı Mahmut'un meşhur sözlüğü **Divânü Lûgâtit-Türk**'tür. Kâşgarlı Mahmut, 11. yüzyılda yaşamış büyük bir Türk bilgesidir. Kâşgarlı Mahmut, Türklük biliminin kurucusu ve büyük bir Türkologdur. Bu eserde Türk dili ilk defa bilinçli bir şekilde ele alınmıştır. Divânü Lûgâti't-Türk, ilk bakışta bir sözlüğü andırmaktadır. Divân'da 7.500'den fazla kelime açıklanıp örneklendirilmiştir. Yalnızca bununla da yetinilmeyip her madde başıyla ilgili çok geniş bilgiler de sunulmuştur. Eserde çok miktarda sav (atasözü), konuşuk, şiir gibi halk edebiyatı malzemeleri yanında coğrafî, tarihî, mitolojik ve etnografik bilgiler de mevcuttur.

Türkçenin söz varlığı konusunda diğer önemli bir isim olan **Ali Şîr Nevâyî**, dilin millet hayatındaki rolünü çok iyi kavramış ve bu yönde eserler vermiş, ileri görüşlü bir düşünce adamıdır. Nevâyî, Türkçenin büyük bir dil olduğuna inanır. Türkçe şiir yazılamayacağına inanan bazı şairlerin eserlerini Farsça yazdıkları bir dönemde o, Türk diliyle de güzel eserler yazılabileceğini ispat etmiştir. Onun en büyük özelliğı, Türkistan Türkçesini eserleriyle kuvvetli bir edebî dil hâline getirmiş olmasıdır. Bu özellik, onun şuurlu bir Türkçe sevdalısı olduğunu gösterir. Türkçeye karşı duyduğu derin sevgi ve bu dille yazdığı eserlerinin uyandırdığı büyük akisler sebebiyle, Türkistan Türkçesi yüzyıllarca onun adıyla, "Nevâyî dili" diye anılmıştır.

Nevâyî, Türkçeyi faziletler ve yüceliklerle dolu hazineye, seyrine doyum olmayan bir gül bahçesine benzetir. Türkçenin güneşten daha parlak güllerini dermek ve emsalsiz hazinelerine sahip olmak için çok çalışmak gerektiğini söyler. Türkçenin devlet

◆ Ertuğrul Yaman

ve edebiyat dili olması hâlinde Türklerin de üstün bir millet olacağına inanır. Ali Şir Nevâyî'nin bir başka önemli yönü ise, Türk şiirine şekil ve ifade bakımından birtakım yenilikler getirmiş olmasıdır. Bütün nazım şekillerinden eser veren Ali Şir Nevâyî, her türlü söz ve anlatım sanatını eserlerinde kullanmıştır. Büyük Üstad'ın eserlerinde 26.000 farklı türde kelime kullandığı tespit edilmiştir.

Ali Şir Nevâyî, Farsça gibi son derece güçlü bir edebiyat dilinin varlığına rağmen, Türkçe eserler yazmış ve bu dille üstün bir edebiyat oluşturulabileceğini de ispatlamıştır. Edebiyatımızda ilk Türkçe "Hamse"yi de yine o yazmıştır. Ali Şir Nevâyî, ana dilini (Türkçeyi), yolu dikenler ve taşlarla dolu denizin dibindeki incilere benzetir (Barutçu, 1996).

Yunus Emre, Mevlânâ, Fuzulî, Bakî vb. dil ve edebiyatımızın klasik şahsiyetlerinin eserleri de Türkçenin söz varlığına büyük katkılar sunmuşlardır. Türk dilinin birliği ve zenginleşmesi konusunda en şuurulu ve başarılı hareket, hiç şüphesiz, İsmail **Gaspıralı**'ya aittir. Gaspıralı, Türk dünyasının "dilde, işde, fikirde birlik" şiarıyla bütünleşebileceğini savunmuş ve bu yolda özellikle ortak dili ön planda tutmuştur. Yıllarca, büyük sıkıntılar içerisinde çıkardığı "Tercüman" gazetesıyla bu düşüncesini gerçekleştirmiştir. Gaspıralı İsmail'in bu düşünceleri, Türk dünyasının birleşmesi ve dil birliğinin sağlanması ve söz varlığının ortaklaşması yolunda çok büyük roller üstlenmiştir.¹ (Saray, 1993).

Osmanlı Türkçesi gibi ağır bir dönemden sonra, dilde millileşme ve sadeleşme ile Türkiye Türkçesinin temellerinin atılmasında Ömer Seyfeddin ve Ziya Gökalp'in önemli katkıları olmuştur. Ömer Seyfeddin ve arkadaşlarınınca Selanik'te çıkarılmaya başlanan *Genç Kalemler* dergisinde ortaya konan *Yeni Lisan Hareketi* dilimizin söz varlığını genişletme açısından önemli kilometre taşlarından birisidir.² (Öksüz, 1995). Ziya Gökalp'in Türkçülüğün Esasları adlı eserindeki 11 maddelik ilkeler de bu açıdan önem taşımaktadır.³ (Gökalp, 1977).

Ayrıca, Millî Edebiyat ve Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı'nın seçkin şahsiyetlerinin Türkçenin söz varlığına katkıları her biri ayrı ayrı ele alınacak kadar değerli ve önemlidir.

Türkçenin Güncel Söz varlığı

Dünya dillerinin hemen hepsinde, yeni kelime elde etmek için değişik yollar kullanılmaktadır. Sondan eklemeli bir dil olan Türkçenin de kelime kazanmada, kendine has dört farklı yöntemi vardır. Bunlar, "türetme", "derleme", "tarama" ve "birleştirme" usulleridir. Bilindiği gibi, en çok kullanılan yol, kelime köklerinden çeşitli yapım ekleriyle yeni kelimeler türetmektir.

¹ Saray, Mehmet, *Türk Dünyasında Dil ve Kültür Birliği*, İst. 1993.

² Öksüz, Yusuf Ziya, *Türkçenin Sadeleşme Tarihi Genç Kalemler ve Yeni Lisan Hareketi*, TDK Yay. Ankara, 1995

³ Gökalp, Ziya, *Türkçülüğün Esasları*, Kadro Yay. İstanbul, 1977

1. Türetme Yöntemi

Bir başka zenginlik ölçüsü ise Türkçeye rahatlıkla çok sayıda yeni kelime kazandırma imkânının varlığıdır. Sondan eklemeli bir dil olan Türkçede sabit köklere çok sayıda ekler getirerek yeni kelimeler elde edilebilir. Türkçenin eklerle işleyen bir sisteme dayalı olması, bu dilin bilgisayar dili olarak kullanılabilmesi için de büyük bir üstünlüktür. Aşağıda yalnızca “say-“ eylem kökünden türetilmiş yeni sözler bu konuda bize bir fikir verebilir: *saymak, sayma, sayış, sayı, sayılı, sayısız, sayım, sayımcı, sayımcılık, sayın, saygı, saygıdeğer, saygıdeğerlik, saygılı, saygıllık, saygısız, saygısızlık, saygın, saygınlık, sayan, sayaç, sayaçlık, saydam, saydamlık, saydamlaştırmak, saydamlaştırma, saydamlaştırış, sayman, saymanlık, saydırmak, saydırma, saydırış, saydırtmak, saydırma, saydırtış, sayışmak, sayışma, Sayıştay, sayılmak, sayılma, sayılış, sayıtlı, sayıltılı, sayıltısız, varsayım, varsayımli, varsayımsal, bilgisayar, sayısal, sayısalcı, sayısalcılık, sayıca, saygınca, saygılıca, saygısızca...*

2. Derleme Yöntemi

Türk Dil Kurumu, Türkçenin Anadolu sahasındaki söz varlığını belirlemek üzere, 1932-1960 yılları arasında yurdumuzun türlü bölgelerinde halk ağzındaki Türkçe ve Türkçeleşmiş sözleri derleme faaliyeti başlatmıştır. Bu yolla, Türkiye’de halk ağzında kullanılan ve yazı diline girmemiş veya yazıda pek az kullanılmış olan yüzbinlerce sözler 12 ciltlik **Derleme Sözlüğü** adı altında yayımlanmıştır.

3. Tarama Yöntemi

Yine Türk Dil Kurumu’nca XIII. Yüzyıldan XIX. Yüzyıla kadar Türkiye Türkçesiyle yazılmış eserlerden taranan ve bugün kullanımdan düşmüş ya da anlamı, yapısı değişik olarak kullanılan Türkçe sözler, tanıklarıyla birlikte **Tarama Sözlüğü** adı altında yayımlanmıştır. 1935’ten 1977’ye kadar 42 yıl süren bu tarama çalışmaları sayesinde yine yüzbinlerce kelimenin yer aldığı 8 ciltlik bir eser ortaya çıkmıştır (Tarama Sözlüğü, 1942).

4. Birleştirme Yöntemi

Türkçenin söz varlığını genişletmenin yollarından birisi de birleştirme yöntemidir. Eskiden beri kullanılagelen bu yöntemle de çok sayıda yeni sözcük ve yapı oluşturmak mümkündür: *denizaltı, bilgisayar, ilkokul, dilbilimi, olağanüstü...*

Değerlendirme ve Sonuç

Yukarıdan beri verdiğimiz bilgi ve örneklerden de anlaşılacağı üzere, Türkçe; hem tarihi derinliği açısından hem de güncel söz varlığı bakımından büyük bir üstünlüğe sahiptir. Türkçe, söz varlığı açısından son derece zengin ve yenileşmeye çok açık bir dildir. **Türkçe, Dünya’nın en zengin, en işlek ve en estetik dillerinden birisidir. Bu noktada en temel ihtiyacımız, dilimiz konusunda farkındalık oluşturmak ve bilinç kazandırmaktır.** Kaldı ki bu yazıda, yalnızca, Türk dilinin bir lehçesi olan Türkiye Türkçesi üzerinde durulmuştur. Oysa, Türkçenin söz varlığı, yapısı ve söz dizimi ko-

◆ Ertuğrul Yaman

nusunda yapılan çalışmaların formal edebî ağızlardan kurtarılarak Türk dil ve lehçelerinin geniş kapsamlı zemininde yapılması her açıdan yararlı sonuçlar verecektir.

Her biri bir yanda kalmış olan Türkiye Türkçesi, Azerbaycan Türkçesi, Türkmen Türkçesi, Özbek, Kazak, Kırgız, Uygur, Karakalpak, Yakut, Tuva, Altay, Kafkas, Tatar, Başkurt, Karaçay, Malkar, Gagavuz, Çuvaş lehçeleri, ulu Türk dili çınarının dallarıdır.⁴ Türk dilinin gerçek söz varlığını belirlemek için yukarıdaki Türk yazı dillerinin söz varlığını da incelemek ve bu büyük hazineye ulaşmak gerekir. **Türk dilinin gerçek hazinesindeki söz ve yapılar, rahatlıkla milyonlarla ifade edilebilir.**

Kaynakça

Aksan, Doğan, *Türkçenin Gücü*, Bilgi Yayınevi, 13. Basım, Ankara, 2011.

Barutçu, Sema, *Muhakemetü'l-Lugateyn*, TDK Yay. Ankara, 1996

Gökalp, Ziya, *Türkçülüğün Esasları*, Kadro Yay. İstanbul, 1977

Gülsevin, Gürer; Ergüzel, Mehdi; Boz, Erdoğan; Yaman, Ertuğrul, *Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Yargı Yayınevi, 4. Baskı, Ankara, 2014.

Öksüz, Yusuf Ziya, *Türkçenin Sadeleşme Tarihi Genç Kalemler ve Yeni Lisan Hareketi*, TDK Yay. Ankara, 1995

Saray, Mehmet, *Türk Dünyasında Dil ve Kültür Birliği*, İst. 1993.

Tarama Sözlüğü, TDK Yayınları, Ankara, 1942.

Türkçe Sözlük, TDK, 11. Baskı, Ankara, 2011.

⁴ Yaman, Ertuğrul, "Bir Ulu Çınarın Dalları Türk Dili ve Lehçeleri", *Türk Kültürü*, S. 378, Ekim, 1994.

TÜRKÇENİN ÖĞRETİM ÜSTÜNLÜKLERİ VE ZENGİNLİKLERİ

Firdevs GÜNEŞ*

Öz: Dünyamızdaki büyük diller arasında yıllardır süren derin ve sessiz bir savaş vardır. Bu savaş önceleri üstünlük iddialarıyla başlamış, zaman içerisinde eğitim, bilim, ticaret, iletişim ve internet dili olma çabalarına dönüşmüştür. Dil savaşlarında kullanılan ölçütlerin hepsinde Batı dilleri öne çıkarılmış ve üstün oldukları iddia edilmiştir. Türkçemizin ise yetersiz olduğu, zor ve güç öğrenildiği, bilim dili olmadığı öne sürülmüştür. Oysa dil alanındaki yeni araştırmalar bu iddiaların doğru olmadığını, sonradan eklemeli dillerin kolay öğrenildiği göstermektedir. Beyin araştırmaları ise Türkçenin beynin çalışma sistemine uygun olduğunu ve öğrenme sürecini kolaylaştırdığını göstermektedir. Türkçenin ses zenginliği, ses-harf ilişkisi, hece ve kelime türetme, kelime tanıma ve zihinsel sözlük geliştirme gibi özellikleri hem okuma yazma öğretimini kolaylaştırmakta hem de zihinsel becerileri geliştirici olmaktadır. Her sesin bir harfle yazıldığı Türkçemizde işitilen kelimeleri yazıya aktarmak çok hızlı olmaktadır. Türkçe metinlerde batı dillerinde olduğu gibi süsleme kelimelere fazla yer verilmemekte, az kelimeyle çok anlam ve bilgi aktarılmaktadır. Bu özellikler Türkçemize çeşitli üstünlükler sağlamak ve diğer dillere göre daha erken öğrenilmektedir.

Anahtar kelimeler: Türkçe, öğretim, üstünlük, zenginlik

* Prof. Dr.; Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı

TEACHING PRIORITIES AND WEALTH OF OUR TURKISH

Firdevs GÜNEŞ*

Abstract

In our World, there has been a deep and silent war among major languages for long years. This war initially started based on superiority claims and then changed into becoming the language of education, science, trade, communication and internet in time. Based on all of the criteria of language wars, Western languages have been come forward and their superiority has been claimed. The claim that our Turkish was hard and difficult to learn, not sufficient and not science language was stated. However, the new research in language has showed that this claim is not accurate and agglutinative languages are easy to learn. The research about brains also illustrate that Turkish is suitable for the working system of brain and facilitates learning process. The properties of Turkish such as richness of sound, the relationship between sound and letter, derivation of syllable and word, identification of word and developing mental dictionary facilitate teaching literacy and improve mental skills. In Turkish in which each sound is written by a letter, the words that are heard can be very quickly transferred into writing. Ornamentation words are not mostly used in Turkish texts different from western languages and many meanings and information are transferred by a few words. These properties provide various priorities for our Turkish and it can be learned more early than other languages.

Key words: Turkish, teaching, priority, wealth

I. GİRİŞ

Dil dünyayı değiştiren en önemli güçtür. Bu güce ulaşmanın yolu bireylerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmektir. Bu beceriler bütün eğitim çalışmalarını etkilemektedir. Dil, öğrenmenin kalbi ve insan beyninin sınırsız bir becerisidir. İnsanlar bu sınırsız becerilerini kullanarak öğrenir, duygu ve düşüncelerini ifade eder, kendilerini hayat boyu geliştirirler. Bu süreçte düşünme, anlama, sorgulama, araştırma, sorun çözme gibi zihinsel beceriler de önemli olmaktadır. Bunlar bireyin zihnini geliştirmekte, bakış açısını zenginleştirmekte, toplumla bütünleşmesini kolaylaştırmakta, kişisel ve kültürel gelişimine katkı sağlamaktadır. Böylece bireylerin hayat boyu öğrenmesi ve geleceğine yön vermesi kolaylaşmaktadır.

* Prof. Dr.; Dean of Faculty of Education, Bartın University.

Son yıllarda çoğu gelişmiş ülkede dil eğitiminin niteliğini artırmak amacıyla düzenli araştırmalar yapılmakta, uygulanan yaklaşım, yöntem ve teknikler gözden geçirilmektedir. Bu süreçte beyin araştırmalarından da yararlanılmakta, beynimizin işleyişine uygun bir dil eğitimi üzerinde durulmaktadır. Bilindiği gibi OECD tarafından yürütülen “Öğrenen Beyin, Beyni Anlama ve Yeni Bir Öğrenme Bilimine Doğru” araştırmalarında dil eğitimi konusunda önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Bunlar eğitim alanına aktarılmış ve böylece yeni yaklaşımlarla yöntemler gündeme gelmiştir. Ayrıca öğrencilerin erken yaşlardan itibaren dil ve zihinsel becerilerinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (OECD, 2007).

Beyin araştırmalarında genellikle insan beyninin çalışma ve öğrenme sistemi üzerinde durulmaktadır. Beyin görüntüleme teknikleriyle dil ve nöronlar arasındaki ilişkiler yani dilin zihinsel görünümü incelenmektedir. Dilin beynimizin çeşitli bölgelerini harekete geçirdiği ve zihinsel işlemleri artırdığı görülmektedir. Yani nöronlar dışarıdan gelen ses, görüntü gibi uyarıcıların tekrar edilmesiyle harekete geçmekte ve gelişmektedir. Bu gelişim süreci küçük yaşlarda başlamakta ve ömür boyu sürmektedir. Bebeklerin anne ve babalarının sesini duyması, söylediklerini dinlemesi nöronları harekete geçirmekte, beynin hızla gelişmesini sağlamaktadır. Ayrıca dinleme, anlama, öğrenme, düşünme gibi becerileri geliştirerek dil öğrenme kapasitesini üst düzeye çıkarmaktadır. Bu gelişim süreci daha sonraki yıllarda çeşitli etkinliklerle devam etmektedir.

Beyin ve öğrenmeyle ilgili bu gelişmeler dil eğitimi alanında uygulanan yaklaşım, yöntem ve tekniklerde önemli değişimlere neden olmaktadır. Dil eğitimi alanında öğrenci ve öğrencinin beynini merkeze alan yeni yaklaşım ve yöntemler gündeme gelmektedir. Bu durum çeşitli dillere ilişkin öne sürülen iddiaları da etkilemektedir. Bilindiği gibi dünyamızda yıllardır bazı dillerin kolay öğrenildiği, bazılarının ise öğrenilmesinin zor diller olduğu, bu özelliğin dilin yayılmasında önemli olduğu iddia edilmiştir. Uzun yıllar Türkçemizin yetersiz olduğu propagandaları yapılmış, zor öğrenilen bir dil olduğu öne sürülmüştür. Oysa beyin ve öğrenmeyle ilgili günümüz araştırmaları bu iddiaların doğru olmadığını göstermektedir. Bu çalışmada dil alanındaki gelişmeler ve Türkçemizin öğretim üstünlükleri ele alınmaktadır.

1.1.Dil Savaşları

Dünyamızdaki büyük diller arasında yıllardır süren derin ve sessiz bir savaş vardır. Bu savaş bazı dillerin gelişmesine, bazı dillerin ise yok olmasına neden olmaktadır. Önceleri üstünlük iddialarıyla başlayan dil savaşları zaman içerisinde çeşitli ülke ve alanlara yayılma, özellikle eğitim, bilim, ticaret, iletişim ve internet dili olma çabalarına dönüşmüştür. Son yıllarda ise ‘dünya dili olma’ amacını taşımaktadır. Eskiden Fransızca, İspanyolca, Japonca, Rusça, Almanca gibi dillerin öne çıktığı bu savaşlarda durum değişmiş ve savaşın galibi İngilizce olmuştur. İngilizce her geçen gün biraz daha yayılmakta ve dünya dili olma yolunda ilerlemektedir. Bu durum “Gelecekte başta İngilizce olmak üzere on dil kalacak, bu on dildeki kelimelerin de yarısı İngilizce

olacak.” iddiasıyla sürmektedir. İngilizce ile ilgili bu iddialar ve yayılma çalışmaları çoğu ülkede sorgulanmaya, çeşitli araştırma ve çalışmalarla önlenmeye çalışılmaktadır.

Dil savaşları bazı dillerin diğerlerinden daha üstün olduğu iddialarıyla başlamıştır. Bu iddiaları ispatlamak için çeşitli araştırmalar yapılmış ve kanıtlar ileri sürülmüştür. Bu çalışmalarda dillerin açık ve net olması, ses, hece ve kelime yönünden fakir veya zengin olması, güzellik ve saflık, melodik yapı, öğrenme kolaylığı gibi yönler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu süreçte dil özelliklerini ve üstünlüklerini belirleyen çeşitli ölçütler oluşturulmuştur. Bu araştırmalara göre Fransızca, İngilizce ve İspanyolcanın dilde açıklık ve netlik yönünden en üstün diller olduğu belirtilmiştir. Bu dilleri konuşanlara özel kişiler denilmiştir. Fransızca, İngilizce ve İspanyolcanın özelliklerinin dünyadaki hiçbir dilde olmadığı öne sürülmüştür (Leclerc, 2009).

Dillerin ses, hece ve kelime yönüyle zengin veya fakir olması da ele alınmış ve zengin dillerin hızla yayılacağı öne sürülmüştür. Kanıt olarak sözlüklerde yazılı kelime sayısı gösterilmiş ve bütün dikkatler dildeki kelime sayısına çekilmiştir. Yani sözlükte yazılı kelime sayısına göre diller fakir veya zengin olarak sıralanmıştır. Tablo 1’de de görüldüğü gibi İngilizce sözlüklerde 600.000, Almanca 260.000 ve Fransızca sözlüklerde 135.000 kelime olduğu açıklanmıştır. Buna göre Fransızca, Almanca ve İngilizcenin zengin diller olduğu ve uzun yıllar ölmeyeceği iddia edilmiştir.

Tablo 1.Sözlüklerdeki Kelime Sayısı

Dil	Sözlük	Kelime Sayısı	En Yüksek Kelime Sayısı
Fransızca	Le Petit Larousse	135. 000	135.000
	Le Grand Robert	75.000	
	<i>Le-dictionnaire.com</i>	95.000	
İngilizce	Oxford English Dictionary	600.000	600.000
	<i>Webster’s Third New International Dictionary Unabridged</i>	475.000	
Almanca	Duden	135.000	260.000
	Gethe-Wörterbuch	90.000	
	Wahrig Deutsches Wörterbuch	260.000	
İspanyolca	<i>Diccionario de la lengua espanola (DRAE)</i>	88.000	88.000
	<i>Gran Diccionario de la lengua espanola Larousse</i>	70.000	

Diğer taraftan UNESCO’nun 2009 Dil Atlası verilerine göre kelime sayısı çok olan diller de ölmektedir. Bir başka ifadeyle kelime sayısının dilin yayılmasında veya ölmesinde belirleyici olmadığı görülmektedir. Çünkü günlük yaşamda sözlükteki kelimelerin çok azı kullanılmaktadır. J. Macnamara’ya göre konuşulan dilde kullanılan kelime sayısı 6000’i geçmemekte ve bu durum dilin yayılmasında etkili olmamaktadır (Laponce,1984). Bu nedenle bir dilin zenginliği sözlüklerdeki kelimelerin zenginliği ile değil bu dili konuşan insanların zihinlerinin zenginliği ile açıklanmaktadır. Söz-

lüklerde yazılan ve hiç kullanılmayan kelimeler insanların zihinlerine bir katkı getirmemektedir. Ancak dil savaşlarında kelime zenginliği iddiaları çok etkili olmuş, çoğu ülkede uzun yıllar kelime sayısını artırma çalışmaları yapılmıştır. Bazı ülkeler kelime sayısını artırmak için çabalarken İngilizce, Fransızca ve Almanca yayılma çalışmalarını hızlandırmıştır.

Dil savaşlarında bazı dillerin güzel, yumuşak, melodik ve kulağa hoş geldiği öne sürülmüş, bu özelliklerin yayılmada etkili olduğu belirtilmiştir. İngilizce, Fransızca, İspanyolca ve İtalyanca için "sevgi dili" ifadesi kullanılmış, Almanca için savaş filmlerine uygun dil (sert, katı, soğuk vb.) benzetmesi yapılmıştır. Yine dillerin saflığı da önemli bir özellik olarak incelenmiştir. Saf bir dilin diğer dillerden çok az etkileneceği, çok az kelime alacağı ve diğer dillerle savaşılabileceği açıklanmıştır. Ancak bu gerekçe de günümüzde geçerli değildir. Dünyamızda saf, karışmamış ve başka dillerden etkilenmemiş bir dil yoktur. Her dil birbirini etkilemekte ve diğerlerinden etkilenmektedir (Leclerc, 2009).

Dillerdeki konuşma ve bilgi aktarım hızı da incelenmiştir. Bazı dillerde konuşma sırasında söylenen hecelerin çok olduğu, bazılarında ise az olduğu, bunun yayılmada önemli olduğu açıklanmıştır. İspanyolcanın hızlı konuşulduğu, saniyede çok sayıda hece söylendiği, ancak anlamlı hece yönüyle İngilizcenin daha zengin olduğu, bilgi aktarım yönüyle Japonca'yı 2 kat geçtiği iddia edilmiştir (Pellegrino, Coupé, ve Marsico, 2012). Bu nedenle İngilizcenin eğitim ve bilim dili olduğu açıklanmıştır. Oysa günümüzde konuşma hızı dilin ses, hece, kelime ve kullanım bilgisi gibi çeşitli etkenlerle açıklanmaktadır. İtalyanca, İspanyolca, Portekizce, Türkçe gibi dillerde de bir dakikalık konuşmada İngilizce kadar bilgi aktarımı yapılmaktadır.

Dil savaşlarında dilin öğrenme açısından güç veya kolay olması üzerinde de durulmuş, bazı dillerin kolay öğrenildiği, bazılarının ise güç olduğu, bunun yayılmada önemli olduğu açıklanmıştır. İngilizcenin kolay öğrenildiği, öğrenme zevki verdiği ve bu nedenle hızlı yayıldığı iddia edilmiştir. Oysa günümüzde dil öğrenme güçlükleri dilin ses, biçim, sözdizimi, anlam ve kullanım bilgisi gibi çeşitli etkenlere bağlı açıklanmaktadır. Araştırmalara göre İtalyanca, İspanyolca, Portekizce, Türkçe gibi diller İngilizce ve Fransızca'ya göre daha kolay öğrenilmektedir. Çünkü bu diller Fransızca'dan daha kolaydır. Bazıları için İngilizce zor bir dildir (Leclerc, 2009).

Görüldüğü gibi dil savaşlarında kullanılan ölçütlerin hepsinde Batı dilleri öne çıkmıştır. Fransızca, İngilizce, İspanyolca, Almanca, İtalyanca gibi dillerin üstün olduğu açıklanmıştır. Bu dillerin kolay öğrenildiği, düşünme, anlama, sorgulama, yaratıcılık gibi becerileri geliştirdiği ve bilimsel ilerlemeleri desteklediği belirtilerek giderek yayılacağı iddia edilmiştir. Bu ölçütlerden hareket edilerek dünyadaki dillerin çoğunun yetersiz olduğu açıklanmıştır. Uzun yıllar Türkçemizin de yetersiz olduğu propagandası yapılmış, zor öğrenildiği, bilim dili olmadığı vurgulanmıştır. Oysa dil alanındaki yeni araştırmalar bu iddiaların doğru olmadığını göstermektedir. Özellikle OECD tarafın-

dan yürütülen PISA araştırmaları sonndan eklemeli dillerin kolay öğrenildiğini, beyin araştırmaları ise Türkçenin beynin çalışma sistemine uygun olduğunu ve öğrenme sürecini kolaylaştırdığını göstermektedir. Türkçenin ses zenginliği, ses-harf ilişkisi, hece ve kelime türetme, kelime tanıma ve zihinsel sözlük geliştirme gibi özellikleri hem okuma yazma öğretimini kolaylaştırmakta hem de zihinsel becerileri geliştirmektedir. Bu durum Türkçe öğretiminde çeşitli üstünlükler sağlamakta ve diğer dillere göre daha erken öğrenilmesini getirmektedir.

1.2.Günümüz Araştırmaları

Günümüz araştırmalarında bir dilin kolay öğrenilmesi için ses-harf arasındaki ilişkiye dikkat çekilmektedir. Ses-harf arasındaki ilişkinin kolay, kurallı ve sistemli olması, dilin kolay öğrenilmesini getirmektedir. Yine dildeki seslerin her birinin az harfle yazılması dilin niteliğini artırmaktadır. Dildeki seslerin farklı harflerle yazılması o dilin öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. Jaffré ve Fayol'un araştırmalarına göre İspanyolca ve İtalyancada ses-harf ilişkisi düzenli olduğundan çoğu kelime kolay öğrenilmektedir. Ancak Almanca güç bil dildir. İngilizce ve Fransızcada ses-şekil ilişkisi çok karışık ve kurallı değildir. Fransızcada ortalama 36 ses vardır. Bu sesler 26 harfle ve 130 şekilde yazılmaktadır. İngilizcede 40 ses vardır ve bunlar 1140 şekilde yazılmaktadır. İtalyancada 25 ses vardır, bu sesler 33 şekilde yazılmaktadır. Örneğin Türkçede "o" sesi "o" harfi ile yazılmaktadır. Fransızcada "o" sesi "o, au, eau, eaux" gibi 4 farklı biçimde yazılmaktadır. (Le Petit Robert, 2016).Diğer taraftan İngilizce ve Fransızcada ses-harf arasında düzenli bir ilişki olmadığından kelimelerin % 50 'si okunduğu gibi yazılmakta, yazıldığı gibi okunmamaktadır. Böyle bir ses yapısına sahip olan dillerin kolay öğrenildiği nasıl iddia edilmektedir? Jaffré ve Fayol'a göre Almanca, Fransızca ve İngilizce kolay öğrenilen diller arasında yer almamaktadır (Jaffré ve Fayol, 1997).Oysa Türkçede ses-harf arasında düzenli ve kurallı bir ilişki bulunmakta, bu yapı Türkçenin kolay öğrenilmesini getirmektedir.

Uluslararası düzeyde "Hangi ülkenin çocukları dilini daha kolay ve erken öğreniyor?" düşüncesiyle bazı araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda Türkçenin erken yaşlarda ve kolay öğrenildiği ortaya çıkmıştır. Berlin Freie Üniversitesinden Profesör Gisela Klann-Delius ve Christina Kauschke tarafından dünyadaki büyük dillerin öğrenilme sürecine ilişkin karşılaştırmalı bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada dünyada dilini en erken Türk çocuklarının öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Profesör Klann-Delius, çeşitli ülkelerden 800 dil bilimcinin katıldığı Uluslararası Çocuk Dili Araştırmaları Derneği'nin 10. Kongresinde, Türk çocuklarının 2-3 yaşına kadar dil bilgisi kurallarına uygun konuştuklarını açıklamıştır. Alman çocuklarının ancak 4-5 yaşlarında temel dil bilgisi kurallarına hâkim olabildikleri, Arap çocuklarının ise dil bilgisi açısından doğru konuşmalarının yaklaşık 12 yıl sürdüğünü belirtmiştir. Ayrıca Profesör Delius;

- Türkçenin mükemmel bir şekil yapısının olduğunu,
- Kök-ek birleşmelerinin uyumlu olduğunu,

◆ Firdevs Güneş

- Türkçenin şahıs ve zamanı belirleyen eklerinin düzenli olduğunu,
- Türkçenin diğer dillere göre kolay öğrenildiğini, vurgulamıştır (Klann-Delius, Kauschke, 2005).

OECD tarafından çeşitli ülkelerde PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) araştırmaları yapılmaktadır. PISA projesinde örgün eğitime devam eden 15 yaş grubundaki öğrencilerin 'Matematik Okuryazarlığı, Fen Bilimleri Okuryazarlığı ve Okuma Becerilerine İlişkin Veriler' toplanmaktadır. Okuma becerileri olarak öğrencilerin okuma, anlama, düşünceleri analiz etme, sorun çözme, akıl yürütme gibi becerileri ölçülmektedir. Bu araştırmalarda sondan eklemeli dillerin öğrencilerin, okuma, anlama, düşünme, sorgulama, sorun çözme, akıl yürütme gibi dil ve zihinsel becerilerini daha üst düzeyde geliştirdiği ortaya çıkmıştır. PISA 2000, 2003, 2006, 2009 ve 2012 yıllarında okuma ve anlama alanında en yüksek başarıya ortalama 60 ülke arasında Finlandiya, Güney Kore ve Japonya'dan katılan öğrenciler ulaşmıştır. Oysa uzun yıllar üstün diller olduğu, kolay öğrenildiği, düşünme, anlama, sorgulama, yaratıcılık gibi zihinsel becerileri geliştirdiği öne sürülen İngilizce, Fransızca, Almanca, İtalyanca ve İspanyolca dillerini konuşan öğrenciler ilk üç sıraya girememiştir. PISA sonuçları üzerinde ayrıntılı incelemeler yapan dil bilimciler Fince, Korece, Japonca gibi sondan eklemeli dillerin okuma ve zihin becerilerini geliştirme yönüyle diğer dillerden daha üstün olduğunu açıklamışlardır. Türkçemiz de sondan eklemeli bir dildir. Türkçe öğretiminde nitelikli çalışmalar yapılarak Fince, Korece, Japonca gibi üst düzey başarıya ulaşmak mümkündür (Güneş,2014).

Görüldüğü gibi günümüz araştırmaları her sesin bir harfle yazıldığı Türkçe ve Fince gibi dillerin daha kolay öğrenildiğini, Almanca, Fransızca, İngilizce gibi karmaşık yapıya sahip dillerin zor öğrenildiğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu gelişmeler üzerine dil öğrenme konusunda dünyamızda yıllardır ileri sürülen iddialar yıkılmıştır. Türkçemiz de çeşitli öğrenme ve öğretim üstünlüklerine sahip bir dildir.

II. HIZ ARAŞTIRMALARI

Dil savaşlarında bazı dillerin hızlı konuşulduğu, bilgi aktaran hece sayısının çok olması nedeniyle daha fazla bilgi aktarıldığı öne sürülmüştür. Bu özelliklerin dilin öğrenilmesi ve yayılmasında etkili olduğu ve dilin niteliğini artırdığı iddia edilmiştir. Türkçemizin ise orta düzeyde bilgi aktaran bir dil olduğu belirtilmiştir. Bu konudaki bilgiler aşağıda verilmektedir.

2.1. Konuşma Hızı ve Bilgi Aktarma

Konuşma hızını belirlemek için genellikle konuşma sırasında söylenen sözlerin yoğunluğu ele alınmaktadır. Bunun için söylenen sözlerdeki birimlerin yani ses, hece ve kelimelerin saniye ya da dakikada kullanılma durumu ölçülmektedir (Zellner, 1998).

Levelt'e göre seri bir konuşmada insanlar saniyede 2-3 kelime, dakikada ise ortalama 100-200 arası kelime kullanmaktadır (Levelt, 1989). Bu rakam kelimelerin kısa

veya uzun olmasına göre değişmektedir. Konuşma sürecinde ise önce aktarılacak bilgiler seçilmekte, ardından söylenecek kelimeler belirlenerek söz dizimi oluşturulmakta ve uygun seslerle seslendirilmektedir. Söylenecek kelimeler bireyin zihinsel sözlüğündeki ortalama 60 000 kelime içinden saniyenin onda biri gibi bir sürede seçilmektedir (Ferrand, 2001). Bu sürecin hızlı veya yavaş olması konuşma hızını etkilemektedir. Genellikle normal bir konuşma hızı için dakikada 100-200 kelime ölçüsü kullanılmaktadır. Televizyon ve radyo spikerleri dakikada ortalama 200 kelime konuşmaktadırlar. Ancak konuşmanın çok hızlı ve yavaş olması dinleyicilerin söylenenleri izleme ve anlamada zorlanmasına neden olmaktadır. Bu nedenle anlaşılır bir konuşma hızı için dakikada 150-160 kelime önerilmektedir.

Konuşma hızını daha net belirlemek için son yıllarda 1 saniyede söylenen hece sayısı kullanılmaktadır. Bilindiği gibi hece sayı dillere göre değişmektedir. Dil bilimciler tarafından Fansa Lyon Üniversitesinde (Fransızca, İngilizce, Almanca, İtalyanca, İspanyolca, Japonca, Çince) 7 dil incelenmiştir (Pellegrino, Coupé ve Marsico,2011). Asya ve Avrupa dillerini konuşan 59 konuşmacının konuşma hızı ölçülmüş, her birinin saniyede söylediği hece sayısı belirlenmiştir. Bu diller içinde hece şampiyonu Japonca olmuştur. Saniyede söylenen hece sayısı 7,84 hecedir. İspanyolcanın saniyedeki hece sayısı 7,82, Fransızcanın ise 7,18.dir. İngilizcede saniyede 6,19 hece söylenmekte ve en alt sırada saniyede 5,18 hece ile Çince (mandarin) gelmektedir.

Tablo 2.Saniyede Söylenen Hece Sayısı

	Saniyede Söylenen Hece Sayısı	Dakikada Söylenen Hece Sayısı
Japonca	7.84	470.4
İspanyolca	7.82	469.2
Fransızca	7.18	430.8
İngilizce	6.19	371.4
Çince	5.18	310.8

Araştırmada Japonlar ile İspanyolların çok hızlı konuştukları sonucuna ulaşılmıştır. İspanyollar İngilizce konuşanlara göre saniyede % 26 hece, Çince konuşanlara göre de % 50 hece fazla söylemektedirler. Japonların dakikada 470.4 hece ile İngilizlerden 99 hece, Çinlilerden ise 159 hece fazla söyledikleri görülmektedir. İspanyolların dakikada 469,2 hece ile İngilizlere göre dakikada 98,7 hece, Çinlilere göre ise dakikada 158,4 hece fazla söyledikleri ortaya çıkmaktadır. Böylece konuşma hızı yönüyle Japon ve İspanyollarla Çinliler arasında ciddi farklar bulunmuştur. Bazıları bunun zihinsel yani beynin bilgi işleme kapasitesi ve iletişim gücünün yüksek olması ile açıklamıştır. Bazıları Japonca ve İspanyolcada çok hece olduğu, bir sesli ve bir sessiz harften oluşan bu hecelerin hızlı telâffuz edildiği, Çince ve İngilizcede karmaşık hecelerin olduğu, bir fikri ifade etmek için daha yavaş konuşulduğu belirtilmiştir (Pellegrino, Coupé ve Marsico,2012).

Ardından “Bir dilin hızlı konuşulması, saniyede çok sayıda hece söylenmesi, bilgi aktarım hızını etkilemekte midir?” sorusu gündeme gelmiştir. Bazı uzmanlar saniyede söylenen hece sayısı ile hecelerle aktarılan bilgi sayısının farklı olduğunu, bunun dile göre değiştiği belirtmiştir. Bunun üzerine hecelerın anlamlılık ve bilgi aktarım değeri incelenmiştir. Önce hecelerın anlam değeri, hecelerle taşınan bilgi niteliği ve yoğunluğu ölçülmüştür. Bazı hecelerın anlamının olmadığı, söz dizimi ve söyleniş nedeniyle kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Hızlı konuşulan dillerde çoğu hecenin anlam yönüyle zayıf olduğu görülmüştür. Japoncada saniyede bilgi aktaran hece sayısı 0,49, İspanyolcada 0,63, Fransızcada 0.74, oysa İngilizcede bu sayının 0,91’e çıktığı, Çince de ise 0,94’e yükseldiği bulunmuştur (Pellegrino, Coupé ve Marsico,2011). Bir dilde hece sayısının yüksek olması bilgi aktaran hece sayısının da yüksek olacağı anlamına gelmediği vurgulanmıştır. Ardından “Daha az hece ile daha çok bilgi aktarılan dil hangisi?” sorusuna cevap aranmıştır. Sonuç olarak Japonca ve İspanyolca konuşurken fazla hece kullanıldığı ancak bilgi veren hece sayısının düşük olduğu, oysa Çince ve İngilizce konuşmada az hece kullanıldığı ancak bilgi aktaran hece sayısının fazla olduğu dile getirilmiştir. Japonca İngilizceye göre 2 kat fazla hece yoğunluğuna sahip olmasına rağmen bu hecelerın daha az bilgi taşıdığı açıklanmıştır. Bu konuda Almanca ve Fransızcada sorun olmadığı dile getirilmiştir (Pellegrino, Coupé ve Marsico,2011).

Tablo 3.Saniyede Bilgi Aktaran Hece Sayısı

	Saniyede Söylenen Hece Sayısı	Saniyede Bilgi Aktaran Hece Sayısı
Japonca	7.84	0.49
İspanyolca	7.82	0.63
Fransızca	7.18	0.74
İngilizce	6.19	0.91
Çince	5.18	0.94

Bu sonuçlar sözlü metinlerle de test edilmiştir. Eğer Japonca 1 saniyede söylenen heceler İngilizceye göre daha az bilgi veriyorsa, bir konuyu Japonca anlatırken daha fazla hece kullanmak gerekir. Yani bir konuşma İngilizce yerine Japonca yapılırsa 2 kat daha fazla hece ve süreyi gerektirir. Bunu düşünceyi doğrulamak için uzun cümlelerden oluşan 20 metin farklı dillere çevrilmiş ve kullanılan hece sayısı belirlenmiştir. Japonca anlatılan metinde diğer dillere göre % 85 daha fazla hece kullanıldığı görülmüştür. Böylece metinlerde hece sayısı ile bilgi aktaran hece sayısının eşleşmediği ortaya çıkmıştır. Özet olarak bu araştırmalar sonunda Japoncanın hızlı konuşulduğu ancak az bilgi aktarıldığı, İngilizcenin yavaş konuşulduğu ancak Japoncaya göre 2 kat fazla bilgi aktarıldığı iddiası ortaya atılmıştır. Bu araştırmaları yöneten Egidio Marsico, “Bir dil çok hızlı ve yavaş konuşulmamalı, saniyede çok sayıda hece söylenirse beyin her heceyi işlemek için yeterli zamanı bulamaz ve söylenenleri iyi anlayamaz. Eğer dil çok yavaş konuşulursa konuşmayı ve anlam zincirini izlemek zor olur,” demektedir (Pellegrino, Coupé ve Marsico,2012).

Ardından konuşma hızı ve hece sayısı araştırmaları Türkçe ve Korece gibi dillerin bulunduğu 12 dil üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonunda incelenen diller saniyede söylenen hece ile bilgi aktaran hece sayısına göre “yoğun, orta ve alt düzey” olmak üç başlık altında sıralanmıştır. Yoğun bilgi aktaran dillerin başında İngilizce, ardından Çince ve Almanca gelmektedir. Orta düzey bilgi aktaran dillerin başında Fransızca, ardından sırasıyla İtalyanca, Korece ve Türkçe gelmektedir. Alt düzeyde bilgi aktaran diller olarak İspanyolca ve Japonca verilmiştir (Pellegrino,2012).

Görüldüğü gibi Türkçe, saniyede söylenen hece ile bilgi aktaran hece sayısı yönüyle ortanın altında bir düzeye yerleştirilmiştir. Oysa Türkçede farklı hece türleri vardır. Açık ve kapalı, tek veya çok harften oluşan hecelerin saniyede söylenme hızı ile aktardığı bilgi farklıdır. Türkçede saniyede bilgi aktarım hızının yüksek olduğu bir dildir.

2.2. Yazma Hızı

Günümüz araştırmalarına göre beynimizde sözleri yazıya dönüştüren küçük bir bölge bulunmaktadır. Bu bölgedeki nöronlar sesleri harflere, sese dayalı soyut kodlamaları da yazılı somut kodlara dönüştürmektedir. Bu araştırmayı yöneten Démonet’e göre bu bölgedeki nöronlar yazılacak harflere göre el ve parmak kaslarının hareketini sağlamakta ve yazma sürecini yönetmektedir (Démonet,2009).Yazı yazarken zihnimizde üç aşamalı işlem yapılmaktadır. Birinci aşamada dinleme ve okuma yoluyla alınan kelimelerin sesleri tek tek belirlenmektedir. İkinci aşamada seslerle harfler ilişkilendirilerek seslerin karşılığı olarak harfler belirlenmektedir. Üçüncü aşamada harfler tek tek yazılarak hece ve kelimeler oluşturulmaktadır. Böylece dinleme ve okuma yoluyla alınan sesler harf, hece ve kelimelere dönüştürülerek yazıya aktarılmaktadır. Bu süreç birbirini izleyen çok hızlı işlemlerle gerçekleştirilmektedir. Yazılacak hece ve kelimenin uzunluğu işlem süresini etkilemekte ve yazılması daha fazla zaman almaktadır (Güneş,2014).

Kalemle yazma hızı dakikada ortalama 31 kelimedir. Bu kişinin zihnindeki bilgileri yazma olarak ele alınmaktadır. Bir metne bakarak kalemle yazma hızı ise dakikada 22 kelimedir. Klavye ile yazmada tuşlara basma hızı dakikada ortalama 37 kelime olarak kabul edilmektedir. Bu hız zihinde ezbere bilinen metinleri yazma için verilmektedir. Klavyede bir metne bakarak yazmada hızı dakikada ortalama 27 kelime olmaktadır. Bu hız iki parmakla yazanlar içindir. Klavyede 10 parmak kullananlar dakikada ortalama 50 - 70 kelime yazmaktadır. Bazı kolay metinlerde bu rakam 80 - 95 kelimeye çıkmaktadır.

Son yıllarda yazma öğretimi açısından bazı dillerin daha hızlı yazıldığı dile getirilmektedir. Bu konuya OECD tarafından yürütülen CERI araştırmalarında dikkat çekilmektedir. OECD raporlarında “Her sesin bir harfle yazıldığı Türkçe ve Fince gibi dillerde işitilen kelimeleri yazıya aktarma daha hızlı olmaktadır.” denilmektedir (OCDE, CERI, Ontario,2007).Türkçenin bu yapısı öğrencinin ilk kez duyduğu kelimeleri yazma ve akıcı yazmayı kolaylaştırmaktadır. Türkçenin bu özelliği klavye kullanmada

üstünlük sağlamakta, Türkçe metinler diğer dillere göre daha hızlı yazılmaktadır. Bu süreçte F klavye ile desteklendiğinde yani Türkçe metinler F klavye ile yazıldığında, yazma hızı ve verimliliği daha da artmaktadır. Bu durum F klavye ile katıldığımız uluslararası hızlı yazma yarışmalarında aldığımız derecelerde açıkça görülmektedir. Ülkemiz 1957 yılından beri Dünya Bilgisayar ve Klavye Yarışmalarına katılmakta ve bu yarışmalarda 25'i rekor olmak üzere 59 Dünya Şampiyonluğu almış bulunmaktadır.

Türkçe kelimeler genel olarak bir sesli bir sessiz harfin birbiri ardına dizilmesiyle oluşmaktadır. Bu durum cümle ve metin içinde sesli ve sessiz harf sayısının birbirine yakın olmasını getirmektedir. Türkçe metinlerin bu özelliği F klavyede yazı yazma işlemi kolaylaştırmaktadır. Kelimeleri yazarken bir sağ bir sol el tuşlara basmakta, biri kalkarken diğeri inmektedir. Böylece hem eller hem de beyin yarım küreleri arasında dengeli ve düzenli iş bölümü yapılmaktadır. Bu durum beynimizin el ve parmakları daha kolay yönetmesini sağlamaktadır. Tıpkı yürürken bir sağ bir sol ayak atma, yüzerken bir sağ bir sol kulaç atma, müzik temposu tutarken bir sağ bir sol eli kaldırmada olduğu gibi. Kısaca F klavyede yazı yazarken el ve beyin koordinasyonu daha iyi sağlanmakta, zihin ve beden daha az yorulmakta, yazma verimliliği daha yüksek olmaktadır.

III. TÜRKÇEMİZİN ÖZELLİKLERİ

Türkçemizin milattan önce dört bin yılına kadar uzanan eski ve köklü bir geçmişi vardır. Tarihi süreç içinde dünyaya yayılmış ve çok sayıda dili etkilemiştir. Türkçemiz ses, kelime ve dil yapısı yönüyle çeşitli zenginliklere sahip sonradan eklemeli bir dildir. Günümüz beyin araştırmaları 'Türkçenin beyin işleyişine uygun olduğunu ve zihinsel becerileri geliştirici özellikler taşıdığını' göstermektedir. Özellikle ses zenginliği, ses-harf ilişkisi, kelime tanıma, hece ve kelime türetme, zihinsel sözlük geliştirme gibi özellikler hem zihinsel becerileri geliştirmekte hem de eğitim öğretim sürecinde kolaylıklar sağlamaktadır. Bu nedenle Türkçe çoğu dile göre daha kolay öğrenilmektedir. Çeşitli kaynaklardan, uluslararası araştırmalardan Türkçemizin öğretim üstünlükleri, beyin ve dil öğrenmeye ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda sırasıyla verilmiştir.

3.1.Ses ve Harf Özellikleri

Bu başlık altında Türkçemizin ses ve harf özellikleri, ses zenginliği, ses uyumu ve ses harf arasındaki ilişkiler ele alınmıştır.

3.1.1. Harf Özellikleri: Bir alfabede harf sayısının az olması okuma yazma öğretimini kolaylaştırmakta ve dil öğrenme sürecini hızlandırmaktadır. Bu açıdan dünyamızdaki diller incelendiğinde, 6000 civarında dil konuşulmasına rağmen yazılı olan dil sayısının 100'ü geçmediği görülmektedir. Yazılı dillerin bazıları ortak alfabe kullandığından toplam alfabe sayısı 65 olmaktadır. Bu alfabelerin her birinin harf sayıları farklıdır. Dünyamızda en çok harfi bulunan alfabe Kamboçya'nın resmi dili olan Khmer alfabesidir. Bu alfabede 72 harf bulunmaktadır. Bu dil 12 milyon kişi tarafından

konuşulmaktadır. En az harfi olan dil ise Rotokas alfabesidir. Bu alfabede 11 harf vardır. Bu dil 4300 kişinin konuştuğu Doğu Papua dilidir (Le Petit Robert,2016).

Türk alfabesi 29 harften oluşmakta ve bu yönüyle çoğu dile göre üstünlük taşımaktadır. Türk alfabesinde Lâtin harfleri kullanılmasına rağmen bu harfleri kullanan alfabelerdeki x,q,w gibi harfler bulunmamaktadır. Bunun yanında Türkçede batı dillerinde kullanılan ç,ğ,i,ö,ş,ü gibi harfler de yer almaktadır. Bunlar noktalar hariç c,g,l,o,s,u gibi harflerle aynı biçimde yazılmaktadır. Alfabede birbirine benzer harf şekillerinin kullanılması okuma yazma öğretimini kolaylaştırmakta ve yazma hızını artırmaktadır. Bir başka ifadeyle Türkçemizdeki c,ç.g,ğ,i,i,o,ö,s,ş,u,ü gibi 12 harf birbirine benzer şekilde yazıldığından yazma öğretimi daha kolay olmakta, öğretilecek harf sayısı 29' dan 23' e düşmektedir. Bu durum öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırmakta ve zihin yükünü azaltmaktadır.

3.1.2 Ses Zenginliği: Türkçemiz güçlü ve zengin bir ses yapısına sahiptir. Türkçedeki ünlü seslerin zenginliği hem dilimize güzellik katmakta hem de okuma, yazma, eğitim, öğretim, iletişim vb. süreçleri kolaylaştırmaktadır. Bu durum çeşitli araştırmalarda ortaya çıkmıştır.

Günümüz araştırmalarına göre bebekler anne karnında 5. aydan itibaren sesleri fark etmekte, gürültülere, müziğe, sözlere tepki göstermekte, bazı sesleri ve sık tekrarlanan kelimeleri öğrendiklerini göstermektedir. Bazı araştırmalar ise bebeklerin doğum öncesi okunan metinleri, doğduktan sonra tanıdıklarını, anne ve babalarının adlarını bilerek doğduklarını ortaya koymaktadır. Stern, Schaffer, Rondal, ve Boysson-Bardies gibi araştırmacılar, bebeklerin sözlerin özelliklerini, ritmini, tonunu ve dil yapısını anne karnında öğrendiklerini açıklamaktadır. Kısaca bebekler sesleri, bazı kelimeleri ve dille ilgili çeşitli bilgileri öğrenerek doğmaktadır (Güneş,2014).Yeni doğan bebeklerin ses uzmanı oldukları, çeşitli dillerde ortalama 600 sessiz ve 200 sesli harfi, 800 heceyi ve zıt seslerin hepsini ayırt etme becerisine sahip oldukları belirlenmiştir (Livet,2010). Bu süreçte dilin ses yapısı ve zenginliği çok önemli olmaktadır. Türkçede seslerin çok olması bebeklerin doğum öncesinden itibaren çeşitli sesleri duymasını ve bazı kelimeleri öğrenmesini getirmektedir. Bu yönüyle Türkçe erken yaşlardan itibaren dil ve zihinsel becerileri geliştirmeye uygun olmakta ve kolay öğrenilmektedir.

Türkçenin ses zenginliği okuma-yazma öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır. Günümüz araştırmaları okuma yazma öğretiminde dildeki seslerin önemine dikkat çekmektedir. Beyin araştırmalarında da sesin önemi vurgulanmaktadır. Sprenger-Charolles, dil öğrenme sürecinde beynimizdeki nöronların önce sözlü dili işlediklerini ve buna dayalı olarak yazılı dili daha iyi işlediklerini açıklamaktadır. Yani okuma ve yazma öğrenirken sözlü dile dayalı kodlamalar kullanılmaktadır. Öğrenciler sözlü dildeki bilgileri, anlamları ve kodlamaları kullanarak yazılı dili öğrenmektedir. Sözlü dile dayalı kodlamalar çocuğun hem zihinsel gelişimini hem de okuma yazma öğrenmesini kolaylaştırmaktadır (Güneş,2014). Görüldüğü gibi dildeki seslerin çokluğu, ilk okuma

yazma öğretimine seslerle başlanması, okuma, yazma ve anlama becerilerini geliştirici olmaktadır. Türkçedeki seslerin zenginliği, sözlerin ritmi ve müzikal yapı sözlü kodlamaları kolaylaştırmaktadır. Buna dayalı olarak okuma, yazma, anlama, öğrenme ve zihinde yapılandırma daha kolay olmaktadır.

Türkçenin ses zenginliği ses bilinci eğitimini de kolaylaştırmaktadır. Bu durum ilk okuma yazma sürecinde çok önemli olmaktadır. Ses bilinci ilkelerine göre sesler çocukların iyi bildikleri kelimelerin içinde tanıtılmalıdır. Bu tanıtımda sesin kelimedeki yerine dikkat edilmelidir. Gelişimsel teorilere göre çocuklar önce kelimenin sonundaki sesleri, sonra başındaki sesleri daha kolay ayırt etmektedirler. Kelimenin ortasındaki sesler ise en geç ayırt edilmektedir. Buradan hareketle sesleri sırasıyla önce kelimenin sonunda, sonra başında ve daha sonra kelimenin ortasında tanıtma daha kolay öğrenilmesini getirmektedir. İlk okuma yazma öğretiminde ses öğretimi için bu sıraya dikkat edilmektedir. Türkçe kelimelerin son harfleri okunduğu için ses öğretimi kolay olmaktadır. Ancak Fransızca İngilizce gibi dillerde kelimelerin son harfleri okunmamaktadır. Bu nedenle ses öğretimi genellikle kelime ortasındaki harflerle yapılmaktadır. Bu durum ses öğretiminde karışıklık oluşturmakta ve öğrenmeyi etkilemektedir (Güneş, 2014).

Beynimiz öğrenme sürecinde sözlü kodlamalardan daha fazla yararlanmaktadır. Öğrenme sürecinde çeşitli duyuyla alınan bilgiler hızlı bellekte işlenmektedir. Hızlı bellekte iki tür bilgi işleme ve kodlama yapılmaktadır. Birincisi “sesli” diğeri de “görsel” kodlamadır. Sesli kodlama genellikle sözlü olarak alınan bilgilerde, görsel kodlama ise görsel bilgilerde kullanılmaktadır. Öğrenme sürecinde sesli kodlama daha üstün ve önceliklidir. Yani zihnimizde sesli kodlamanın baskın bir üstünlüğü vardır. Çünkü bilgileri işleme sürecinde “zihinsel dil” yani “iç sesi” kullanılmaktadır. Bu durum sesli kodlama yapmayı zorunlu hale getirmektedir. Çoğu zaman görsel yolla alınan bilgiler bile zihinsel dille (iç sesiyle) sözlü biçime dönüştürülmektedir. Deneysel araştırmalar sesli kodlanan bilgilerin zihinde daha kalıcı olduğunu ortaya çıkarmıştır (Alamargot, 2001). Bir dilde sesin çok olması sesli kodlamalara zenginlik sağlamaktadır. Türkçedeki ses zenginliği, sözlerin ritmi ve müzikal yapı sesli kodlamaları kolaylaştırmakta ve zenginleştirmektedir. Bu durum öğrenmenin kalıcılığını artırmakta ve unutmayı engellemektedir. Ayrıca zihnin daha az enerji harcayarak öğrenmesine yardım etmektedir.

3.1.3. Ses Uyumu: Türkçe kelimelerde büyük ve küçük ünlü uyumu, seslerin benzeşmeleri, yumuşamaları, belirli kurallara göre dizilmeleri, kelime sonlarında bazı harflerin yumuşaması gibi özellikler ile kulağa hoş gelen sesler bir dizi nağme ve melodi oluşturmaktadır. Bu durum Türkçenin ses olarak kulağa hoş gelen bir dil olmasını sağlamaktadır. Türkçede her öge seslendirilirken müzikal bir biçimde ve yapıda sunulur, sesler ince, zarif ve melodik bir çizgide peş peşe yayılır. Bu özellikler sesleri birleştirmeye, kafiye yapmaya ve şiir yazmaya uygundur. Türkçede kafiye sadece şiirde değil maniler, atasözleri, özdeyişler, masallar ve bilmeceelerde de bulunur. Örneğin

“Azı karar, çoğu zarar.” gibi çok sayıda atasözü ve özdeyişlerde, “Az gittik, uz gittik dere tepe düz gittik, altı ay bir güz gittik.” gibi masal tekerlemelerinde, “Suya düşer ıslanmaz, yere düşer paslanmaz.” gibi bilmecelerde de kafiye vardır. Türkçemizin bu özellikleri metinlerin daha kolay öğrenilmesine yardım etmekte, öğrenmenin kalıcılığını sağlamaktadır. Aynı zamanda bilgi, duygu ve düşüncelerin zihinde yapılandırılmasını kolaylaştırmakta ve hızlandırmaktadır. Aynı zamanda Türkçenin şarkı, şiir ve edebiyat için en uygun dil olmasını sağlamaktadır.

3.1.4. Ses-Harf İlişkisi: Türkçede her ses bir harfle, her harf ise bir sesle belirtilmektedir. Yani alfabemizdeki ses ve şekil arasında bire bir ilişki vardır. Bu durum ilk okuma yazma öğretimi, okuma, yazma ve klavye kullanmada üstünlük sağlamaktadır. Oysa bazı dillerde aynı sesler farklı harflerle veya harf gruplarıyla yazılmaktadır. Örneğin Fransızcadada “o” sesi “o”, “au”, “eau” ile f sesi “f”, “ff”, “ph” ile yazılmaktadır. Çeşitli dillerdeki bu yazı ve imlâ yapısı öğrencileri doğrudan etkilemekte, okuma yazma öğrenirken en büyük güçlüklerden biri olmaktadır. Fransızcadada /t/ sesi bazı kelimelerde tek « t » ile (örneğin *table*) yazılmakta, bazı kelimelerde iki « tt » ile (örneğin *tablette*) yazılmakta, bazı kelimelerde ise « th » olarak (örneğin *théâtre*) yazılmaktadır. Benzer şekilde /o/ sesi (örneğin *loto*, *landau* ve *bateau gibi*) o, au ve eau olarak yazılmaktadır.

Bazı durumlarda ise bir harf farklı seslere karşılık kullanılmaktadır. Örneğin “c” harfi bazen “s” bazen de “k” sesinin karşılığı olmakta /s/ olarak *cerceau* kelimesinde /k/ olarak da *camion* kelimesinde kullanılmaktadır. Fransızcadaki bu yazım farklılıkları okuma yazma öğrenen öğrencilere ek yük getirmekte, okuma yazma öğrenme sürecini ve becerilerini olumsuz etkilemektedir. Oysa Fince, Türkçe, İtalyanca İspanyolca gibi dillerde alfabenin harfleri sistemli olmakta, okunduğu gibi yazılmakta ve yazıldığı gibi okunmaktadır (Québec,2011).

Ses-harf arasındaki uyum oranı çoğu dilde önemli bir araştırma konusudur. Bu uyum Türkçede % 100 iken bazı dillerde yarı yarıya farklı olmaktadır. Bazı harfler yazılmasına rağmen okunmamaktadır. Örneğin Fransızcadada “palais” (pale) kelimesinde “s” harfi okunmaz. Okuma sırasında harflerin seslendirilme durumu İngilizcede % 48, Fransızcadada ise % 94 tür. Bir sesin çeşitli harflerle yazılması, bir harfin çeşitli seslerle okunması öğrencinin zihin yükünü artırmakta ve öğrenci okuma sürecinde zihin enerjisinin büyük bölümünü ses- harf ilişkisini kurmaya ayırmaktadır. Türkçe bu yönüyle diğer dillere göre büyük bir öğretim üstünlüğü taşımaktadır.

Türkçede okuma yazma öğrenen öğrenciler bir sesi bir harfe çevirmeyi öğrendiği zaman, bu tekniği diğer seslerde de kullanarak hızlıca okuma ve yazmayı öğrenmektedir. Oysa Fransızca okuma yazma öğrenen bir öğrenci harfin kurallara uymayan biçimlerini de öğrenmek zorunda kalmaktadır. Örneğin Fransız öğrenci *carotte* yazarken iki « tt » *échalote* yazarken tek « t » yazılması gerektiğini de öğrenmek durumundadır. Bu durum öğrenciyi çok sayıda ek bilgileri de öğrenmeye ve uygulamaya zorlamaktadır (Québec, 2011). Bu nedenle İngilizce ve Fransızca gibi dillerde öğrenciler okuma

becerilerini daha geç yani 2-3 yıl sonra geliştirmektedirler. Bu dillerin ses yapısı okumanın zihinsel sunumunu etkilemekte, sesleri tanıma ve birleştirme işleyişini bölmektedir. Bu durum kelimeleri tanıma ve anlamayı zorlaştırmaktadır. İtalyan okuyucular okurken sesleri hızlıca tanımakta, birleştirmekte ve anlamaktadır. Böylece daha geniş ve üst düzey zihin becerilerini harekete geçirerek okuma becerilerini geliştirmektedir. Oysa İngiliz okuyucular bunu yapamamaktadır(Dehaene,2008).

Türkçedeki ses-harf ilişkisi kelime tanımayı ve okuma sürecini de kolaylaştırmaktadır. Seslerle harfler arasındaki düzenli ilişkiler kelimelerin zihinde tutulmasını sağlamakta, yazıda sık geçen 4-5 harfli kelimelerin çoğunu anında tanımayı getirmektedir. Böylece akıcı okuma ile öğrencinin bilmediği ve ilk kez gördüğü kelimelerin okunması kolay olmaktadır. Oysa kelime tanıma ve okuma bazı dillerde önemli bir sorun olmakta, çoğu kelimenin başı, ortası ve sonundaki harfler okunmamaktadır. Örneğin Fransızca kelimelerin başındaki harfler % 96, ortasındakiler % 80, sonundakiler ise % 92 oranında okunmaktadır. Yazmada ise kelimelerin başında % 91, ortasında % 76, sonunda ise % 45 oranında ses harf ilişkisi kurulmaktadır. Fransızca “femme” kelimesi (fam), “monsieur” kelimesi (mösyö), “est” ise (e) olarak okunmaktadır (Peereman vd,2007). Türkçe bu yönüyle kelime tanıma ve okuma sürecinde öğrencilere büyük kolaylık sağlamaktadır.

Görüldüğü gibi Türkçedeki ses-harf ilişkisi beynin çalışma sistemine çok uygun olmakta ve bu durum okuma ve yazma öğretiminde büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Batı dillerinde olduğu gibi Türkçede uzun ve yorucu dikte (söyleneni yazma) çalışmaları yapılmamaktadır. Öğrenci duyduğu sesin karşılığı olan harfi hızlıca yazmakta, gördüğü harfin karşılığı olan sesi de çıkarabilmektedir. Böylece öğrenciler ses ile yazı sistemi arasındaki benzerlikleri görmekte, sözlü dilden yazılı dile daha kolay geçmektedirler. Bu süreçte sesleri, harfleri, heceleri ve kelimeleri eşleştirmeye, sıralama, birleştirme, sınıflama gibi işlemler zihinsel becerileri geliştirici olmaktadır.

Ses-harf ilişkisi anlama sürecini de etkilemekte ve kolaylaştırmaktadır. Okuma yazma sürecinde ses-harf ilişkisinin öğretilmesi okumanın niteliğine ve okunan metinleri anlamaya büyük katkılar getirmektedir. Bu konuda NICHD (National Institute of Child Health and Human Development) tarafından derinlemesine araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda sistemli ses öğretimi ile ses-harf ilişkileri öğretimini okumanın niteliğini etkilediği, akıcı okuma, bilinmeyen kelimeleri okuma ve okunan metinleri anlamaya önemli katkılar sağladığı ortaya çıkmıştır. Okuma sürecinde beynimizin seslerle harfleri hızlı biçimde eşleştirmesi ve birleştirmesi kelimeleri daha çabuk tanımayı getirmektedir. Okuma sürecinde kelimeleri kısa sürede ve daha az enerji harcayarak tanıyan beynimiz ağırlığı kelime ve cümlenin giderek metnin anlamına vermektedir. Bir başka ifadeyle kelimeleri kısa sürede tanıyan okuyucu cümlenin ve metnin anlamına yoğunlaşmaktadır. Bu durum metindeki anlam zincirini izlemeyi ve metni anlamayı kolaylaştırmaktadır (Badour,Gh.Wettstein,2000). Bunun tersi durumlarda yani ses harf ilişkisinin % 100 olmadığı dillerde, beyin hem kelimeyi tanımak için çok

zaman ve enerji harcamakta hem de kelime ve cümlenin anlamına geç ulaşmaktadır. Türkçemiz bu yönüyle öğrencilerin metni anlamasına büyük kolaylıklar sağlamaktadır.

3.2.Kelime ve Metin Özellikleri

Türkçemiz hece, kelime ve metin yönüyle çeşitli öğretim üstünlüklerine sahip bir dildir. Bu özellikler aşağıda verilmektedir.

3.2.1.Hece ve Kelime Tanıma: Bazı dillerde kelimelerin başında kullanılan onları tanımlayan le,la,the gibi kelimeler (articles) bulunmaktadır. Article, Fransızca'da isimlerin önüne gelen ve cinsiyet özelliği katan "tanımlıklardır". Bunlar İngilizce'deki "the" gibi düşünülebilir. Görevleri aynı değil fakat ikisinin de bir kelime anlamı yoktur. Yani "le,la"nın kelime anlamı olmadığı gibi "the" 'nunda bir kelime anlamı yoktur. Her ismin önüne kendine ait bir tanımlık gelir. Bu tanımlıklar (articles) geldiği ismin çoğul-tekil-genel gibi durumlarına göre değişir. Kelimenin çoğul ve tekil kullanımını etkiler. Öğrenci kelimeyle birlikte hem bu tanımlıkları hem de değişik durumlarda nasıl kullanıldığını öğrenmek zorundadır. Oysa Türkçemizde böyle bir uygulama yoktur.

Okuma, yazılı kelimeleri tanıma ve anlama olmak üzere iki önemli beceriye dayalıdır. Okuma işleminin gerçekleştirilmesi yazılı kelimeleri tanımaya bağlıdır. Yazılı bir kelime, görünüş, telâffuz, anlam gibi çeşitli ipuçlarından tanınmaktadır. Son yıllarda beynin kelimeyi nasıl tanıdığı incelenmiştir. "Okumanın Zihinsel Görünümü" adlı uluslararası araştırmalarda önemli bulgular elde edilmiştir. Bu araştırmalarda, okuma işlemine beynin özel bir şekilde gelişmiş bir bölgesinin eşlik ettiği ortaya çıkmıştır. Bu bölgenin Fransız, İngiliz, Çin, Japon vb. bütün okuyucularda bulunduğu görülmüştür. Bu araştırmaları yürüten Dehaene'ye göre sol beyinde bulunan ve okuma nöronları adı verilen nöronlar önce kelimenin harflerini incelemekte, harfleri tek tek seslere çevirmekte, sesleri birleştirerek hece ve kelime yapmaktadır. Ardından kelime zihinsel dille (iç sesiyle) veya yüksek sesle seslendirilerek tanınmakta ve anlamı bulunmaktadır. Dehaene'ye göre, beyin kelimeyi bütün olarak tanımamaktadır. Okuma nöronları kelimenin harflerini tek tek incelemekte ve harfleri birleştirerek tanımaktadır. Kelime tanıma sürecinde kelimenin bütün biçimi hiç rol oynamamakta ve beynin çalışmasına da uygun düşmemektedir (Dehaene, 2007).

Beynimiz kelimeyi bütün olarak değil harflerini tek tek inceleyerek ve birleştirerek tanımaktadır. Beynin kelime tanımadaki bu işleyişi eklemeli dillerde kelimeleri tanımak için uygun olmaktadır. Bir başka ifadeyle Türkçenin eklemeli bir dil olması, kelimelerin çoğunun sondan eklemelerle üretilmesi, beynin kelime tanıma işleyişi ile örtüşmekte ve bu süreci kolaylaştırmaktadır. Böylece Türkçede kelimeleri tanıma, okuma, anlama ve zihinsel becerileri geliştirme daha kolay olmaktadır. Bu durum OCDE tarafından yürütülen PISA (Uluslar Arası Öğrenci Başarısını Belirleme) araştırmalarında gündeme gelmiştir. PISA araştırmalarına çeşitli ülkelerden 15 yaşındaki öğrenciler katılmakta ve okumada anlama, düşünceleri analiz edebilme, sorun çöz-

me, akıl yürütme gibi beceriler ölçülmektedir. Bu araştırmalar 2000, 2003, 2006, 2009 ve 2012 yıllarında yapılmış, hepsinde okuma alanında ortalama 60 ülke arasından en yüksek başarıya Finlandiya ve Kore ulaşmıştır. Bu sonuçlar Fince, Korece gibi eklemeli dillerin okuma ve zihin becerilerini geliştirme yönüyle diğer dillerden daha üstün olduğunu ortaya koymuştur. Türkçede de aynı başarıya ulaşmak mümkündür.

Türkçede çoğu kelimenin anlamını tahmin etmek kolay olmaktadır. Bu durum Türkçenin eklemeli bir dil olması ve kelimelerin türemiş olmasından kaynaklanmaktadır. Türkçedeki kelimelerin büyük çoğunluğu yapı bakımından türemiş kelimelerdir. Türemiş kelimeler, kök veya gövde halindeki kelimelere yapım ekleri eklenerek meydana gelmiş yeni kelimelerdir. Örneğin taş – taşlık, söz - sözcü, ev-evli gibi Bu tür kelimelerde kelime kökünün anlamını bilmek, bu kökten türemiş bütün kelimelerin anlamını tahmin etmeyi kolaylaştırır. Türkçenin bu yapısı yeni kelimelerin anlamını tahmin etmeye katkı getirmekte ve okuyucuya kolaylık sağlamaktadır.

3.2.2. Hece ve Kelime Türetme: Eklemeli dillerin en önemli özelliklerinden biri de hece ve kelime üretmeye uygun olmasıdır. Türkçede kökten kelime türetildiği gibi türetilmiş kelimelere yeniden eklemeye yaparak kelime üretmek de mümkündür. Türetme veya çekim sırasında kökte bir değişme olmaz. Köklerle ekler birbirinden kolaylıkla ayrılabilir. Bu durum okuma yazma öğretimine ve zihinsel sözlük oluşturmaya büyük kolaylık sağlamaktadır. İşlek ve anlamlı hecelerin çok olması okuma yazma öğretim sürecinde kelime, cümle ve metin üretmeyi kolaylaştırmaktadır. Türkçede hece ve kelimeler deneysel olarak sesleri birbirine ekleyerek kolayca üretilmektedir. Bu durum hem okuma ve yazma becerilerini hem de zihin becerilerini geliştirmektedir. Kelimeye eklenen her ses ve hece kelimenin anlamını değiştirdiğinden kelimeyi anlamak için daha dikkatli okumayı gerektirmektedir. Böylece dikkat ve göz becerileri de gelişmektedir.

Türkçede hecenin temelini oluşturan sesler ünlülerdir. Ünlüler hem tek başlarına hem de ünsüzlerle birleşerek hece oluştururlar. Ancak ünsüzler yanlarına bir ünlü almadan ses bütünlüğü sağlayamaz ve hece oluşturamazlar. Heceler aynı zamanda kelimelerin ses yapısını oluştururlar. Dolayısıyla Türkçe bir kelimedede kaç tane ünlü varsa, o kadar da hece var demektir. Bu durum heceleri sözlü-yazılı ayırma, heceleri değiştirme, hecelerde kafiyeleri bulma vb. işlemleri kolaylaştırmaktadır.

3.2.3. Zihinsel Sözlük Geliştirme: Zihinsel sözlük genel anlamda beynimizin bir bölümü olarak tanımlanmakta ve burada kelimelerle ilgili bilgiler (ses, anlam, yazım vb.) saklanmaktadır (Holender, 1988). Zihinsel sözlüğe dinleme ve okuma yoluyla alınan anlamlı heceler ve kelimeler aktarılmakta, konuşma ve yazmada bu kelimeler kullanılmaktadır. Zihinsel sözlük dinleme yoluyla oluşturulmakta, okuma-yazmayla zenginleştirilmektedir. Zihinsel sözlüğün gelişimini açıklamak için iki teori geliştirilmiştir. Birinci teori, zihinsel sözlüğün temelini anlamlı hecelerin oluşturduğunu öne sürmektedir. Beynimiz önce anlamlı heceleri kaydetmekte daha sonra bunların başına veya sonuna eklemeler yaparak kelimeleri (örneğin, el,ele,el ele, gibi) oluştur-

maktadır. Yani beynimiz çeşitli etkinliklerle kelimeler üretmekte ve zihinsel sözlüğü bunlara dayalı olarak oluşturmaktadır. İkinci teori ise zihinsel sözlüğün temelini tam kelimelerin oluşturduğunu iddia etmektedir. Bu teoriye göre kelimelerin değişik biçimleri yani tekil, çoğul, türetilmiş vb.(örneğin, kalem, kalemler, kalemlik, gibi) birbirinden bağımsız olarak zihinsel sözlüğe kaydedilmektedir. Bu süreç beynimizde çeşitli işlemlerle gerçekleştirilmekte ve kelimeler tıpkı bir sözlüğe yazıldığı gibi yazılmaktadır (Güneş,2014, Fayol, Gombert vd, 2000).Bu teoriler Türkçenin zihinsel sözlüğü geliştirmek için uygun bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

3.2.4. Metin Özellikleri: Her dilin kendine özgü bir söz dizim yapısı vardır. Kelimelerin cümleler biçiminde dizilişi, cümle yapısı ve türleri farklıdır. Söz dizim yapılarında temel kelimelerin yanında dil ve dile ilişkin süslemeler bulunmaktadır. Söz kalabalığı da denilen bu durum kelimelerden önce ve sonra kullanılan gereksiz dil bilgisi ilaveleri, bazı kelimelerin alışkanlık gereği yinelenmesi vb. olarak karşımıza çıkmaktadır. Cümle düzeyindeki bu süslemelerin bazıları çok gerekli değildir. Metin düzeyine gelince bu tür süslemeler biraz daha büyümektedir. Metin düzeyinde süslemelerin oranı bazen % 10, bazen % 20, 30 hatta % 40 düzeyine çıkmaktadır. Bu süslemeler okurken zaman almakta, okuyucuyu oyalamakta ve anlamdan uzaklaşmasına neden olmaktadır. Aynı zamanda dil öğretimine gereksiz yük getirmekte, öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir. Metinlerde kullanılan bu süslemelerin oranını belirlemek için Shannon ve Oliver çeşitli araştırmalar yaptılar. Araştırma sonunda İngilizce metinlerdeki kelimelerin % 50'sinin süsleme olduğunu belirlediler. Abraham Moles ise Fransızca metinler üzerinde çalıştı ve Fransızca metinlerdeki kelimelerin % 55'inin süsleme olduğunu ortaya çıkardı (Richaudeau, 2004, Güneş 2015).Görüldüğü gibi dil ve dile ilişkin süslemelerin fazla olması dil öğretimini olumsuz etkilemektedir.

Metinlerdeki kelimelerin durumunu ve metin uzunluğunu belirlemek için uluslararası düzeyde öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmek için kullanılan metinlerdeki kelime sayıları incelenmiştir. Bilindiği gibi bu araştırmalardan en geniş kapsamlı olanı PIRLS ve PISA araştırmalarıdır. İlköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini belirlemek amacıyla yapılan PIRLS 2001 araştırmasında öğrencilere 4 metin okutulmuş ve bu metinlere dayalı sorular sorulmuştur. Metinlerin ikisi öyküleyici ikisi de bilgilendirici metindir. Birinci metin Roald Dahl tarafından yazılan "Baş Aşağı Fareler" başlıklı öyküleyici bir metindir. Bu metnin Türkçesi toplam 390 kelime uzunluğunda iken Fransızcası 574 kelimedir. İkinci metin "Nehir Yolculuğu" başlıklıdır. Bilgilendirici olan bu metnin Türkçesi toplam 355 kelime, Fransızcası ise 550 kelimedir. Üçüncü metin "Depremi Haber Veren Tavşan" başlıklı öyküleyici bir metindir. Rosalind Kerven'in tarafından yazılan bu metnin Türkçesi toplam 426 kelime, Fransızcası ise 625 kelimedir. Dördüncü metin ise "Yavru Deniz Kuşlarının Gecesi'dir. Bilgilendirici olan bu metnin yazarı Bruce McMillan'dır. Bu metnin Türkçesi toplam 575 kelime, Fransızcası ise 793 kelimedir (MEB,2003, PIRLS, 2001).

Görüldüğü gibi aynı içeriğe sahip metinlerin kelime sayıları incelendiğinde Türkçe metinlerde Fransızca metinlere göre daha az kelime kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Bu durum Türkçenin daha az kelimelerle yazıldığını, süsleme kelimelere fazla yer verilmediğini, az kelimeyle çok sayıda anlam ve bilgi aktarıldığını göstermektedir. Bu özellikler metinleri öğrenme ve anlama kolaylığını artırmaktadır.

3.2.5. Anlama Kolaylığı: Türkçe sistemli, düzenli ve kurallı bir dildir. Türkçenin düzenli ve kurallı olması, sözlü ve yazılı metinlerde mantık zincirinin daha kolay yakanmasını getirmektedir. Bu durum okuma ve tahmin etme çalışmalarında kendini göstermektedir. Türkçe metinlerde gelecek kelimeyi, cümleyi, düşünceyi, olayı vb. tahmin etmek kolay olmaktadır. Bu özellikler Türkçeyi ezberlenen bir dil olmaktan çıkarmakta ve mantık yürütülen bir dil haline getirmektedir. Bu durum hızlı okuma ve anlama becerilerini de geliştirici olmaktadır. Türkçe metinler daha hızlı okunmaktadır. Türkçenin öğretim üstünlükleri sadece bunlarla sınırlı değildir. Burada önemli görülenler verilmiştir.

SONUÇ

Türkçemiz ses, kelime ve dil yapısı yönüyle çeşitli zenginliklere sahip sonradan eklemeli bir dildir. Günümüz araştırmaları 'Türkçenin beyin işleyişine uygun ve zihinsel becerileri geliştirici özellikler taşıdığını' göstermektedir. Özellikle ses zenginliği, ses-harf ilişkisi, kelime tanıma, hece ve kelime türetme, zihinsel sözlük geliştirme gibi özellikler hem zihinsel becerileri geliştirmekte hem de eğitim öğretim sürecinde kolaylıklar sağlamaktadır. Bu nedenle Türkçe çoğu dile göre daha kolay öğrenilmektedir. Bu durum Türkçemize öğretim üstünlüğü sağlamakta, yeni düşünceler üretme, sorgulama ve zihni yapılandırmaya katkı sağlamaktadır. Tarihsel süreç içerisinde Türkçemizin büyük filozofların ve bilim adamlarının dili olması bunun açık göstergesi olmaktadır.

Türkçemizi gelecek nesillere iyi öğretmek, uluslararası düzeyde başarılı olmak ve bilim dili yapmak için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Okul öncesinden üniversiteye kadar her düzeyde öğrencilerde dil ve zihinsel becerileri geliştirici Türkçe öğretimine ağırlık verilmelidir. Öğretmen yetiştirme üzerinde durulmalı ve Türkçe öğretmenlerinin nitelikli yetişmesine özen gösterilmelidir. Türkçeyi bilim dili yapmak için bilimsel araştırma ve yayınlara öncelik verilmelidir. Türkçenin üstünlükleri, zihinsel becerileri geliştirme özellikleri ve öğrenme kolaylıkları hakkında araştırmalar yapılmalı ve yayınlanmalıdır.

Kaynakça

- Alamargot, Denis (2001). *L'acquisition des connaissances*. In C. Golder, D. Gaonac'h (Eds.). Enseigner à des adolescents. Manuel de Psychologie. Coll. Profession Enseignant. Hachette Education.
- Badour, Gh.Wettstein (2000). *Apprendre à lire : l'apprentissage alphabétique favorise la découverte du sens*, Lettre aux parents des futurs illettrés, Aux Editions de Paris.
- Bjeljac-Babic, Ranka. (2000). *6 000 Langues: Un Patrimoine en Danger* , Dossier: Guerre et paix des langues, Le Courrier de l'UNESCO, Avril 2000, s:17-20.
- Dehaene, M.Stanislas.(2007). *Les Neurones de la lecture*,édition Odile Jacob. France.
- Dehaene,M. Stanislas (2008).*Psychologie cognitive expérimentale*, Imprimerie CHIRAT,France
- Démonet, J-F.(2009).*Du cerveau à la pointe du crayon*, Le Nouvel Observateur, 28.08.09.
- Ferrand, Ludovic (2001). *La production du langage*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Güneş,Firdevs (2015).*Etkinliklerle Hızlı Okuma ve Anlama*, PegemA Yayınları.
- Güneş,Firdevs (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşım ve Modeller*, Pegem A Yayınları.
- Gombert, JE., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P., Fayol, M. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris : Nathan Pédagogie.
- Holender, D. (1988). *Représentations phonologiques dans la compréhension et dans la prononciation des mots écrits*. Cahiers du Département des Langues et des Sciences du Langage, 6, 31-84.
- Jaffré, Jean-Pierre et Fayol, Michel. (1997). *Orthographe. Des systèmes aux usages*, Paris : Flammarion, Collection Domino.
- Klann-Delius, Gisela, Kauschke, Christina (2005) "Characteristics of maternal input and its relation to children's vocabulary development - study on word production and frequency of word categories in German child-directed speech, paper presented at the "X. International Congress for the Study of Child Language" in Berlin.
- Laponce, Jean A. (1984). *Langue et Territoire*, Centre International de Recherche sur le Bilinguisme,les Presses de l'Université Laval,Canada
- Le Petit Robert (2016).Dictionnaire Le Petit Robert de la langue française www.lerobert.com/
- Livet, Marie-Odile (2010). *Les étapes du développement du langage*, [www.novasante.org/..](http://www.novasante.org/) Erişim tarihi :3 Aralık 2010
- Leclerc, Jacques (2009).*L'aménagement linguistique dans le monde?* [http:// www.tlfq.ulaval.ca](http://www.tlfq.ulaval.ca)
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge, Mass. The MIT Press.
- MEB(2003).PIRLS 2001 *Uluslar Arası Okuma Becerileri Gelişim Projesi Ulusal Raporu*, Haziran 2003
- OCDE,CERI, Ministère de l'Éducation de l'Ontario,(2007).*Recherche sur le cerveau, apprentissages et acquisition de la lecture*, Le 21 février 2007, Toronto, Canada
- OCDE (2007). *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*, 18.06.2007,CERİ, OCDE.

◆ Firdevs Güneş

- Peereman, R., Lété, B. Sprenger-Charolles, L. (2007). Manulex-Infra: Distributional characteristics of grapheme-phoneme mappings, infra-lexical and lexical units in child-directed written material. *Behavior Research Methods*, 39, pp. 593-603.
- Pellegrino, F. (2012). *Syllabic Information Rate: A Cross-Language Approach*, 'Dynamique Du Langage' Laboratory CNRS & University of Lyon (Université Lyon 2) ASLAN Advanced Studies on Language Complexity
- Pellegrino, F., Coupé, C. ve Marsico, E. (2012). *Les langues dumonde: un même débit d'information*, Linguistique, Pour la Science, n°420, Octobre.
- Pellegrino, F., Coupé, C. & Marsico, E., (2011), "A cross-language perspective on speech information rate", *Language*, 87:3, pp. 539-558
- PIRLS (2001), Livret 6, Sondage Principale 2001, AİE Programme International de recherche en lecture scolaire.
- Québec (2011). *Écrire Au Primaire, Programme de recherche sur l'écriture*, Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Bibliothèque et Archives Canada.
- Richaudeau, F. (2004). *Methodes de Lecture Rapide*, Editions RETZ, Paris.
- UNESCO (2009). *Plus de 2.500 langues en danger dans le monde*, L'Atlas 2009 international des langues.
- Zellner, B. (1998). Caractérisation du débit de parole en français. *Acte des XXIIèmes Journées d'Etude sur la Parole (JEP 98)* Martigny, Suisse.

CUMHURİYET DÖNEMİ ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ SÖZ VARLIĞININ GELİŞTİRİLMESİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Mehmet KURUDAYIOĞLU*
Taşkın SOYSAL**

Öz: Sosyal bir varlık olan insan için öncelik arz eden gereksinimlerden biri iletişimdir. Sağlıklı bir iletişim için de dilin doğru ve etkili bir şekilde kullanımı gereklidir. Bireylerin doğru ve etkili bir şekilde kurmuş oldukları bu iletişim sürecinde sahip oldukları söz varlığı, anlama ve anlatma becerileri açısından hayati bir öneme sahiptir. Kendi diline ait sözcükleri ustalıkla kullanan ve buna bağlı olarak kendini rahatça ifade edebilen bireyler yetişmesinde eğitim-öğretim payı büyüktür. Eğitim programları öğrencilere ana dilinin söz varlığını zenginleştirecek fırsatlar sunmalı, okul hayatı içerisinde yapılacak çalışmalar öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmeye ve zenginleştirmeye dönük olmalıdır.

Bu çalışmanın amacı Cumhuriyet dönemi ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarının öğrencilerin söz varlığı unsurlarını geliştirmesi açısından incelenmesidir. Bu bağlamda çalışmanın inceleme nesnesini ortaokul Türkçe dersi öğretim programları (1924, 1929, 1931-1932, 1938, 1949, 1962, 1981, 2006 ve 2015) oluşturmaktadır. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada veriler doküman inceleme tekniği ile toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışmanın temel veri kaynağı olan “Cumhuriyet Dönemi Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programları” araştırmacılar tarafından ayrı ayrı çözümlenmiş ve aralarındaki uyuma bakılarak yorumlanmıştır. Programların söz varlığı açısından giderek artan bir niteliğe sahip olduğu ancak her programın söz varlığına yönelik birtakım eksiklikler taşıdığı ve sınıf seviyelerine yönelik kelime listelerinin olmayışının programlarda büyük bir boşluk olarak ortaya çıktığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmanın sonuçlarından hareketle ortak bir kelime hazinesi öğretimi gerektiği önerisinde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Söz varlığı, kelime hazinesi, kelime öğretimi, türkçe dersi öğretim programı

* Doç. Dr.; Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

** Doktora öğrencisi; Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

THE STUDY OF REPUBLICAN ERA SECONDARY SCHOOL TURKISH TEACHING PROGRAMS IN TERMS OF VOCABULARY DEVELOPMENT

Mehmet KURUDAYIOĞLU*
Taşkın SOYSAL**

Abstract

One of the primary needs for humans as social beings is to conduct a healthy communication. For a proper communication, language should be used in a correct, comprehensible and desired way. In order for individuals to communicate with their surroundings over prolific channels by expressing themselves in an accurate way, they should have a sufficient level of vocabulary. Education – training has a great role in raising individuals that can expertly use their native language vocabulary and express themselves accordingly. Education programs should provide students with opportunities that will enrich their vocabulary and the studies to be carried out in school life should be directed at developing and enriching the vocabulary of students.

The aim of this study is to evaluate the republican era secondary school Turkish teaching programs in terms of vocabulary. In this respect, secondary school Turkish courses of the years 1924, 1929, 1931-1932, 1938, 1949, 1962, 1981, 2006 and 2015 have been studied and analyzed. In the research, content analysis which is a qualitative research technique and document review technique which is a data acquisition method have been used. "The republican era secondary school Turkish teaching programs" which are the main data source of the study have been analyzed by researchers separately and been interpreted by looking at the cohesion. It's been inferred that programs have a gradually increasing quality in terms of vocabulary, but each program carries drawbacks for vocabulary and that the lack of word lists for class levels emerges as a great gap in the programs. With reference to the results of the study, it's been advised that a common vocabulary instruction is needed.

Key words: Vocabulary, vocabulary teaching, vocabulary instruction, secondary school turkish teaching programs.

* Assoc. Prof. Dr.; Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Department of Turkish Education.

** Abant İzzet Baysal University, Institute of Educational Sciences.

Giriş

“Bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” (Ertürk, 1974: 12) olarak tanımlanan eğitim, bir toplumun kalkınmasında gerekli olan yapı taşları arasında yer almaktadır. Eğitimin bireyler yoluyla toplumun kalkınmasına öncülük etmesi için düzgün yapılandırılmış bir dizgeye oturtulması gereklidir. Bilen (2006) toplumların gelişmişlik düzeyini belirleyen en önemli etkenlerden birinin eğitim sisteminin ortaya koyduğu insan modeli olduğunu; gelişmiş toplumların, nitelikli ve eğitilmiş bireylere ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Bireylerde kalıcı ve istendik yönde davranışların ortaya çıkartılması için eğitim sisteminin de bu amaca uygun düzenlenmesi önemlidir.

Bilindiği üzere ailede başlayan eğitim okullarda devam etmektedir. Okullarda yapılan eğitimin öğrenmeyi belli bir ritimde gerçekleştirecek ve öğrenenler açısından kolay anlaşılır hâle getirecek bir sistemde, mevcut bir plan dâhilinde olması gerekmektedir. Sistemli ve planlı bir eğitim-öğretim süreci de çerçevesi çizilmiş ve içi doldurulmuş bir programa ihtiyaç duymaktadır. Özbay (2006) programı “eğitim ve öğretimin içeriği, araçları, amaçları ve nasıl düzenleneceğini kapsayan bir bütün” olarak ifade etmektedir. “Nasıl bir birey yetiştirmeliyiz?” sorusunun cevabı eğitim programlarında kendine karşılık bulmaktadır. Bu açıdan eğitim programlarının devletlerin eğitim sistemlerinin temeli olduğunu söylemek mümkündür.

Eğitim ve öğretim programları arasındaki farkın anlaşılması için bu iki kavramı ayrı ayrı ele almak yararlı olacaktır. Calp (2010) eğitim programını “bir milletin kültürünü meydana getiren temel unsurları dikkate alarak toplumdaki sosyal bağları düzenleyen, bunları gelecek nesillere aktaran, muhatap kitlelere kazandırılması gereken davranışları gösteren hedefler dizisi” olarak tanımlamaktadır. Eğitim programında mevcut öğrencileri bir plan dâhilinde eğitmek yoluyla belirli bir süre içerisinde topluma kazandırmak esastır. Öğretim programı ise eğitim programında ortaya konulan hedeflerin gerçekleşebilmesi için gerekli olan her türlü ders araç ve gereçleri, fiziki unsurlar, öğretmen, vb. den oluşan toplama verilen addır.

Öğretim programının dört temel ögesi vardır:

1. Amaçlar (hedefler)
2. İçerik (muhteva)
3. Öğretme-öğrenme durumları (eğitim durumları)
4. Değerlendirme (Bahar, 2005: 76).

Amaç (hedef), eğitim kurumlarının öğrencilerde gerçekleştirmek istediği davranış ölçütleri olarak tanımlanabilir. Bu ölçütlerin ulaşılabilir bir niteliğe sahip olması gerekir. Eğitim için ayrılan zaman belirli bir süre ile sınırlı olduğu için gerçekleştirilmek istenen hedeflerin bu süre göze alınarak yapılandırılması gereklidir. “İçerik, öğrenilmesi

gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri ifade eder. Amaçlar doğrultusunda her türlü eğitim yaşantısını kapsar. Eğitim içeriği eğitim amaçlarına ulaşmak için seçilmiş olan bir araçtır. Bu sebeple eğitim amaçları ile eğitim içeriği arasında doğrudan ilişki olmak zorundadır” (Bahar, 2005: 79). Öğrencilerin daha önceden belirlenmiş hedeflere ulaşma yolunda içinde bulunacakları öğrenme yaşantılarını gerçekleştirecek çevresel koşulların organize edilmesi eğitim durumları olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim durumlarının düzenlenmesinde birbirinden farklı yöntem ve tekniklerden, bunun yanı sıra bu yöntem ve teknikleri takviye eden öğretim araç ve gereçlerinden faydalanılır. Değerlendirme basamağı ise yapılan herhangi bir etkinliğin amacına ulaşip ulaşmadığının ölçülmesidir. Eğitim öğretimde yapılan faaliyetler değerlendirilmek zorundadır. Aksi takdirde belirlenen hedeflere ulaşılma durumları, öğretimde kullanılan yöntem ve tekniklerin verimli olup olmadığı gibi konular cevap bulamayacaktır.

Cumhuriyet döneminde ortaokullardaki Türkçe dersleri için hazırlanıp uygulanan Türkçe dersi öğretim programları tarih sıralaması ile aşağıdaki gibidir:

- 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı
- 1929 Ortamektep Türkçe Programı
- 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı
- 1938 Ortaokul Türkçe Programı
- 1949 Ortaokul Türkçe Programı
- 1962 Ortaokul Türkçe Programı
- 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı
- 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)
- 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı

Türkçe öğretim programlarının önemli bir basamağı da öğrencilerde söz varlığının geliştirilmesidir. Türkçe Sözlük (2016)'te söz varlığı “Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler” olarak tanımlanmaktadır (<http://www.tdk.gov.tr>, 20 Şubat 2016’da erişildi). Aksan’a (2004: 7) göre söz varlığı, yalnızca o dilin sözcükleriyle değil, deyimlerin, kalıp sözlerin, kalıplaşmış sözlerin, atasözlerinin, terimlerin ve çeşitli anlatım kalıplarının oluşturduğu bir bütündür. Bir başka tanıma göre de söz varlığı “...dilde kelime ve kelime üstü birimler olan ikileme, deyim, atasözü vb. anlamlı dil birimlerinin oluşturduğu birikimin bütünüdür. Bu yönüyle söz varlığı, dünyadaki anlamların dildeki göstergeleri olarak varlık, olgu, olay ve eylemleri karşılayan dil birimlerinin tümünü içine almaktadır” (Karadağ, 2013: 8).

Söz varlığını karşılamak için yukarıda bahsedildiği gibi birçok terim (söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler) kullanılır.

maktadır. Söz varlığı terimini daha iyi anlamak için “kelime” kavramının ne olduğu konusunda belirli sınırların çizilmesi gereklidir. Kurudayıoğlu ve Karadağ (2005) kelimeyi zihinde belli bir kavramı karşılayan veya kavramlar arasındaki ilişkiyi sağlayan ve bağlam içerisinde kullanılmaya hazır –çekimlenmemiş- birimler olarak tanımlamaktadırlar. Söz varlığının çıkış noktası kelimelerdir. Bu açıdan söz varlığının temel yapı taşları kelimelerden oluşmaktadır. “Kelimeler, günlük hayatta yazılı ve sözlü iletişimin olmazsa olmazlarıdır. Düşünme süreçlerinin, anlama ve anlatma temel dil becerilerinin etkin kullanımı zengin kelime hazinesi, başka bir ifade ile sözcük dağarcığına bağlıdır” (Karatay, 2007: 143).

Söz varlığı, insanın doğumundan itibaren dil edinme süreçlerinde gelişen bir özelelik gösterir ve bireyin içinde bulunduğu çevre ve şartlara bağlı olarak şekillenir. Dil edinim sürecinde daha yoğun olmak üzere hayatın tüm basamaklarında gelişim gösteren söz varlığı, en kapsamlı gelişmeyi okul çağı içerisinde göstermektedir. Özbay (2006)’a göre aile ve yakın çevrede başlayan dil edinim süreci, okulda belli bir sistemin parçası olarak daha düzenli hâle gelmektedir. Bu bakımdan okul hayatının söz varlığının gelişmesinde yüksek katkılara sahip olduğu söylenebilir. “Bulunduğu yaş ve sınıf seviyesine uygun kelime dağarcığına sahip olan öğrencilerin anlama ve anlatma öğrenme alanlarına yönelik dil becerilerini (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) geliştirmede, temel dil bilgisi konu, kavram ve kurallarını kavramada büyük avantaja sahiptir” (Göçer, 2009: 1027). Öğrencilerin söz varlıklarının gelişmiş olması, anlama ve anlatma becerilerinin daha verimli olması bakımından önem taşır. Öğrencilerin okudukları bir metni ya da dinlediklerini düzgün bir şekilde anlayabilmeleri, bunun yanında kendi düşüncelerini karşı tarafa sağlıklı bir şekilde aktarabilmeleri açısından söz varlığı büyük bir öneme sahiptir.

“Yazılı ve sözlü anlatımda rahatça kullanabildiğimiz kelimeler aktif, ara sıra duyduğumuz ve bir metin içinde karşılaştığımız zaman anladığımız kelimeler ise pasiftir” (Karakuş, 2000: 128). Tanımdan anlaşıldığı üzere gerek konuşmalarımızda gerekse yazılarımızda anlamını bilerek kullandığımız kelimeler “aktif kelime hazinesi”, herhangi bir metinde okuduğumuz ya da duyduğumuz zaman anlamını kavrayabildiğimiz ancak kendi konuşmalarımızda ya da yazılarımızda normalde kullanmadığımız kelimeler ise “pasif kelime hazinesi” olmaktadır.

Özbay ve Melanlıoğlu (2008) okullarda hangi yaş grubundaki çocuklara hangi kelimelerin öğretiliceği ve bu kelimelerin sayısının ne olacağı konusunun tam olarak tespit edilemediğini belirtmişlerdir. Maalesef ülkemizde belli seviyelerdeki çocukların söz varlıklarının ne durumda olması gerektiği, üstelik bunların hangilerinin aktif hangilerinin pasif söz varlığına dâhil olması gerektiği konusunda yapılan çalışmalar oldukça azdır. Türkçe Öğretim Programlarında söz varlığının geliştirilmesi konusu üzerinde durulmasına rağmen kelime öğretiminde hangi tekniklerden yararlanılacağı ya da hangi kelimelerin öğretimine ağırlık verileceğine dönük içerikler yer almamaktadır. “Kelime hazinesinin etkin olarak edinilmesinde eğitim çok önemlidir, özellikle

de ilköğretim kademesindeki eğitim. Bu alandaki eğitim, hangi kelimelerin ne zaman, nasıl ve hangi seviyede öğretileceği ile ilgilidir. İşte burada öğrencilerin kelime hazinelerinin okuma, dinleme, konuşma ve yazma bölümlerinin olduğu göz önünde bulundurularak kelime hazinesinin zenginleştirilmesi yoluna gidilmelidir” (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2006: 336).

Bu çalışmanın amacı Cumhuriyet dönemi ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarının öğrencilerin söz varlığı unsurlarını geliştirmesi açısından incelenmesidir.

Yöntem

Bu araştırma nitel veri analizi tekniklerinden betimsel tarama modeline göre desenlenmiştir. “Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2006: 77). Çalışmada Cumhuriyet dönemi Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programları öğrencilerin söz varlığı unsurlarını geliştirmesi açısından içerik analizine tabi tutulmuştur. “İçerik analizi, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temanın saptanmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 227).

Çalışmanın inceleme nesnesini Cumhuriyet dönemi ortaokul Türkçe dersi öğretim programları oluşturmaktadır. Bu kapsamda 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı, 1929 Ortamektep Türkçe Programı, 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı, 1938 Ortaokul Türkçe Programı, 1949 Ortaokul Türkçe Programı, 1962 Ortaokul Türkçe Programı, 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı (MEB, 1981), 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar) (MEB, 2006), 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2015) incelenmiştir.¹ Her bir programda söz varlığının geliştirilmesine yönelik olan ifadeler bu çalışmanın yazarları olan iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı tespit edilmiş ve ilgili program başlığı altına kaydedilmiştir. Araştırmacılar arasındaki uyumda “Kodlayıcının güvenilirliği farklı kodlayıcıların aynı metni aynı şekilde kodlamalarını gerektirir” (Bilgin, 2000) görüşü dikkate alınmıştır. Buna göre her iki araştırmacının birbirinden ayrı yapmış olduğu söz varlığı tespitleri mukayese edilmiş ve yapılan tespitler arasında fark olmadığı görülmüştür. Böylece programları söz varlığı açısından inceleyen iki ayrı araştırmacı arasında görüş birliği sağlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde Cumhuriyet dönemi ortaokul Türkçe dersi öğretim programları öğrencilerin söz varlığı unsurlarını geliştirmesi açısından başlangıçtan günümüze kadar ayrı ayrı ele alınarak incelenmiş ve elde edilen bulgular yorumlanarak aktarılmıştır.

¹ 1924, 1929, 1931-1932, 1938, 1949 ve 1962 Türkçe Dersi Programları, Temizyürek ve Balcı (2006)'dan alınarak incelenmiştir.

1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı

“Günümüzde ortaokul olarak adlandırılan öğretim kademesi Cumhuriyet’in ilk yıllarında liselerle birlikte değerlendirilmiş ve ‘lise birinci devre’ olarak adlandırılmıştır. 1923’teki Birinci Heyet-i İlmiye toplantısında genel olarak ‘sultani’ adı verilen ortaöğretim kurumları ‘lise’lere dönüştürülmüş; bir ve iki devreli olmak üzere de ikiye ayrılmıştır. Günümüzdeki karşılığı ortaokul kademesi olan lise birinci devre, 1924 yılındaki İkinci Heyet-i İlmiye toplantısında bağımsız ortaokullara dönüştürülmüştür” (Özbay, 2006: 54).

1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı’nda Türkçe dersleri üç sınıfa bölünmüştür. Birinci sene haftada 7 ders (Kıraat 2, İnşad 1, Sarf ve Nahiv 2, İmlâ 1, Kitabet 1) ikinci sene haftada 5 ders (Kıraat ve İnşad 2, Sarf ve Nahiv 2, İmlâ ve Kitabet 1) üçüncü sene haftada 4 ders (Edebi kıraat 3, Kitâbet 1) olmak üzere giderek azalan bir seyirde planlanmıştır.

Sadece konu başlıklarının genel olarak verildiği 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı’nda söz varlığını geliştirmeye yönelik herhangi bir cümle ya da ifade bulunmamaktadır.

1929 Ortamektep Türkçe Programı

1 Kasım 1928 tarihinde yeni alfabenin kabul edilmesinin ardından Türkçe programında yeni bir düzenlemeye gidilmiştir. Ders saatleri 1. sınıflarda haftada 6 saat, 2. sınıflarda 6 saat ve 3. sınıflarda 4 saat olarak belirlenmiştir. Derslerin ana içeriği ise “gramer”, “tahrir” ve “kıraat” olmak üzere üç bölüme ayrılmıştır.

1929 Ortamektep Türkçe Programı’nda “Ortamekteplerde Türkçe Derslerinin Başlıca Gayeleri” başlığının devamında öğrencilerin kendilerini yazı ile ifade ederken sahip olmaları gereken yeterlilikler maddeler halinde verilmiştir. Bu yeterliliklerden bir tanesinin de söz varlığına yönelik olduğu görülmektedir. Söz konusu madde aşağıdaki gibidir:

“Fikirlerini muvaffakiyetle ifade edebilmesi için çok kelimelere ve orijinal bir üslûba sahip olması.”

1929 Ortamektep Türkçe Programı’nın genel amaçlarında sözvarlığına ve öğrencilerin zengin bir kelime hazinesine sahip olması gerekliliğine yer verilmesi bu konuya ne derece önem verildiğinin de bir göstergesidir.

Programda “Tahrir Dersleri” başlığı altında tahrir derslerinin amaçları yedi ayrı madde olarak aktarılmıştır. Bu maddelerden “*Manasını kavrayarak kullandığı kelimelerin adedini artırmak.*” ifadesinin de doğrudan söz varlığına yönelik olduğu görülmektedir.

Programın “Edebi Kıraat” bölümünde, derslerde takip edilmesi gerekenler aktarılırken 10. maddede öğretmenlerin sesli okuma kadar sessiz okuma çalışmalarına da yer vermeleri gerektiği üzerinde durulmuş, öğrencilerde söz varlığının gelişmesinde sessiz okumanın payı aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

“Muallim dershanede muhtelif parçaları talebeye cehren okutmakla beraber onları sükkuti kıraate de alıştırmalıdır. Sükkuti kıraatte talebe okuduğu parçadaki fikirleri ağzını kıpırdatmadan, içinden okumadan yalnız gözle kavramağa çalışmalıdır. Gözle kelimeler ne kadar seri kavranırsa onların ifade ettiği fikirlerin manasına da o kadar nüfuz edildiği tecrübe ile sabittir.”

Aynı başlık altında 17. madde olarak öğrencilerin söz varlığının gelişmesi için yapılması gereken birtakım çalışmalardan bahsedilmektedir. Öğrencilerin okuduklarını anlamaları için söz varlıklarının yeterli düzeyde olmasının önemi üzerinde durulan maddede okuma sırasında manası bilinmeyen kelimelerin öğretmenlerce kavratılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Ayrıca yeni öğrenilen kelimelerin anlamlarını kavratmada cümlede kullanımın önemi vurgulanmıştır. İlgili madde aşağıdaki gibidir:

“Talebenin okuduğu veya dinlediği bir parçanın manasını kavraması ve yazarken fikrini kolaylıkla ifade etmesi için çok kelimeye sahip olması, mütecanis ve müteradif kelimelerin mana farklarını bilmesi lâzımdır. Binaenaleyh talebeye kıraat esnasında tesadüf ettikleri kelimelerin manasını kavratmalıdır. Muallim manasını öğrettiği kelimeyi muhtelif cümlelerde kullanmalı ve talebenin o kelimenin manasını iyice öğrendiklerine emin olmak için o kelimeyi talebeye de muhtelif cümlelerle kullandırmalıdır.”

Aynı başlığın 18. maddesinde öğrencilerde söz varlığının geliştirilmesi amacıyla sözlük kullanımının gerekliliği *“Muallim talebeyi bir kelimenin manasını lügatlerde süratle bulmağa alıştırmalı ve derslerde sık sık lügatlerden kelime bulma temrinleri yaptırmalıdır.”* şeklinde açıklanmıştır.

Başlığın devamında 19. madde (sonuncu madde) olarak *“Muallim, talebeyi maksatlarını temiz bir Türkçe ile ifade etmeğe alıştırmalı, halk dilinde Türkçe mukabili yaşayan ecnebi kelimeleri kullanmaktan onları menetmelidir.”* ifadesi ile Türkçe karşılığı olan yabancı kelimelerin kullanılmasının önüne geçilmesinde öğretmenlerin rolü üzerinde durulmuştur.

Programın “Kıraat” bölümünde ders işleme sürecinde yapılması gerekenler 19 madde ile anlatılmıştır. Bu maddelerden 4’ü yine söz varlığının nasıl zenginleştirileceği ile ilgilidir.

1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı

1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı’nda 1929 yılı programından farklı olarak sadece gramer konularında birtakım değişikliklere gidildiği, bunun dışındaki bölümlerin tamamen 1929 programı ile aynı olduğu görülmektedir. Bu bakımdan bu programda söz varlığının geliştirilmesine yönelik olarak üzerinde durulan hususlar, 1929 tarihli programın birebir aynısıdır. Değişiklik olarak sadece 1929 tarihli programda *“Ortamekteplerde Türkçe Derslerinin Başlıca Gayeleri”* başlığının devamında *“Fikirlerini muvaffakiyetle ifade edebilmesi için çok kelimelere ve orijinal bir üslûba sahip olması.”* ifadesindeki *“orijinal”* kelimesinin bu programda *“şahsi”* olarak geçmesi gösterilebilir. Bu tek kelimelik farkın dışında söz varlığıyla ilgili diğer bahisler tamamen aynıdır.

1938 Ortaokul Türkçe Programı

1935 yılında Atatürk'ün, Türkçenin yeniden incelenip kuralları tespit edilinceye kadar dil bilgisi konularının programdan çıkarılması yönündeki talebi doğrultusunda 1938 yılında yayınlanan "Ortaokul Programı"ndan dil bilgisi konuları çıkarılır. 1938 programı, 1931'de yayınlanan son tadilatın düzenlenmiş şeklidir (Özbay, 2006: 59). Programda Türkçe ders saatleri ikili öğretim yapan ortaokullarda 5, 4, 3; erkek ve kız ortaokullarında 6, 4, 4 olarak düzenlenmiştir.

1938 Ortaokul Türkçe Programı incelendiğinde bir önceki program olan 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı'yla söz varlığı açısından aynı olduğu görülmektedir. Sadece söz varlığına bağlı cümleler içinde yer alan "muallim" yerine "öğretmen", "mukabili" yerine "karşılığı" gibi bazı kelimelerde değişiklik yapılmış olduğu görülmektedir.

1949 Ortaokul Türkçe Programı

1949 Ortaokul Türkçe Programı kendisinden önceki programlara kıyasla daha kapsamlı bir program olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçe dersleri birinci sınıfta 6, ikinci ve üçüncü sınıfta 4 saat olarak planlanmıştır. Program "Amaçlar, Açıklamalar, Okuma, Söz ve Yazıyla İfade, Dil bilgisi, İmla ve Yazı" bölümlerinden meydana gelmektedir.

1949 Ortaokul Türkçe Programı'nda "Amaçlar" başlığı altındaki maddelerden biri olan "*Türk dilindeki kelimelerin manalarını, doğru yazılış ve okunuşlarını öğretmek suretiyle onların kelime hazinelerini, yaş ve seviyeye uygun bir şekilde ve ilkokula nispetle daha fazla zenginleştirmek.*" ifadesi doğrudan söz varlığına yönelik bir madde olarak karşımıza çıkmaktadır.

Programın "Okuma" bölümünde "Amaçlar" başlığı altında yer alan maddelerden biri de öğrencilerin okuma ilgilerini artırmak yoluyla kelime hazinelerini ve okuma zevklerini yükseltmek olarak aktarılmıştır. İlgili madde aşağıdaki gibidir:

"Türlü konularda okuma ilgisini genişletmek suretiyle öğrencinin kelime hazinesini zenginleştirmek ve okuma zevkini yükseltmek."

Yine "Okuma" bölümünde "Açıklamalar" başlığı altında metinlerin incelenişinde konuların özelliğine göre yapılabilecek etkinlikler maddeler hâlinde aktarılmıştır. Bu maddelerden "*Metnin içindeki kelime ve tabirleri, dil ve ifade özelliklerini açıklamak.*" ifadesinin söz varlığının geliştirilmesine yönelik olduğu görülmektedir.

Aynı başlığın devamında "*Kelime ve tabirlerin açıklanmasında genel olarak şu hususlar göz önünde tutulmalıdır*" denilerek yapılması gerekenler alt alta sıralanmıştır. Bu kısım öğrencilerde söz varlığının gelişmesine yönelik kapsamlı bilgiler vermesi bakımından önemlidir. Birinci maddede sadece kelimelerin anlamlarına odaklanarak yapılacak okumaların öğrencileri metinlerden uzaklaştıracağı uyarısında bulunulmuş ve metnin genel olarak kavranmasının yeterli olacağı vurgulanmıştır. Ayrıca söz varlığı açısın-

dan öğrencilerin seviyelerini aşan metinlerin okunmadan geçilmesi gerektiği bilgisi verilmiştir. İkinci maddede yeni karşılaşılan kelimelerin anlamlarının kavratılması için hangi yolların izlenmesi gerektiği alt maddeler halinde sıralanmıştır. Üçüncü madde ise deyim ve atasözlerinin kavranması için konuşmada ya da yazıda kullanılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Söz konusu maddeler aşağıdaki gibidir:

“1) Bir parçanın bütünündeki ruha, esasa nüfuz edildikten sonra mananın genel olarak kavranması yeter görülmeli, her kelimenin parça içinde ve dışındaki bütün manaları tamamlanmaya çalışılmamalıdır. Bunda ısrar parçayı tatsız bir hale koyar ve öğrencinin okuma zevkini kaybetmesiyle neticelenir. Zaten açıklanacak kelime, deyim ve ifade özellikleri fazla olan metinler seviyeden üstün sayılacağından bunların okunmasından vazgeçilmelidir.

2) Yeni ve bilinmeyen kelimelerin açıklanmasında şu noktalar gözetilecektir:

- a) Kelimenin delâlet ettiği şeyin imkân varsa kendisini göstermek,
- b) Bu mümkün olmadığı zaman kelimelerin anlamlarını resim veya şekillerle açıklamak,
- c) Kelime bir işi, bir hali veya bir hareketi ifade ediyorsa onu işle, hareketle, mimik veya jestle canlandırmak,
- d) Kelimenin anlamını karşılaştırma veya benzetme ile belirtmek,
- e) Kelimeleri, çocukların bildiği diğer eş veya ters anlamlı kelimelerle anlatmak,
- f) Kelimeyi tasvir veya tarif yoluyla açıklamak.

3) Deyimlerin, atasözlerinin dil ve ifade özelliklerinin açıklanmasında anlam farkları üstünde durulmalı, bunların birer cümlede kullanılarak söylenmesi veya yazılması sağlanmalıdır.”

Programın “Söz ve Yazıyla İfade” bölümünün “Açıklamalar” kısmında Türkçe karşılığı bulunan yabancı kelime kullanımının dile karşı saygısızlık olduğu bilgisi verilerek öğrencilerde bu tarz kullanımların önüne geçilmesi gerektiği vurgulanmıştır. İlgili madde aşağıda aktarılmıştır:

“Öğrencilerin Türkçe karşılıkları olan yabancı kelime ve deyimleri kullanmalarına, böyle kelime veya cümleleri heveskârlıkla yazıya geçirmelerine de mâni olmak lâzımdır. Dil garabetlerinin ana dile hürmetsizlik olduğu etraflıca anlatılmalıdır.” Türkçe kelime kullanımının üzerinde durulması dil bilincinin oluşması açısından önemlidir.

Programın “Yazıyla İfade” bölümünde öğrencilerin yazılı anlatımlarında aranılacak nitelikler sıralanırken “Anlamını kavrayarak kullandığı kelimelerin sayısını çoğaltması, Yazacağı kelimeleri, cümle ve fikirleri yanlışsız olarak tertiplemeyi öğrenmesi, Zengin bir kelime hazinesine sahip olmak hususları...” ifadeleri yer almaktadır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarının değerlendirilmesinde kelime hazinelerinin de dikkate alınması gerektiğini vurgulayan bu ifadeler söz varlığının geliştirilmesi açısından önemlidir.

Son olarak programın “İmlâ” başlığı altında öğrencilerin imlasını öğrenecekleri kelimelerin manalarını bilmeleri gerektiği, ilkokulda öğrenilmeyen ya da yanlış öğrenilen kelimelerin imlasının ortaokulda düzeltilmesinin önemli olduğu bilgileri verildikten sonra imla konusunda genel olarak yapılan yanlışlar hakkında maddeler halinde bilgi verilmiştir. Ayrıca bu yanlışların düzeltilmesi için neler yapılabileceği konusunda açıklamalar yapılmıştır. Yine bu bölümde “lügat defteri” tutulmasının öneminden bahisle “Ortaokulda imlâ ve manası yeni öğrenilen kelimeler için bir lügat defteri tutmanın veya ilkokuldaki kelime defterini bu maksatla devam ettirmenin de uygun olacağı söylenebilir. Böyle bir defterin bir faydası da, imlâ yanlışlıklarına sebep olabilen şive ayrılıklarını gidermesi, öğrenciye esas olarak kabul edilen dili bir an evvel öğretmesidir.” denmektedir. Burada kelime defteri tutmanın söz varlığının geliştirilmesine katkısının yanı sıra kelimelerin doğru yazılışları konusunda kalıcı bilgiler sağlayacağı belirtilmiştir.

1962 Ortaokul Türkçe Programı

1962 Ortaokul Türkçe Programı, 1949 programının gözden geçirilerek yeniden yayınlanmış hâlidir. Programlar arasında kelime bazındaki bazı değişikliklerin dışında fark yoktur. Bu bakımdan 1962 programı birtakım kelime farklılıkları dışında söz varlığı açısından 1949 programının aynısıdır.

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı

İlkokullar ve ortaokulların 1979 yılında birleştirilmesinin ardından, bu yeni sisteme uygun olarak 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı hayata geçirilmiştir. Program, “Genel Amaçlar, Açıklamalar, İlkokuma-Yazma, Anlama, Anlatım, Dil bilgisi, Yazı, Yöntem, Araç ve Gereçler, Ölçme ve Değerlendirme” bölümlerinden meydana gelmektedir. Programın birinci ve ikinci kademe bölümleri ayrı ayrı düzenlenmiştir. 2005 yılına kadar kullanılan 1981 programı daha önceki programlara nispeten daha kapsamlı olması yönüyle dikkat çekmektedir.

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı’nın Genel Amaçlarından birisi “*Türlü etkinliklerle öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmektir.*” şeklindedir.

Programın “Açıklamalar” başlığında ele alınan maddelerden birinin de doğrudan söz varlığına yönelik olduğu görülmektedir. Bu kısımda insanın kendini kelimelerle ifade ettiği, anadilinin kavranmasının ardından çocuğun dış çevreyle tanışmasıyla beraber kelime hazinesi bakımından bir artış meydana geldiği ve bu artışın okulla birlikte taçlandığı aktarılmıştır. Söz konusu bölüm aşağıdaki gibidir:

“İnsan kelimelerle düşünür. Biz, en önemsiz bir ihtiyacımızdan en çapraşık duygu ve düşüncelerimize kadar başkalarına açıklamak istediklerimizi ancak kelimelerle anlatabiliriz.” Ayrıca bu bölümde çocuklarda anneden öğrenilen dilin yalnızca ihtiyaçları karşılayacak şekilde olduğu, çocukların bağlı buldukları çevreye göre söz varlıklarını giderek genişlettikleri fakat bu gelişmenin sistemsiz bir ilerleme gösterdiği aktarılmıştır. Söz varlığıyla ilgili asıl gelişmenin okulda olduğu, okulun mevcut gelişmeyi hızlandırıp belirli bir sisteme bağladığı belirtilmiştir.

Programın “Anlama” bölümüne bağlı “Özel Amaçlar” kısmında yer alan “*Kelime dağarcığını, Türk Dil inkılâbı ve çağdaş gelişimi doğrultusunda zenginleştirmek*” ifadesi söz varlığının hangi doğrultuda gelişmesinin amaçlandığı konusunda ipucu vermektedir.

“Anlama” bölümünde öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar 6, 7 ve 8. sınıflar için ayrı ayrı olmak üzere “Dinleme ve İzleme, Okuma, Anlama” başlıkları altında maddeler hâlinde sıralanmıştır. Ancak burada sınıflar arasında net bir ayırım yapılmadığı, 6. sınıflarda söz varlığı ifadeleri olarak karşımıza çıkan “*Bir yazıdaki kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını kavrayabilmek, kelime gruplarını, benzetmeleri, atasözlerini çözümleyebilmek*” ve “*Düzyine uygun anlama etkinliklerini gerçekleştirirken kelime dağarcığını Türk Dil inkılâbı doğrultusunda geliştirebilmek*” cümlelerinin benzer şekilde 7 ve 8. sınıflarda tekrar ettiği görülmektedir.

Programda “Anlatım” bölümüne bağlı “Özel Amaçlar” başlığının bir maddesi olarak “*Kelime grupları, atasözü, özdeyiş, deyim vb.ni açıklayabilmek*” ifadesi bir başka söz varlığı unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı bölümün devamında “Öğrencilerin Kazanacakları Davranışlar” bir önceki başlıkta olduğu gibi 6, 7 ve 8. sınıflar olarak ayrılmıştır. Fakat burada da sınıflar arasında net bir ayırma gidilmediği, 6. sınıfta “Sözlü Olarak” başlığının altında ortaya konulan “*Düzyine uygun kelime grupları, atasözü, özdeyiş ve deyimleri açıklayabilmek*” ve “Yazılı Olarak” başlığının altında ortaya konulan “*Düzyelerine uygun kelime grupları, atasözü, özdeyiş ve deyimleri açıklayabilmek*” şeklindeki söz varlığı öğelerinin 7 ve 8. sınıfta 6. sınıftaki ifadelerle çok benzer şekilde devam ettiği görülmektedir.

Programda “Dil Bilgisi” bölümüne bağlı “Özel Amaçlar” başlığının on iki ayrı maddesi vardır ve bu maddeler öğrencilere belirli dil bilgisi kurallarını öğretmek yoluyla söz varlığına katkı sağlayacak ifadeler olmaktadır. Söz konusu maddeler aşağıdaki gibidir:

“Anlamlarına göre cümleleri, cümle içinde kelimeleri doğru vurgulayabilmek

Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kavrayabilmek, deyimleri anlayabilmek

Kelimeleri gerçek, mecaz, terim anlamlarında ve sesteş, anlamdaş, karşıt anlamlı kelimeleri, deyimleri anlatma etkinlikleri içinde doğal olarak kullanabilmek

Büyük ve küçük ses uyumlarını kavrayıp uygulayabilmek

Kelime türlerini cümle içindeki anlamlarına ve görevlerine göre tanıyabilmek ve doğal olarak kullanabilmek

Kelimelerin yapısı ve dilimizin özelliği olan kelime türetme yollarını kavrayabilmek

Kelimeleri, takıları doğru anlayabilmek ve yazabilmek

Noktalama işaretlerini tam ve doğru olarak kullanabilmek

◆ Mehmet Kurudayıoğlu / Taşkın Sosyal

Fiil kiplerini, basit ve birleşik zamanlı biçimlerini, çatılarını; ek fiilleri, yardımcı fiilleri, birleşik fiilleri, fiilimsileri cümle içinde kavrama ve doğru kullanabilme

Cümlelerde öğelerin sıralanışını, sıralanışa göre anlam değişikliğini kavrayabilme ve buna göre cümle kurabilme

Cümle türlerini (anlamlarına, yapılarına, yüklemelerine ve öğelerinin sıralanışına göre) öğrenebilme

Cümlelerin görevlerini kavrayabilme; davranışlarını kazandırmak”

Dil bilgisi bölümünün devamında “Öğrencilere Kazandırılacak Davranışlar” başlığıyla 6, 7 ve 8. sınıflar için ayrı ayrı olmak üzere kazanımlar sıralanmıştır. Dil bilgisiyle ilgili bu kazanımların öğrencilere kazandırılmasının öğrencilerin söz varlıklarına katkıları sunacağı açıktır. Sınıflara göre ayrılmış olarak yazılan kazanımların bazılarının her sınıfta tamamen aynı olduğu bazılarının küçük değişiklikler yapılarak yazıldığı, bazılarının ise sınıflar arasında birbirini takip eden dil bilgisel bir sıralama içinde yazıldığı görölmektedir. Örneğin “Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabilmek” ifadesi her üç sınıfta da tamamen aynıdır. Buna karşın “deyimleri anlayıp kullanabilmek” ifadesinin 6. sınıflarda yer almazken 7 ve 8. sınıflarda aynı şekilde tekrar ettiği, “Fiilimsileri tanımak ve kullanabilmek” ifadesinin ise sadece 8. sınıflarda yer aldığı görölmektedir.

Programın “Yöntem” kısmında “Okuma Parçaları Üzerine” alışmalar hakkında bilgi verilmiş, aynı başlık altında “Metin İncelemede Kelime alışmaları”na yönelik bilgiler aktarılmıştır. “Türkçe dersinin gereçleri olan konuşmalar ve okuma parçaları, kelimelerden oluşur. Bir konuşmayı ya da bir okuma parçasını tüm olarak anlamak, metni oluşturan kelimelerin anlamını, cümle içindeki işlevini bilmek ve kavramakla olabilir.” diye başlayan bölümde öğrencilerde söz varlığının gelişmesiyle ilgili kapsamlı açıklamalarda bulunulmuştur. Bölümde söz varlığının gelişiminde metin çalışmalarının önemi üzerinde durulmuş, söz varlığıyla ilgili çalışmalarda ezbercilikten uzak durulması gerektiği belirtilmiştir. alışmalar esnasında sözlük, ansiklopedi, dipnot, dizin, atf gibi kaynak eserlerden yararlanmanın bir alışkanlığa dönüştürülmesinin söz varlığına katkı sağlayacağı vurgulanmıştır. Ayrıca güncelliğini yitirmiş kelimelerin öğretiminde durmak yerine öğrencilerin günlük hayatta sıkça karşılaşacakları kelimeleri kullanmalarının daha iyi olacağı belirtilmiştir.

Programın “Araç ve Gereçler” başlığında geçen bir paragrafın da öğrencilerde söz varlığının gelişimiyle ilgili olduğu görölmektedir. Söz konusu paragraf aşağdaki gibidir:

“... Bunun yanında öğretmen, imkânları en elverişsiz çevrelerde bile, yetenekli öğrencilere yaptırarak, kendisi doğrudan doğruya hazırlayarak sanatçılara çizdirerek hazır tablolar, röprodüksiyonlar sağlayarak öğrencilerin büyük resimler üzerinde gözlemler, yorumlar yapmalarını ve konuşmalarını sağlayabilir. Böylece öğrencilerin kelime dağarcığı zenginleşir, anlatım gücü gelişir, evrenleri genişler.”

Programın “Ölçme ve Değerlendirme” bölümünde yer alan “*Dilde doğruluk, uygun kelimelerin seçilmesi, yerinde kullanılması, cümle kuruluşunda doğruluk*” maddesinin de yine söz varlığına yönelik başka bir ifade olduğu görülmektedir.

Söz varlığına yönelik son ifadenin “Yazı Dersi Öğretim Programı” bölümüne bağlı “Küçük ve Büyük Fişler” başlığı altında yer aldığını görmekteyiz. Burada fiş cümlelerinin öğrencilerin okul öncesi söz varlıklarında yer alan aktif ve pasif kelimelerden meydana geldiği ve fişlerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişim düzeylerine uygun olarak hazırlandığı bilgisi aktarılmıştır.

2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı

2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı, “genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları ile dil bilgisi ve bu öğrenme alanlarına yönelik oluşturulmuş kazanımlar, etkinlik örnekleri ile açıklamalar” dan meydana gelmektedir.

2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı söz varlığı açısından incelendiğinde programın başında “Genel Amaçlar” başlığı altında “*Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri*” ifadesi yer almaktadır. Bu amaç, söz varlığının zenginleştirilmesinde anlama becerileri olan okuma ve dinlemeden hareket edileceğini, bunun da dil zevki ve bilinci oluşturacağını ve böylece öğrencilerin duygu düşünce ve hayal dünyalarını geliştireceğini vurgulamaktadır. Söz varlığını zenginleştirmenin yararlarını açıkça ortaya koyması bakımından bu amaç son derece isabetlidir.

Programın amaç ve kazanımlarının yer aldığı bölümde 6, 7 ve 8. sınıflar için “dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma” beceri alanlarına yönelik kazanımlar ortak olarak yer alırken, “dil bilgisi”ne yönelik kazanımlar ise her üç sınıf için ayrı ayrı oluşturulmuştur.

“Dinleme/İzleme” öğrenme alanının amaçlarından olan “Söz varlığını zenginleştirme” doğrudan söz varlığının geliştirilmesine yönelik bir amaçtır. Bu amacın kazanımları ise aşağıdaki gibidir:

“Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.

Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır. Tekerleme, sayışmaca, bilmece ve yanılmacaları ezberler/kullanır.

Şiir, türkü, şarkı türlerinde metinler ezberler.

Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır. Dinlediklerinden/izlediklerinden hareketle yeni öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.”

◆ Mehmet Kurudayıoğlu / Taşkın Sosyal

Dinleme öğrenme alanında söz varlığının zenginleştirilmesi ile alakalı diğer kazanımlar ise şöyledir: “*Dinlenenin/izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.*”

Dinlediklerindeki/izlediklerindeki anahtar kelimeleri fark eder.”

Programın “konuşma” öğrenme alanına ait bazı amaç ve kazanımların “dinleme/izleme”de olduğu gibi öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesine yönelik olduğu görülmektedir. Doğrudan söz varlığının geliştirilmesi ile ilgili olan konuşma kazanımları aşağıdaki gibidir:

“Konuşmaya uygun ifadelerle başlar.

Konuşma sırasında uygun hitap ifadeleri kullanır.

Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.

Konuşmayı uygun ifadelerle bitirir.

Kelimeleri doğru telaffuz eder.

Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.

Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.”

Programın “okuma” öğrenme alanında yer alan “Okuduğu metni anlama ve çözümleme” amacının kazanımlarından “*Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.*” ifadesi söz varlığının zenginleştirilmesi ile ilgilidir. Okuma öğrenme alanının amaçlarından birisi de “Söz varlığını zenginleştirme”dir. Bu amacın kazanımları ise aşağıdaki gibidir:

“Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.

Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır. Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.

Okuduklarından hareketle öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.”

Programın “yazma” öğrenme alanında söz varlığıyla ilgili aşağıdaki kazanımlar yer almaktadır:

“Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.

Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.

Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.”

Programın “dil bilgisi” öğrenme alanı sınıf sınıf ayrılarak amaç ve kazanımlar her sınıf düzeyinde ayrı ayrı aktarılmıştır. Dil bilgisi kazanımları söz varlığının geliştirilmesi açısından son derece önemlidir. Türkçenin kelime türetme gücünün öğrencilere kavratılması söz varlığının zenginleştirilmesi sürecinde hayati bir öneme sahiptir. Buna göre “6. Sınıf” başlığında yer alan amaç ve kazanımlar aşağıdaki gibidir:

“Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama” amacına bağlı kazanımlar:

“Kök ve eki kavrar.

İsim kökü ile fiil kökünü ayırt eder.

Yapım eki ile çekim ekini ayırt eder.

Gövdeyi kavrar.

Yapım eklerinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrar.

Birleşik kelimeyi kavrar.

Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.”

“Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama” amacına bağlı kazanımlar:

“İsimlerin cümledeki işlevlerini kavrar, isimleri işlevlerine uygun olarak kullanır.

Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder, zamirleri işlevlerine uygun olarak kullanır.

Hâl eklerinin işlevlerini kavrar.

İyelik eklerinin işlevlerini kavrar.

İsim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.

Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır.

Sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.

Edat, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrar; bu kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanır.

Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.”

Programın “dil bilgisi” öğrenme alanında “7. Sınıf” başlığında yer alan söz varlığının geliştirilmesi ile ilgili amaç ve kazanımlar aşağıdaki gibidir:

“Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama” amacına bağlı kazanımlar:

“Fiillerin anlam özelliklerini kavrar.

Kip ve çekimli fiili kavrar.

◆ Mehmet Kurudayıoğlu / Taşkın Sosyal

Bildirme kipleriyle dilek kiplerini ayırt eder.

Bildirme kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.

Dilek kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.

Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar.

Zarfların cümledeki işlevlerini fark eder, zarfları işlevlerine uygun olarak kullanır. Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.”

“Fiillerin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama” amacına bağlı kazanımlar:

“Basit, türemiş ve birleşik fiillerin kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.

Farklı yapı özelliklerinde fiilleri anlam özelliklerini dikkate alarak kullanır.”

“Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama” amacına bağlı kazanımlar:

“Cümlede zaman kavramını belirleyen / destekleyen zarfları fark eder.

Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasının nasıl gerçekleştiğini kavrar.

Fiil kiplerini farklı zaman ve anlamları ifade edecek şekilde kullanır.”

“Ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama” amacına bağlı kazanımlar:

“İsim türünden kelimelerin kip ve kişi açısından biçimlenerek çekimlenebildiğini kavrar.

İsimlerin kip eki almasında ek fiilin rolünü kavrar.

İsimlerin ek fiil aracılığıyla hangi kiplerde çekimlenebildiğini kavrar.

Ek fiili işlevine uygun olarak kullanır.”

“Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama” amacına bağlı kazanımlar:

“Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların oluşumunda ek fiilin işlevini kavrar.

Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar.

Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıları özelliklerine uygun biçimde kullanır.”

Programın “dil bilgisi” öğrenme alanında “8. Sınıf” başlığında yer alan amaç ve kazanımlar aşağıdaki gibidir:

“Fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama” başlığına bağlı amaç ve kazanımlar:

“Fiilimsiyle, fiil ve isim soylu kelimeler arasındaki farkları kavrar.

Filimsilerin işlemlerini ve kullanım özelliklerini kavrar.

Filimsileri özelliklerine uygun biçimde kullanır.

Cümlede, filimsiye bağlı kelime veya kelime gruplarını bulur.”

Özellikle 6 ve 7. sınıf için belirlenen kazanımlar, kelimelerin şekil bilgisi özelliklerine yönelik olarak karşımıza çıkmaktadır. Şekil bilgisi özelliklerinin öğrenciler tarafından kazanılmasının söz varlığı açısından büyük bir önem taşımasına rağmen bu duruma programda dikkat çekilmemesi bir eksiklik. Dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin bir başka eksiklik de kelime hazinesinin zenginleştirilmesi açısından şekil bilgisi farkındalığına vurgu yapılmamış olmasıdır.

Programda söz varlığına yönelik olarak verilen tüm amaç ve kazanımların karşısında konuyla ilgili etkinlik örnekleri ve açıklamalar verilerek kazanımların hayata geçirilmesi yönünde somut bilgiler sunulmuştur.

2015 Türkçe Dersi (5, 6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme alanları (1) Sözlü İletişim, (2) Okuma, (3) Yazma olmak üzere üç ana başlık altında düzenlenmiştir.

“Programın Genel Amacı” başlığı altında yer alan maddelerden biri “Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarını; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerini sağlamak” şeklindedir. Buradan 2015 programının genel amaçlarından birinin de öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmek olduğu görülmektedir. Bu ifade 2006 programının “Genel Amaçlar” başlığındaki ifadeyle aynı olması yönüyle dikkat çekmektedir.

Programın öğrenme alanlarından biri olan “Sözlü İletişim” başlığı altında yer alan “...Programda, konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin, Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaştıkları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır...” ifadesiyle söz varlığının bireyin toplumsal yaşamına olan katkıları üzerinde durulmuştur.

Programın bir diğer öğrenme alanı olan “Okuma” başlığı altında yer alan “...Okuma öğrenme alanındaki kazanımlar anlama, akıcı okuma ve söz varlığı olmak üzere üç alt grupta yapılandırılmıştır...” ifadesiyle söz varlığına yönelik kazanımların ağırlıklı olarak “okuma” alanında verildiği anlaşılmaktadır.

Programda kazanımlar 1. sınıftan 8. sınıfa kadar ayrı ayrı sunulmuştur. Bu çalışmanın konusu ortaokullar olduğu için kazanımlar 5. sınıftan itibaren incelemeye tabi tutulmuştur. Buna göre 5. sınıf kazanımları içerisinde “Sözlü İletişim” başlığı altında yer alan söz varlığının geliştirilmesine yönelik kazanımlar aşağıdaki gibidir:

“Konuşmasında uygun hitap ifadeleri ve nezaket sözcükleri kullanır.

Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.”

◆ Mehmet Kurudayıoğlu / Taşkın Sosyal

Beşinci sınıf “Okuma” alanının söz varlığı ile ilgili kazanımlarının tamamına yakını “Söz Varlığı” başlığı altında toplanmış olup “Anlama” ve “Yazma” başlıkları altında sıralanan kazanımlar da mevcuttur. “Söz varlığı” başlığı altında altı adet kazanım bulunmaktadır. Bunlar:

“Anlamını bilmediği sözcükleri ve sözcük gruplarını öğrenir.

(Sözcükleri öğrenmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçlar kullanılacaktır.)

Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.

Kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bilir.

Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.

İsimlerin ve sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder.

İsim ve sıfat tamlamalarını fark ederek bunların anlama olan katkılarını bilir.”

“Okuma” alanının “Anlama” alt başlığı altında söz varlığının geliştirilmesi ile ilgili kazanım ifadesi “Okuduklarındaki yönlendirici ifadelerin anlamda yaptığı değişikliği fark eder.” şeklinededir.

Programda söz varlığının geliştirilmesi ile ilgili “Yazma” ğrenme alanına ait kazanımlar ise şöyledir:

“İçeriğe uygun atasözleri, deyimler ve zdeyişler kullanır.

İsim, isim tamlaması, sıfat ve sıfat tamlamalarını cümledeki işlevlerine uygun kullanır.”

Programda 6. sınıf kazanımları arasında söz varlığına yönelik kazanımların bir önceki sınıfta olduğu gibi ağırlıklı olarak “okuma” alanında verildiği anlaşılmaktadır. “Okuma” ğrenme alanının “Söz Varlığı” alt başlığı altındaki kazanımlar doğrudan söz varlığının geliştirilmesine yönelik olup bunlar aşağıdaki gibidir:

“Anlamını bilmediği sözcük ve sözcük gruplarının anlamını belirler.

Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.

Kelime ve kavramların farklı anlamlarını öğrenir ve bunları bağlama uygun şekilde kullanır.

Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder.

Edat, bağlaç ve nlemlerin anlama olan katkısını fark eder.”

Programda 6. sınıf kazanımları içerisinde “Sözlü İletifim” ğrenme alanında yer alan söz varlığı ile ilgili kazanımlar aşağıdaki gibidir:

“Konuşmasında uygun hitap ifadeleri ve nezaket sözcükleri kullanır.

Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.”

“Okuma” öğrenme alanı “Anlama” alt başlığında 6. sınıf öğrencilerinde söz varlığını geliştirmeye yönelik bir tane kazanım bulunmaktadır. İlgili kazanım şu şekildedir: “Okuduklarındaki yönlendirici ifadelerin anlamda yaptığı değişikliği fark eder.”

Programda 6. sınıf “Yazma” alanına ait söz varlığını geliştirmeye yönelik kazanımlar aşağıdaki gibidir:

“Paragraflar arasında uygun geçiş ifadeleri kullanır.

Duygu ve düşüncelerini ifade ederken uygun bağlama öğelerini kullanır.

İçeriğe uygun atasözleri, deyimler, özdeyişler kullanır.

Çekim eklerini (hâl ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki, ilgi hâli) ve yapım eklerini doğru kullanır; kök bilgisi ile ilişki kurar.

Zamirleri, edatları, bağlaçları ve ünlemleri cümledeki işlevlerine uygun kullanır.”

2015 Türkçe Programının 7. sınıf kazanımlarının söz varlığını geliştirmeye yönelik olanları öğrenme alanlarına göre incelendiğinde ilgili kazanımların çoğunluğunun diğer sınıflardaki gibi “Okuma” alanı “Söz Varlığı” başlığı altında sıralandığı görülmektedir. Bu kazanımlar şunlardır:

“Anlamını bilmediği sözcük ve sözcük gruplarının anlamını belirler.

Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder. İmge olarak kullanılan sözcüklerin veya deyimlerin metinde kullanılan anlamlarını belirler. Fillerin cümleye kattığı anlam özelliklerini fark eder.

Zarfların cümleye kattığı anlamı ve işlevini fark eder.”

“Okuma” alanının “Anlama” başlığı altında söz varlığına yönelik

“Okuduklarındaki yönlendirici ifadelerin anlamda yaptığı değişikliği fark eder.” kazanımı da mevcuttur.

Programda 7. sınıf “Sözlü İletişim” alanı kazanımları arasında söz varlığının geliştirilmesine yönelik kazanım “Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.” şeklindedir.

Programda 7. sınıf “Yazma” alanına ait söz varlığını geliştirmeye yönelik kazanımlar aşağıdadır:

“Paragraflar arasında uygun geçiş ifadeleri kullanır.

Duygu ve düşüncelerini ifade ederken uygun bağlama öğelerini kullanır.

İçeriğe uygun atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.

Çekim eklerini (kişi ekleri, haber ve dilek kipleri) ve yapım eklerini doğru kullanır. Fiilin cümleye kattığı anlam özelliklerini, ek fiilli ve zarfları cümledeki işlevlerine uygun kullanır.”

◆ Mehmet Kurudayıoğlu / Taşkın Sosyal

2015 Türkçe Programının 8. sınıf kazanımlarının söz varlığını geliştirmeye yönelik olanları öğrenme alanlarına göre incelendiğinde ilgili kazanımların çoğunluğunun önceki sınıflarda olduğu gibi ağırlıklı olarak “Okuma” ğrenme alanının “Söz Varlığı” başlığı altında sıralandığı görülmektedir. Bu kazanımlar şunlardır:

“Anlamını bilmediği sözcük ve sözcük gruplarının anlamını belirler.

Sözcükleri öğrenmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, vb. araçlar kullanılacaktır.

Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.

Fiilimsilerin cümledeki işlevini fark eder.”

8. sınıf “okuma” öğrenme alanının “anlama” bölümünde söz varlığı ile ilgili bir kazanım bulunmaktadır:

“Okuduklarındaki yönlendirici ifadelerin anlamda yaptığı değişikliği fark eder.”

Programda 8. sınıf kazanımları içerisinde “Sözlü İletifim” alanında yer alan söz varlığının geliştirilmesine yönelik kazanımlar aşağıdadır:

“Konuşmada/tartışmada ikna edici ve yönlendirici ifadeleri belirler.

Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.”

Programın 8. sınıf “Yazma” kazanımları arasında söz varlığının geliştirilmesine yönelik olanlar aşağıdaki gibidir:

“Paragraflar arasında uygun geçiş ifadeleri kullanır.

Duygu ve düşüncelerini ifade ederken uygun bağlama ögelerini kullanır.

İçeriğe uygun atasözleri, deyimler, zdeyişler kullanır.

Fiilimsileri cümledeki işlevine uygun olarak kullanır.”

SONUÇ VE ÖNERİLER

Cumhuriyet dönemi ortaokul Türkçe dersi ğretim programlarının öğrencilerin söz varlığı unsurlarını geliştirmesi açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

1924 programının ereve bir program niteliği taşıdığı; dolayısıyla konu başlıklarının son derece genel, ynlem ve teknik konusunda yönlendirici bilgilerin yetersiz olduğu ve bütüncül bir program olmadığı vurgusu çalışmalarda (zbay, 2006; Temiz-yürek ve Balcı, 2006; Coşkun, 2007) açıkça belirtilmiştir. Bu durum söz varlığı açısından da aynıdır. Yapılan incelemede 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı'nın öğrencilerde söz varlığını geliştirmeye dönük herhangi bir içeriğe sahip olmadığı grlmştir. Ana dili dersi için hazırlanmış bir programda söz varlığı bahsinin açılma-

muş oluşu 1924 programının oldukça yüzeysel bir program olduğunu ve bu çalışmanın da konusu olan söz varlığı açısından eksik olduğunu göstermektedir.

1929 Ortamektep Türkçe Programı, söz varlığının geliştirilmesine yönelik ifadelerin ilk kez yer alması açısından önemlidir. Programın başındaki amaçlar bölümünde fikirlerin ifadesi için çok kelimeye ve orijinal bir üsluba sahip olunması gerektiği belirtilerek programın genel amaçlarından birinin de söz varlığının geliştirilmesi olduğu açıkça ortaya konulmuştur. Ayrıca programda manası bilinerek kullanılan kelimelerin artması gerektiği, sessiz okuma çalışmalarında kelimelerin daha hızlı algılanması yoluyla manalarının daha iyi kavranacağı belirtilmiştir. Yeni karşılaşılan kelimelerin cümlede kullanılarak daha iyi kavratılacağı söylenerek bu konuda öğretmenlere düşen görev aktarılmıştır. Programda söz varlığının gelişmesi için sözlük kullanımı alışkanlığının yine öğretmenlerce kazandırılması konusu vurgulanırken Türkçe karşılığı olan yabancı kelimelerin kullanımından uzak durulması gerektiği konusu üzerinde durulmuştur. Bir önceki program olan 1924 programında söz varlığıyla ilgili hiçbir ifade yer almazken 1929 programında söz varlığı konusunun ele alındığı görülmektedir. Ancak 1929 programında söz varlığı ifadelerinin görülüyor olması programın bu konuda zengin bir içeriğe sahip olduğu anlamına gelmemektedir. Programda söz varlığının gelişimine yönelik çalışmalar yeterince açık olmamakla beraber bu konudaki sorumluluğun büyük bölümünün öğretmenlere yüklendiği görülmektedir.

1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı'nın bir önceki program olan 1929 programı ile söz varlığı bakımından aynı olduğu görülmektedir. Bu sebeple 1929 programında söz varlığı açısından geçerli olan konular bu program için de aynıdır.

1938 Ortaokul Türkçe Programı'nın bir önceki program olan 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı'yla söz varlığı açısından benzer olduğu görülmektedir. İki program arasında yalnızca muallim/öğretmen gibi kelime bazında bazı değişiklikler görülmektedir. Ancak kelime düzeyinde olan bu değişikliklerin söz varlığına yönelik ifadelerde herhangi bir anlam farkına yol açmadığı, söz varlığı bakımından 1938 programının 1931-1932 programıyla aynı olduğu görülmektedir.

1949 Ortaokul Türkçe Programı kendisinden önceki programlardan daha geniş çaplı bir program olarak karşımıza çıkmaktadır. Programın daha kapsamlı oluşu söz varlığı açısından da hissedilir düzeydedir. Programın amaçlar kısmında öğrencilerin ilkokuldan gelen söz varlıklarının ortaokulda artırılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu durum programın önceliklerinden birinin de öğrencilerde söz varlığını artırmak olduğunu göstermektedir. Programda okuma başlığında söz varlığıyla ilgili birçok ifade yer almaktadır. Bu ifadeler okumaya ilgiyi artırarak söz varlığını zenginleştirmekten deyimlerin, atasözlerinin dil ve ifade özelliklerinin açıklanmasına kadar çok çeşitlidir. Programın devamında Türkçe karşılıkları bulunan yabancı kelimelerin kullanımından uzak durulması, kelimelerin anlamlarını kavrama yoluyla söz varlığının artırılması, zengin bir kelime hazinesine sahip olunması ve bir kelime defteri tut-

ma aracılığıyla söz varlığının artırılması gibi hususlar üzerinde durulmuştur. Ancak programda yer alan söz varlığı ifadeleri genel olarak kalmakta ve söz varlığı çalışmalarında hangi kelimelerin nasıl öğretileceği gibi ayrıntılara değinilmemektedir.

1962 Ortaokul Türkçe Programı, 1949 programının gözden geçirilerek yeniden yayınlanmış hâli olduğu için her iki program arasında kelime bazındaki bazı farklılıkların dışında herhangi bir fark görülmemektedir. Bu bakımdan 1962 programı, 1949 programı ile söz varlığı açısından benzer bir görüntü sergilemektedir.

1981 Türkçe Eğitim Programı, 1949 programına göre söz varlığı açısından daha gelişmiş bir görünüm sergilemektedir. Aynı zamanda kendisinden önceki programlara göre daha planlı bir yapıya sahiptir. Programda “genel amaçlar” bölümünde öğrencilerde söz varlığının geliştirilmesinin 1981 programının ana amaçlarından biri olduğu belirtilmiştir. Programa bağlı bölümlerde 6, 7 ve 8. sınıf başlıkları altında maddeler halinde verilen söz varlığı ifadelerinin sınıflar arasında net bir ayrıma tabi olmadığı, 6. sınıflar için yazılan kazanımların 7 ve 8. sınıflarda benzer şekillerde devam ettiği görülmektedir. Kelime seçimi ve seçilen kelimelerin nasıl öğretileceği konusunun öğretmenlere bırakıldığı, hangi kelimelerin öğretimine ağırlık verileceği ya da hangi kelimeler üzerinde durulmayacağı konusunda verilecek kararın tamamen öğretmenin kendi seçimine bağlı olduğu görülmektedir. Programda kelime çalışmalarının nasıl yapılması gerektiği hakkında birtakım hususlar belirtilmiş olmasına rağmen konuyla ilgili somut örneklerin verilmeyişi eksiklik olarak düşünülebilir. Birtakım eksikliklerinin olmasının yanında programda ana dili olarak Türkçenin ğrencilere sevdirmesi ve bu sayede dilin etkin bir şekilde kullanılmasının hedeflendiği görülmektedir.

2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) ğretim Programı incelendiğinde programın söz varlığı açısından önceki programlara nazaran daha nitelikli bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Programda dil becerileri çerçevesinde belirlenen amaç ve kazanımların söz varlığının geliştirilmesi açısından daha somut bir hale getirildiği görülmektedir. Programda “okuma” ve “dinleme” öğrenme alanlarında doğrudan doğruya “söz varlığını geliştirme” amaı ve bu amaca bağlı kazanımlar bulunmaktadır. Diğer ğrenme alanları olan “konuşma”, “yazma” ve “dil bilgisi” amaçları altında da yine söz varlığına yönelik kazanımlar yer almaktadır. Bunun yanında 2006 programında bağımsız bir öğrenme alanı olarak karşımıza çıkan “dil bilgisi” kazanımlarının çoğunluğunun söz varlığıyla ilgili olduğu görülmektedir.

2015 Türkçe Dersi ğretim Programı’nda öğrenme alanları szli iletişim, okuma ve yazma olarak üç ana başlıkta toplanmıştır. 2006 programında öğrencilerde söz varlığını geliştirerek onları ana dili konusunda bilinçlendirmek ve dil zevki kazandırmak; bunun yanında hayal dünyalarını geliştirmek olarak verilen amaın 2015 programında da tekrar ettiği görülmektedir. Programın ğrenme alanlarından biri olan “szli iletişim” başlığı altında yer alan yabancı dillerden gelen ve dile henüz yerleşmeyen kelimelerin Türkçe karşılıklarını kullanma yönündeki kazanım tüm ortaokul kademe-

lerinde yer almaktadır. Yabancı kelimelerin kullanımına yönelik uyarı niteliğinde olan bu kazanımın tüm sınıflarda yer alıyor olması programın ana amaçlarından biri olan dil bilinci kazandırmak ifadesiyle uyusmaktadır. Programın bir başka öğrenme alanı olan "Okuma" bölümüne bağlı "Anlama" başlığında yer alan kazanımların da aynı şekilde tüm ortaokul kademelerinde tekrar ettiği görülmektedir. Programda "Okuma" öğrenme alanında 2006 programundakine benzer şekilde "Söz Varlığını Geliştirme" bölümü yer almaktadır. Bu bölümde yer alan kazanımlardan okuduğunu anlamaya dönük olanların tüm sınıflarda benzer şekilde tekrar ettiği görülürken dil bilgisi kazanımlarının sınıflar arasında farklılaştığı, dil bilgisi kazanımlarının 5. sınıftan 8. sınıfa kadar birbirini takip eder şekilde olduğu görülmektedir. Programın yazma alanında yer alan kazanımlardan bazılarının her sınıfta tekrar ettiği görülürken bazılarının sınıflar arasında farklılaştığı görülmektedir. Farklılık gösteren kazanımlar burada da aynı şekilde dil bilgisi kazanımları olmaktadır ve sınıflar arasında birbirini takip eden bir sırayla aktarılmıştır.

Bu çalışmanın konusu olan programlara söz varlığı açısından genel olarak baktığımızda 1924 programında hiç yer verilmeyen söz varlığının 1929 programıyla beraber ele alınmaya başlandığını, 1949, 1981, 2006 ve 2015 programlarıyla da bu durumun devam ettiğini görmekteyiz. Her bir program söz varlığı açısından bir önceki programın kazanımlarının üzerine eklemeler yaparak devam etmiş, böylece programlar bu açıdan giderek zenginleşen bir yapıya sahip olmuşlardır. Ancak her programın kendi içinde eksiklikleri olmakla beraber son program olan 2015 programının da söz varlığı açısından mükemmel olduğunu söylemek doğru olmayacaktır. "Programların hazırlanması esnasında ne kadar mükemmeliyetçi davranılırsa davranılsın eksik kalan yönlerin bulunabileceği gerçeği hiçbir zaman göz ardı edilmemelidir. Oluşturulan programların belirli aralıklarla yeniden değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sürecinde öğretmenler ve akademisyenlerin görüşlerinin dikkate alınması gerekir. Sürekli kendini yenileyen ve eksikliklerini gidermeye çalışan bir program, Türkçe derslerinin amaçlarına ulaşmasını da kolaylaştıracaktır" (Temizyürek ve Balcı, 2006: 461).

Genel olarak Türkçe öğretimi özel olarak da söz varlığının geliştirilmesi konusunda en büyük eksiklik sınıf seviyelerine göre öğretilmesi hedeflenen kelimelerin belirlenmemiş olmasıdır. Sınıf seviyelerine göre öğretilecek kelimelerin niceliği ve niteliği ile ilgili dünyada yaklaşık 100 yıldır çalışmalar yapılmaktadır. Düzeylerine göre belirlenen kelime listeleri yıllar içinde güncellenmektedir. Ortaokul sonunda öğretilmesi gereken kelimeler sınıf seviyesine göre sıralanmakta ve ona göre öğretimi yapılmaktadır. Cumhuriyet döneminde hazırlanmış programlar incelendiğinde Türkçe öğretimi açısından en büyük eksiklik öğretilmesi hedeflenen kelime listesinin belirlenmemiş olmasıdır.

Ülke çapında ortak kelime hazinesi öğretimi planlanmalıdır. Toplumunu oluşturan her bireyin zorunlu eğitimden geçeceği düşünülürse, bu eğitim öğretim sonucunda her vatandaşın asgari bir kelime bilgisine sahip olması sağlanmalıdır. Bu bir Millî

◆ Mehmet Kurudayıoğlu / Taşkın Sosyal

Eğitim politikası olarak ele alınmalı her sınıf seviyesi için öncelikli olarak öğretilmesi gereken temel kelime listeleri oluşturulmalı ve öğretilmesi hedeflenen bu söz varlığı listelerine göre de yeni bir Türkçe öğretim programı hazırlanmalıdır.

Kaynakça

- AKSAN, Doğan (2004). **Türkçenin Sözcük Varlığı**, Engin Yayınevi, Ankara.
- BAHAR, Hasan Hüseyin (2005). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, M. Öztürk (ed.), Program geliştirme içinde (ss. 47-86), Lisans Yayıncılık, İstanbul.
- BİLEN, Mürüvvet (2006). **Plandan Uygulamaya Öğretim (7. Baskı)**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- BİLGİN, Nuri (2000). **İçerik Analizi**, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İzmir.
- CALP, Mehralı (2010). **Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- COŞKUN, Eyyüp (2007). **Geçmişten Günümüze Türkçe Öğretimi**, A. Kırkkılıç ve H. Akyol (ed.), İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde (ss. 1-13), PegemA Yayıncılık, Ankara.
- ERTÜRK, Selahattin (1972). **Eğitimde Program Geliştirme**, Yelken Tepe Yayınları, Ankara.
- GÖÇER, Ali (2009). *"Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı"*, **Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, S.4(4), ss.1025-155.
- KARADAĞ, Özay (2013). **Kelime Öğretimi**, Kriter Yayıncılık, İstanbul.
- KARAKUŞ, İdris (2000). **Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi (Öğretmen El Kitabı)**, Sistem Ofset Yayınları, Ankara.
- KARASAR, Niyazi (2006). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KARATAY, Halit (2007). *"Kelime Öğretimi"*, **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.27(1), ss.141-153.
- KURUDAYIOĞLU, Mehmet ve KARADAĞ, Özay (2005). *"Kelime Hazinesi Çalışmaları Açısından Kelime Kavramı Üzerine Bir Değerlendirme"*, **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.25(2), ss.293-307.
- KURUDAYIOĞLU, Mehmet ve KARADAĞ, Özay (2006). *"Ortak Kelime Hazinesi Kazandırmada İlköğretim Sekizinci Sınıf Ders Kitaplarının Durumu"*, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**, S.7(2), ss.335-343.
- MEB (1981). **Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı**, Tebliğler Dergisi, 2098, 327-356.
- MEB (2006). **İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı**, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- MEB (2015). **Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı**, Ankara.
- ÖZBAY, Murat (2006). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I**, Öncü Kitap, Ankara.
- ÖZBAY, Murat ve MELANLIOĞLU, Deniz (2008). *"Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi"*, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.5(1), ss.30-45.

Cumhuriyet Dönemi Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Söz Varlığının... ◆

TDK (2016). **Güncel Türkçe Sözlük**, (<http://www.tdk.gov.tr>, 20 Şubat 2016'da erişildi).

TEMİZYÜREK, Fahri ve BALCI, Ahmet (2006). **Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayınları, Ankara.

TÜRKÇE EĞİTİM-ÖĞRETİM PROGRAMLARI VE KİŞİSEL SÖZ VARLIĞI

Celal DEMİR*

Öz: Dilin literatürde pek çok tanımı bulunmaktadır. *Türkçe Sözlük*'te genel olarak "insanların düşüncüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban; düşünce ve duyguları bildirmeye yarayan herhangi bir anlatım aracı." biçiminde tarif edilmektedir. Dille ilgili müstakil çalışmalarda da buna yakın tanımlar yapılmakta ve özellikle dilin "insanlar arasında anlaşmayı sağlayan ses ve/veya işaret sistemi" olduğuna vurgu yapılmaktadır.

Dili duygu ve düşünceleri anlatmaya yarayan ve insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir araç olarak görmek, doğru bir değerlendirmedir. Ancak dilin kültür taşıyıcılık işlevini ve kendisine kıymet verilmesi hâlinde mensubuna avantaj hatta imtiyaz sağlama gücünü de bu tanımlara ilave etmemiz gerekir.

İnsan, doğduğunda kendisini bir "iletişim sistemi" ve bir "kültür muhiti" içerisinde bulur. Gelişmesinde ve biçimlenmesinde hiçbir itirazın veya kabulün tarafı olmamasına rağmen, bu iletişim sistemini öğrenmek ve kullanmak durumunda kalır. Ancak bu dil ona sosyal ve kişisel hayatındaki tüm gereksinimleri karşılayacak zengin bir birikim sunar. Bu birikim; tarihin derinliklerinden yüzlerce, binlerce yıl sürüp gelen kültürel hayatın ortak bir kabulde biçimlenmesiyle oluşmuştur. Bu dilin her bir kelimesi, bir bilgiyi, bir tecrübeyi, bir korkuyu, bir memnuniyeti, bir endişeyi, bir reddi, bir kabulü... geçmişten günümüze taşıyarak tüm nesilleri aynı noktalarda buluşturur. Bu nedenle bir kişi ne kadar zengin bir söz varlığına sahip olursa bu millî birikimden yararlanma imkânını o kadar artırmış olur.

Bu sebeple, dil eğitimi ve öğretimi çalışmalarını, kişinin mensubu olduğu dilin imkânlarından daha çok yararlanmasını sağlama gayreti olarak değerlendirmemiz gerekir. Bu bağlamda, ana dili eğitimi ve öğretiminde program geliştirirken söz varlığını geliştirmeye yönelik esasların ve uygulamaların temel prensip olarak programda bulunmaması çok büyük bir eksikliktir.

Tanzimat'tan günümüze kadar uygulanmış olan Türkçe öğretim programlarını incelediğimizde bu eksikliği kolaylıkla görebiliyoruz. Söz varlığını arttırmaya yönelik çalışmalar bu programların hiçbirinde olması gerektiği gibi değildir. Eğitim-öğretim kademesine veya yaş gruplarına göre çocuk ve gençlerimizin sahip olması gereken aktif/pasif söz varlığı, bu programların hiçbirinde somut olarak

* Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi.

belirtilmemiştir. Söz varlığını geliştirmeye yönelik uygulamalar ise tavsiye niteliğindeki birkaç öneriden ibaret kalmıştır.

Bu çalışmada, “millî söz varlığı», “kişisel söz varlığı”, “aktif/pasif söz varlığı” gibi terimler tartışıldıktan sonra, eğitim-öğretim programlarının kişisel söz varlığı ile ilişkisi üzerinde durulacaktır. Kişisel söz varlığının tespiti, geliştirilmesi, eğitim-öğretim programlarına yansıtılması konusunda başka ülkelerde yapılan çalışmalar değerlendirilecek, bu tecrübelerden yararlanma imkânları tartışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Söz varlığı, kişisel söz varlığı, eğitim-öğretim programı, iletişim

TURKISH EDUCATION – TRAINING PROGRAMS AND PERSONAL VOCABULARY

Celal DEMİR*

Abstract

Language has many definitions in the literature. It has generally been described in the Turkish dictionaries as “agreement which is made by and between the people through words or signs in order to express their thoughts and feelings, tongue, language; any means of expression used to express thoughts and feelings”. Also in the detached studies concerning language, similar definitions are developed and especially it is highlighted that the language is a “sound and/or sign system ensuring agreement between human beings

It will be a correct evaluation to consider the language as a means used to express the feelings and thoughts and ensuring the agreement between the human beings. However we must add to these definitions, the cultural transferor function and power of providing advantage and even privilege to its member in case that it is attached a high value.

When a human being is given birth, he/she finds himself/herself inside a “communication system” and “cultural surroundings”. Although he/she has not been a party of any objection or acceptance in its development and formation; he/she has to learn and use this communication system. However this language brings to him/her a rich accumulation which will meet his/her needs in his/her social and cultural life. This accumulation has been constituted from the forma-

* Prof. Dr., Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Turkish Education Department Lecturer.

tion of the cultural life within a joint acceptance originating from the hundreds and thousands years depth of history. Each word of this language makes all the generations meet at same points by transferring a knowledge, an experience, a fear, a satisfaction, a reject, an acceptancefrom the past to our day. Therefore the richer vocabulary you have, the more opportunity to be benefited from this national accumulation you have.

Therefore we must consider the language training and education studies, as an effort to be benefited much more from the opportunities of the language of a person. In this context, non-existence of the principles and applications for the improvement of vocabulary in the program as a basic principle during developing a program in mother tongue education and training is a grave lack.

When we examine the Turkish education programs which were applied beginning from the Tanzimat Reform Era to our day; we can easily perceive this lack. The efforts for improving the vocabulary are sufficient enough / as it must be in none of these programs. Active/passive vocabulary which must be had by our kids and youth according to level of education- training or age groups, are not stated concretely in any one of these programs. Applications aiming at improving the vocabulary consist of a few advisory suggestions.

In this study; after discussing some terms such as “**national vocabulary**”, “**personal vocabulary**”, “**active/passive vocabulary**”, relation between the training-education programs and personal vocabulary will be focused on. The studies performed in foreign countries about the detection, improvement of the personal vocabulary and reflecting it to the training-education programs will be evaluated and opportunities to be benefited from such experiences will be discussed.

Key words: Vocabulary, personal vocabulary, training-education programs, communication

Giriş

Dil, *Türkçe Sözlük*'te genel olarak “insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban; düşünce ve duyguları bildirmeye yarayan herhangi bir anlatım aracı.” (TDK, *Türkçe Sözlük*). biçiminde tarif edilmektedir. Dille ilgili müstakil çalışmalarda da buna yakın tanımlar yapılmakta ve özellikle dilin “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan ses ve/veya işaret sistemi” olduğuna vurgu yapılmaktadır.

Dili duygu ve düşünceleri anlatmaya yarayan ve insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir araç olarak değerlendirmek, doğru bir görüştür. Ancak dilin kültür aktarımı ve bilgi üretme işlevini de bu tanımlara ilave etmemiz gerekir.

İnsan, doğduğunda kendisini bir **kültür muhiti** ve tüm kuralları belirlenmiş bir **iletişim sistemi** içerisinde bulur. Gelişmesinde ve biçimlenmesinde hiçbir itirazın veya kabulün tarafı olmamasına rağmen, bu iletişim sistemini öğrenmek ve kullanmak durumundadır. Ancak bu dil ona sosyal ve kişisel hayatındaki tüm gereksinimleri karşılayacak zengin bir birikim sunar. Bu birikim; geçmişten günümüze sürüp gelen kültürel hayatın ortak bir kabulde biçimlenmesiyle oluşmuştur. Bu dilin her bir kelimesi; bir bilgiyi, bir tecrübeyi, bir korkuyu, bir memnuniyeti, bir endişeyi, bir reddi, bir kabulü... geçmişten günümüze taşıyarak tüm nesilleri aynı noktalarda buluşturur. Bu kültür muhiti doğa üyesi olan herhangi bir kişi, söz varlığını ne kadar artırırsa ortak birikimden o miktarda pay alır. Başka bir ifadeyle kişinin milli birikimden faydalanabilme imkânları sahip olduğu kişisel söz varlığıyla sınırlıdır. Bu bağlamda ana dili eğitimi ve öğretimi çalışmalarını, kişinin mensubu olduğu dilin imkânlarından daha çok yararlanmasını sağlama gayretleri olarak değerlendirmek gerekir.

Tanzimat'tan günümüze kadar uygulanmış olan Türkçe programlarını incelediğimizde Türkçe eğitimi ve öğretimiyle ilgili eğitim politikalarında bugünkü yaklaşımlarımıza göre önemli eksiklikler olduğunu kolaylıkla görebiliyoruz. Kişisel söz varlığını geliştirmeye yönelik uygulamalar ve yönergeler, bu programların hiçbirinde olması gerektiği gibi değildir. Eğitim-öğretim kademesine veya yaş gruplarına göre çocuk ve gençlerimizin sahip olması gereken aktif/pasif söz varlığı, bu programların hiçbirinde somut bir hedef olarak belirtilmemiştir. Kişisel söz varlığını belirlemeye ve geliştirmeye yönelik düşünceler, bu programlarda tavsiye niteliğinde birkaç öneri olarak kalmıştır.

Hangi Söz Varlığı?

Söz varlığıyla ilgili temel kavramlar ve durumlar, konuyla ilgili çalışmalarda farklı terimlerle adlandırılmış, gerek kavramların sınırlandırılmasında gerekse terminolojide henüz birlik sağlanamamıştır. Bir kişinin bildiği kelimeler, **kelime serveti**, **sözcük gömüsü**, **vokabüler**, **kelime kadrosu** gibi terimlerle karşılanmaktadır (Baş, 2011: 122). Konuşan / yazan ve dinleyen/okuyan kişinin anlatma ve anlama pozisyonlarında bulunuşuna göre de **etkin-edilgin**, **şifreleyici-şifre çözücü**, **üretici-alıcı** gibi terimler kullanılmaktadır. Kişinin konuşurken ve yazarken kullandığı kelimelerin dinlerken ve okurken bildiği kelimelerden daha az olduğu «üretici kelime hazinesi alıcı kelime hazinesinden daha küçüktür» biçiminde ifade edilmektedir. (Templin 1995'ten aktaran: Kurudayıoğlu, 2011: 113).

Kelime dağarcığı¹, bir bireyin kullandığı sözcüklerin tümü (Vardar, 1998: 190) biçiminde, **kelime hazinesi** ise “Bir dilin bütün kelimeleri; bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı (Korkmaz, 1992: 100) şeklinde tanımlanmaktadır.

Kişisel söz varlığı ise, bilinen kelimelerin yazılı ve sözlü ifadelerde kullanılıp kullanılmamasına göre **aktif kelime serveti** / **pasif kelime serveti** veya **etkin sözcük dağarcığı**, **edilgen sözcük dağarcığı** biçiminde adlandırılmaktadır. Kişisel söz varlığı, bazı çalışmalarda da **dil** sözcüğüyle ifade edilmektedir: “Pasif (edilgen) dil, bireyin dinlerken, okurken anladığı, anlamını bildiği kelimelerden, aktif (etkin) dil ise bireyin konuşma eylemlerine yansıyan kelimelerden oluşur.” (Keklik, 2015:105; Tosunoğlu, 2000: 144; Güleriyüz, 2003:13; Çifçi, 1991:8).

Yazarların çoğu, “bir kişinin, konuşmalarında ve yazılarında anlamını bilerek kullandığı kelimelerin toplamına **aktif kelime serveti**; kişinin okuduğu ve işittiği zaman anlamını çıkarabildiği; ama kendi cümlelerinde kullanmadığı kelimelerin toplamına ise **pasif kelime serveti**” (Karakuş, 2000: 128-129) tanımında birleşmektedir.

Temel söz varlığı ise, son zamanlarda üzerinde en çok konuşulan terimlerden biri olmuştur. Kişinin sahip olduğu konuma, içinde bulunduğu yaş grubuna veya devam ettiği eğitim-öğretim kademesine göre bilmesi gereken (asgari) sözlerin toplamına **temel söz varlığı** denebilir. Ancak henüz bu kavram² alt başlıklarına ayırma, tasnif etme ve adlandırma aşamasında değiliz. Literatürde “Temel Türkçe Sözlük” veya “Temel Eğitim Sözlüğü” gibi adlandırmalara rastlansa da bu çalışmalar bizim uğraştığımız alanın özellikleri ve ihtiyaçları düşünülerek hazırlanmış çalışmalar değildir.

Söz varlığı, “Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, vokabüler, kelime hazinesi”; söz dağarcığı ise “bir dilde kullanılan veya bir kimsenin bildiği, kullandığı sözlerin bütünü, söz varlığı, vokabüler, kelime hazinesi” biçiminde tarif edilmektedir (*Türkçe Sözlük*, 2005). Görüldüğü gibi *Türkçe Sözlük*'te “bir

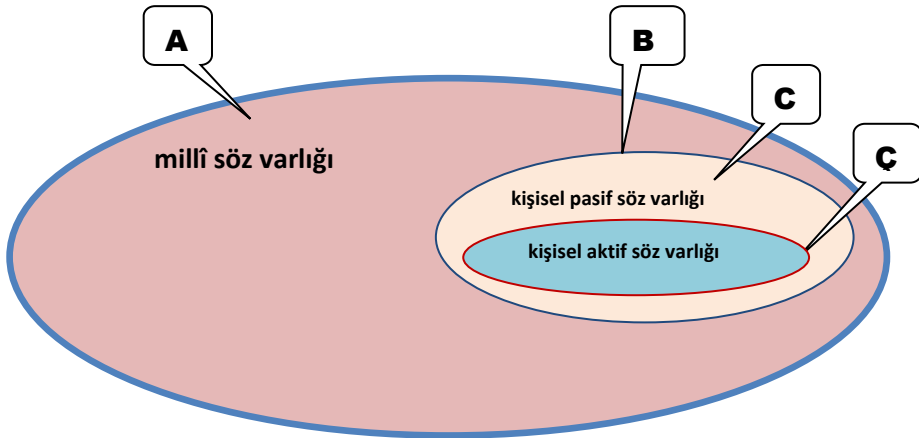
¹ **Söz varlığı** olgusu, eğitimcilerin gündemine **kelime hazinesi** terimiyle girmiştir. Türk kültüründe daha çok, menkul zenginliği, menkul değerleri düşündüren **hazine** kelimesi, kelime zenginliğini (çokluğunu) çağrıştırır düşüncesiyle tercih edilmiştir. Ancak Arapça olan **hazine** kelimesi, zaman zaman **hazne** biçiminde telaffuz edildiği için bu terim, **kelime hazinesi** şeklini almıştır. Kelimelerin ve kavramların insan zihninde toplanması ve çoğalmaya devam etmesi ile **hazne** kelimesinin gerçekte bir toplama ve saklama yeri olması arasında metaforik bir ilgi kurulmuş olacak ki **hazine** kelimesi yakın zamanlarda artık kullanılmaz olmuştur. **Hazne** kelimesi anlatmak istediğimiz zenginliği somutlaştırma konusunda sorun çıkarmıyordu ancak kelimenin Türkçe kökenli olmasından rahatsızlık duymaya başlamıştık. **Hazne** kelimesinin Türkçedeki karşılığı olan **dağarcık**ı tercih ederek **kelime hazinesi** yerine **kelime dağarcığı**, **sözcük dağarcığı** demeye başladık. **Dağarcık**, Türkçe bir kelime olup deriden yapılmış **ağzı büzmeli torba** anlamına gelmektedir. Örneğin, Keloğlanın azık torbası. Bu yaklaşım da garip bir metafora dayanıyor. Yani zihnimiz bir **torbaya** benzetilmiş oluyor, insanlar bir torbaya nasıl bir şeyler doldururlarsa zihinlerine de kelime ve kavramları öyle doldurmaktadırlar. Şimdi başa dönüyorum. **Hazine** kelimesini menkul zenginlik olarak algılayanlar, bunun da Türkçeleştirilmesi gerektiğini düşünüp **hazine** yerine **gömü** sözcüğünü tercih ettiler ve **sözcük hazinesi** terimini **sözcük gömüsü** biçimine getirdiler. Neyse ki içimizden bir akıllı çıktı ve **söz** kelimesinin **kelime** anlamına da geldiğini, **varlık** kelimesinin aynı zamanda birikim ve zenginlik ifade ettiğini görüp **söz varlığı** terimini önerdi. Şimdilerde bu terim tutmuş görünüyor. Millî söz varlığı, kişisel söz varlığı, aktif / pasif söz varlığı gibi.

² Ana dili ve yabancı dil öğretiminde temel söz varlığının belirlenmesi için kişinin mensubu olduğu konuma veya duruma göre, dilin en sık geçen en gerekli sözcüklerinin saptanması gerekiyor. Bu öğretimde alınacak sonucun başarılı olması ve kişiye en gerekli sözcüklerin belirlenmesi için sıklık sayılarına dayanan çalışmalar yapılmaktadır. Örneğin değişik yaş kümelerine yönelik yapılacak ana dili ve yabancı dil öğretimi çalışmalarında kullanılan kitaplarda ve sözlüklerde hangi öğelere öncelik verileceği ve bu öğelerin kitaplarda hangi sıraya göre yer işleneceği bu çalışmalarla belirleniyor (Aksan, 1998,17).

kişinin bildiği kelimeler” (kişisel söz varlığı) ile “bir dildeki bütün kelimeler” (millî söz varlığı) aynı terimle ifade edilmektedir.

Bir dilin söz varlığı, sözlüklerde madde başı olarak ele alınan kelime ve sözlerden ibaret değildir. Bir birikim hâlinde dilin bünyesinde nesilden nesle intikal eden ikilemeler, deyimler, atasözleri, farklı yapılarıdaki birleşik kelimeler, yabancı dillerden alınmış kelimeler/sözler (sözlükte yer alsın almasın) argo, jargon kabul edilen tüm kelimeler ve kalıp sözler o dilin söz varlığı içinde değerlendirilir.

Öncelikle bir dilin söz varlığı (millî söz varlığı) ile o dili konuşan bir kişinin sahip olduğu söz varlığını (kişisel söz varlığı) birbirinden ayırmalıyız. İkinci olarak kişisel söz varlığını beceri alanlarına göre kategorize edip tanımlamalı ve adlandırmalıyız. Üçüncü olarak da her eğitim öğretim kademesine veya her yaş grubuna göre temel söz varlığını belirleyip kelime listelerini oluşturmalıyız.



- A= millî söz varlığı
 B + C + Ç= kişisel söz varlığı
 C = kişisel pasif söz varlığı
 Ç = kişisel aktif söz varlığı

Son zamanlarda Türkçenin hem ana dili hem de yabancı dil olarak öğretimi üzerine önemli çalışmalar yapılmıştır. Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında bir kavram ailesi oluşmuş durumdadır. “bir kişinin bu sözlükteki kelimelerden/sözlerden ne kadarını bildiği”, “bu bildiklerinden ne kadarını yazılı anlatımda kullandığı”, “ne kadarını sözlü anlatımda kullandığı”, “ne kadarını anlamını ve gramatikal fonksiyonlarını bildiği hâlde kullanmadığı”... Kategorileri daha da çoğaltabiliriz. Fakat belirlediğimiz bu kategorilere göre ortaya çıkan durumları da henüz adlandırmış değiliz. Oysa bir kültür muhitinde hayat bulmuş tüm eylem, varlık, kavram ve bunlar arasında ilgi kuran tüm adlandırmaların alan sözlüklerinde yerini almış olması gerekirdi.

Müstakil çalışmalarda bu olguların, durum ve kavramların söz konusu edildiğini bir kısmının da tanımlanıp adlandırıldığını görüyoruz. Ancak bu adlandırmalar ve tanımlar, hâlâ bireysel bir teklif niteliğindedir. Bu terimlerin ve tanımların umumiyet kazanması için kullanım sıklığı dikkate alınarak alan sözlüklerinde teklif edilmesi gerekir. Çünkü terim olmadan bilgi üretilmez, üretilse de başkalarıyla paylaşamaz. Ancak sözlükler, ağır intibak etme yeteneği ve muhafazakâr tutumları nedeniyle bu çalışmaların gerisinde kalmaktadır. Bu durum böyle devam ettiği sürece her bilgin kendi terminolojisini kuracak ve asla terim birliği sağlanamayacaktır.

Söz Varlığının Kişi ve Toplum Açısından Önemi

Dil, bir milletin sahip olduğu en büyük sosyal miras ve en zengin donanımdır. Bu dilin sunduğu anlama ve anlatma imkânlarından faydalanabilmek ve kültürel mirastan pay alabilmek için o dilin söz varlığına ve kurallarına hâkim olmak gerekir. “Kişinin anlama ve anlatma becerileri, bildiği söz varlığıyla doğrudan ilgilidir.” (Özbay, 2005: 123). Aynı şekilde bazı eğitimciler, söz varlığının öğrencilerin dil becerilerini ve eğitim-öğretimdeki başarılarını doğrudan etkilediğini özellikle vurgulamaktadırlar (Göçer, 2009: 1025-1055).

Öğrenmenin, en kolay ve en yaygın biçimi dil üzerinden gerçekleşen öğrenmelerdir. Dil aracılığıyla gerçekleşen öğrenmelerin hızı, miktarı ve niteliği kişinin sahip olduğu dil becerilerine bağlıdır. Bir kişinin dil becerilerindeki gelişmeler, akademik ve sosyal hayatı doğrudan etkilemektedir (Demir ve Yapıcı, 2007: 9). “Öğrenmenin oluşması, etkili bir iletişimin varlığına, etkili bir iletişimin varlığı ise öğretim dilini etkili biçimde kullanmaya bağlıdır.” (Tekin, 1980: 18).

Dil becerilerinin temelinde sözcükler vardır. “İster bir konuşma, ister bir yazı parçasında olsun dilde en etkili, en güçlü birimler sözcüklerdir.” (Aksan,1998, 61). “Dildeki her kelime, en az bir anlama karşılık gelmekte, düşünmenin ve anlam üretmenin temel malzemesini oluşturmaktadır (Özbay, 2009: 11). İnsanlar kelimelerle düşünür, muhatabını da kelimelerle düşündürür. Çünkü “Kelimeler bizim düşünme aletimizdir.” (Kaplan,1989: 212).

Konuşacağınız kişiye göre kelime seçmek zorunda kalıyorsanız, burada bir iletişim sorunu var demektir. Muhabir, mikrofonu vatandaşa uzatıyor ve soruyor: “Beyefendi, demokratik, parlamenter hukuk devletinin bir vatandaşı olarak sistemden ne bekliyorsunuz?” Karşı tarafın verdiği cevap soruyu tam anlamadığını gösteriyor. Muhabir, soruyu başka kelimelerle yeniden düzenliyor: “Beyefendi, hukuk devletinin bir vatandaşı olarak parlamentodan ne bekliyorsunuz?” Vatandaşın verecek cevap bulamadığını gören sunucu soru cümlesini yeniden düzenleyip vatandaşa yöneltiyor: “Beyefendi devletten ne istiyorsunuz?” Vatandaş soruyu anlıyor ve isteklerini sıralıyor: “Yol isterik, su isterik, paramız yoktur, ekinlerimiz iyi değildir, hayvanlarımız hastadır...”

Eğitim-öğretimde hedefimiz, düşündüğünü ve hissettiğini eksiksiz, doğru ve güzel (etkileyici) anlatabilecek, demokratik haklarını savunabilecek vatandaşlar yetiştir-

mek olmalıdır. “Bölgemiz hayvancılığa elverişli bir özelliğe sahiptir. Devletimiz bize uzun vadeli ve düşük faizli hayvancılık kredisi vermelidir. Beslediğimiz hayvanlardan verim alamıyoruz; devletimiz bize ıslah edilmiş et ve süt hayvanı vermeli. Ekimi dikimi hâlâ eski usullerle yapmaktayız; verim alamıyoruz, emeğimiz boşa gidiyor. Bize modern usulleri öğretecek bir teknik heyetin bölgemizde görevlendirilmesini bekliyoruz. Bu heyet, bize ziraatın nasıl yapılması gerektiğini öğretsin. Bu durum böyle devam ederse biz de topraklarımızı bırakıp büyük şehirlere göç etmek zorunda kalırız. Bu defa biz de devlete yük oluruz. Bölgemizin sorunu, yerinde çözülmeli. Devletten beklentilerimiz bunlardır.” diyebilecek vatandaşlar yetiştirmeliyiz. Bir vatandaşın anlama ve anlatma becerilerinden yoksun olduğu için kendisini ifade edememesi, ciddi bir eğitim sorunudur.

Hayat boyu yaşayarak, okuyarak, dinleyerek veya gözlem yoluyla elde edilen tüm bilgi, beceri ve tecrübelerin toplamına **birikim** denir. “Bir kişinin, birikimini bize anlatabilmesi için aktif hâle getirilmiş bir kelime servetine ihtiyacı vardır. Paylaşılmayan birikimin toplumsal açıdan hiçbir değeri yoktur. Bunu çok bilinen bir sözle ifade etmek istiyorum: “Denizin ikimize ait olması bir şey ifade etmez. Çünkü onu paylaşacak kabımız yok!” Şu hâlde iletişim zenginliği kelime zenginliğine bağlıdır.” (Demir, 2006: 207-225). Alanınıza ne kadar hâkim olursanız olunuz, bilgileriniz ne kadar güncel ve önemli olursa olsun tüm birikiminiz muhatabınızın sizi anladığı kadardır. Başka bir ifadeyle sizin birikiminiz ancak bize anlatabildiğiniz kadardır. Kişinin anlatma (konuşma ve yazma) becerisi, bu noktada önem kazanmaktadır. Anlatmak cümlelerle olur; cümleler de kelimelerden oluşur. “Bir bildirişme sistemi olan dilin en önemli ve güçlü ögesi kelimelerdir.” (Aksan,1978: 17).

Kişisel söz varlığı konusunda ne durumdayız?

Eğitim-öğretim kademelerine ve yaş gruplarına göre kişisel söz varlığının tespiti konusunda, önemli çalışmalar yapılmıştır; ancak literatürdeki bu birikim, sorunun tespit edilmesi ve bu soruna çözüm üretilmesi için yeterli değildir.

Bu konudaki ilk çalışma, 1926’da Talim Terbiye Heyeti (Talim Terbiye Kurulu) bünyesinde hazırlanmış bir rapordur. İptidaiye (ilkokul) yeni başlayan çocukların söz varlığıyla ilgili bu çalışmanın, eğitim-öğretimde her kademeye göre temel söz varlığının tespit edilmesi ve hayata geçirilmesi konusunda çok iyi bir başlangıç olduğunu söyleyebiliriz. Bu rapor, bir durum tespiti ve tavsiyelerden oluşmaktadır. Özellikle raporun 14. maddesi, problemin tespit edilmesi ve gelişmiş ülkelerde yapılan çalışmalara dikkat çekilmesi bakımından son derece önemlidir:

“...O hâlde çocuk lisanında yaşayan kelimelerin bir listesini tertip etmek fevkalade ehemmiyeti haiz bir meseledir. Amerika’da son zamanlarda ilk mekteplerin her sınıfında hangi kelimelerin okutulup imlasi hazmettirileceği mütehassıslar tarafından ilmi usullerle tespit edilmiştir. Yapılan tetkiklere nazaran orada sekiz senelik iptidaiye mektebini bitiren çocukların hazmetmeleri lazım gelen kelimelerin miktarı dört bin

◆ Celal Demir

olarak tespit edilmiştir ki bu hesaba göre her sınıfta talebenin öğreneceği kelimelerin adedi beş yüzü geçiyor. Her muallimin elinde her sene çocuklara hangi kelimeleri öğretmek, hangi kelimelerin imlasını hazmettirmek mecburiyetinde olduğunu gösterir bir liste bulunursa muallim mesaisini muayyen bir sahada teksif imkânı elde etmek suretiyle muvaffakiyete doğru mühim bir adım atmış olur. Böyle bir liste aynı zamanda ilk mektebe elifba ve kıraat kitapları yazacak müellifler için de kıymetli bir rehber vazifesini görmüş olur. Vekâlet-i Celilenin bu meseleyi ilmî bir heyete havale buyurmasını arz ve teklif ederiz.” (Maarif Vekâleti Talim ve Terbiye Dairesi İlk Mektep Kitapları Tetkik Komisyonunun Elifba Kitapları Hakkındaki Raporu (1926)’dan aktaran: Baş, 2011: 132-133).

Komisyonun bu teklifi üzerine Vekâletin (Bakanlığın) ne yaptığını veya nasıl bir tepki verdiğini bilemiyoruz. Ancak raporda belirlenmesi istenen kelime listelerinin hâlâ oluşturulmadığını söyleyebiliriz.

1936’da Ömer Asım Aksoy’un *Bir Dili Öğrenmek İçin En Lüzumlu Kelimeler ve Bu Kelimeler Belletme Usulü* başlıklı çalışması (Aksoy, 1936) da konuyu doğrudan ele almak bakımından önemlidir. “Ömer Asım Aksoy, Yakup Kadri’nin “Yaban”, Reşat Nuri Güntekin’in “Kızılılık Dalları” romanları ile Türk Tarih Kurumunun Tarih kitabının birinci ve ikinci cildini kaynak kullanarak “*Bir Dili Öğrenmek İçin En Lüzumlu Kelimeler ve Bu Kelimeleri Belletme Usulü*” adlı çalışmasını hazırlamıştır. Bu çalışma, ülkemizde kelime sıklığı üzerine yayımlanmış ilk eser olması nedeniyle önemlidir. Bu çalışmada 15000 kelime sayılarak sıklıkları belirlenmiştir.” (Yılmaz ve Doğan, 2014: 7)

1985’te Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı «*Türkçe Eğitimi ve Öğretimi*” başlıklı bir çalışmada kişisel söz varlığı ile ilgili bazı bilgiler verilmiştir. Bu çalışmadaki bilgilere göre “Bir insan ortalama 1000-3000 kelime kullanarak konuşur. Eğitim seviyesi yükseldikçe kullanılan kelime sayısı da artar. Kültürlü bir kişi 20.000-25.000 kelime kullanarak konuşabilir. Bu sayıyı 40.000’e kadar yükseltenler de bulunmaktadır.” (MEB, 1985: 172). Bu çalışmada, araştırmancının modeli, verilere nasıl ulaşıldığı ve söz varlığının tespit edilmesinde hangi ölçüte uyulduğu belirtilmemiştir.

Yine, Millî Eğitim Bakanlığının Mesiha Tosunoğlu başkanlığındaki bir komisyona yaptırdığı *İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Serveti* başlıklı projede 6-7 yaş grubundaki Türk çocuklarının Pasif Söz Varlığı 3000 civarında tespit edilmiştir.” (Karakuş, 2001: 94).

Necati Baykoç ve Meziyet Arı, “12-30 Aylık Türk Çocuklarında Dilin Kazanılması” başlıklı çalışmada, bir durum tespiti yaparak 17-18 aylık çocukların ortalama 100 kelimeyi bildiğini ifade etmişlerdir (Baykoç ve Arı, 1989).

Mehmet Baştürk (Baştürk, 2004: 34), çocukların, 1,0 yaşında 55 kelimeyi, 2,04 yaşında ise 170 kelimeyi anladığını, 1,0 yaşında 10 kelimeyi, 2,0 yaşında 275 kelimeyi, 2,06 yaşında ise 530’dan fazla kelimeyi kullanabilecek potansiyele sahip olduklarını söylemektedir.

Söz varlığının tespiti konusunda yapılmış yüksek lisans tezlerinde de önemli tespitlere rastlıyoruz: Ülkenin farklı bölgelerindeki ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımdaki aktif söz varlığı 1200-1300 aralığında tespit edilmiştir (Duru, 2007; Çabaz, 2007).

Kelime sıklığı (frekans) araştırmaları, temel söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmaların esasını oluşturmaktadır. Bunlardan İlyas Göz (2003)'ün yaptığı çalışma, güncel ve popüler dil üzerinde yapılmış geniş tabanlı taramalara dayanmaktadır. Göz'ün tespit ettiği kelime havuzunda, 1995-2000 yılları arasında farklı kategorilerde öne çıkan 975.000 civarında sözcük bulunmaktadır. Çal (2015)'in çalışması ise 1975-1980 yılları arasında yayınlanan gazetelerden yapılmış taramalara dayanmaktadır. Bu kelime havuzunda ise 550.000 civarında sözcük bulunmaktadır.

Kişisel söz varlığı konusu, popüler basınımızda da zaman zaman gündeme getirilmekte, ülkemizdeki durum gelişmiş ülkelerle kıyaslanmaktadır³.

Ülkemizde okutulan ders kitapları söz varlığı açısından Batı ülkelerinde okutulan ders kitaplarıyla kıyaslanmıştır: “Birinci Sınıf Ders Kitaplarında ABD’de toplam 12 bin kelime, Fransa’da toplam 9 bin, İtalya’da 12 bin. Türkiye’de ise 6 bin Kelime kullanılmıştır.” (Güçlü, 28.11.1998).

PISA (Programme international pour le suivi des acquis des **élèves** / Uluslararası Öğrenci Kazanımlarını Takip Programı), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üçer yıllık arayla yapılan 15 yaş grubundaki öğrencilerin birikimlerini (Matematik okuryazarlığı, Fen Bilimleri okuryazarlığı ve Okuma Becerileri) ölçme ve değerlendirme çalışması olarak bilinmektedir. Türkiye bu programa 2003 yılında dâhil olmuştur. 2003’te yapılan PISA anketine 41 ülke katılmıştır. Bu uygulamanın sonuçlarına göre hazırlanan raporda, Türkiye yazılı bir metni okuyup anlama becerisi sıralamasında 41 ülke içinde 33. sırada yer almıştır. Bir matematik problemini anlayıp çözme bilgi/becerisi sıralamasında da 33. sıradadır. Fen bilgisi alanında ise 32. sırada yer almıştır. Bizim gerimizde kalan ülkeler, Uruguay, Tayland, Meksika, Endonezya, Tunus ve Brezilya’dır (<http://pisa.meb.gov.tr/>).

PISA anketlerine OECD ülkeleriyle birlikte, topluluğa üye olmayan ülkeler de katılabilmektedir. Bu nedenle her uygulamada ülke sayısı değişmektedir. 2003’teki uy-

³ Bu bilgiler, kapsamlı çalışmalar yapılmış da kesin sonuçlara ulaşılmış gibi ciddi kuruluşların yaptığı araştırmaların sonuçları ile kıyaslanarak verilmektedir: “Yapılan araştırmalara göre gelişmiş uygar bir toplum ölçüsü esas alındığında ilkokulu bitiren kız ya da erkek çocuğun 2000 sözcüğü kullanabilir duruma gelmesi gerekir. Oysa ülkemizde ulaşılan en iyi ortalama 500 sözcükle sınırlıdır. Sosyo-ekonomik bakımdan geri kalmış yörelerimizdeki ilkokul çağındaki çocukların kullanabildikleri sözcük sayısı 200’e kadar düşmektedir. Dünya ölçülerine göre ortaokul düzeyinde öğrenim görmüş çocukların sözcük dağarcığı 4000 sözcük iken ülkemizde ortaokul öğrencilerinin ulaşabildiği ortalama sözcük dağarcığı 2000’e kadar düşmektedir. Yine dünya ölçülerine göre lise öğrencilerinin duygu, düşünce ve tasarımları anlatırken kullandıkları sözcük sayısı 5000’e kadar çıkmaktadır. Ülkemizde ise lise öğrencileri bu rakamın ancak yarısına kadar çıkabilmektedirler.” (Göktürk 3 Kasım 1986’dan aktaran: Sever, 1997: 26) Bu bilgiler, üzerinde durduğumuz konu ile ilgili yazıların hemen hepsinde yer almaktadır. Bu verilere nasıl ulaşıldığı, yani ülkemizde ilkokul (ilköğretim birinci kademe), ortaokul (ilköğretim ikinci kademe) mezunlarının ve lise öğrencilerinin aktif kelime servetinin nasıl tespit edildiği, araştırmayı hangi bölgede kimin, hangi yöntemle yaptığı belirtilmemektedir. “Yapılan incelemelere göre kimi ünlü yazarların söz dağarcıkları 5000 sözcük dolayındadır. Verlee adlı bir bilgin, basit kimselerin 2000’den biraz çok, eğitim görmüşlerin ise en çok 4000-5000 dolayında sözcük kullandığını ileri sürer.” (Aksan, 1998:19).

gulamaya 41 **ülke katılmıştı**. 2006'da 57, 2009'da 75, 2012'de ise 65 ülke katılmıştır.⁴ 2012 yılı uygulamasında da Türkiye mevcut durumunu korumuştur. 34 OECD ülkesi içinde okuma becerilerinde 31., Matematikte 31., Fende ise 32. sırada yer almıştır. Yani topluluğa üye ülkeler sıralamasında sondan 3. ve 4. olmuştur (PISA 2012 Ulusal Ön Raporu, <http://pisa.meb.gov.tr/>).

Öğrencilerin sahip olduğu kişisel söz varlığının anlama ve anlatma becerilerini geliştirdiği, bu becerilerin de akademik başarıyı doğrudan etkilediği birçok çalışmada vurgulanmaktadır. (Demir ve Yapıcı, 2007: 28; Karatay, 2011: 9; Temizkan, 2009,32). Diğer taraftan gerek MEB'in yaptığı sınavlarda gerekse ÖSYM'nin yaptığı sınavlarda alınan sonuçlar, dil becerileri ile akademik başarı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. PISA anketlerine katılan ülkelerin aldığı sonuçlarda da bu ilişkiyi **açıkça görebiliyoruz**.

Kişisel söz varlığı konusunda gelişmiş ülkelerde yapılan araştırmaların sonuçları da açık ara çok gerilerde kaldığımızı göstermektedir. «İngiltere ve ABD'de 6-7 yaşına gelen bir çocuğun 3000 - 4000 kelimeyi kullandığı belirtilmektedir.» (Papalia ve Olds'dan aktaran: Yapıcı, 2005: 107).

Ayrıca “ABD'de 1958 yılında yapılan bir araştırmayla 10 yaşındaki çocukların aktif kelime serveti 5.500, pasif kelime serveti 34.300 olarak; 14 yaşındaki çocukların ise aktif kelime serveti 8.500, pasif kelime serveti ise 62.500 olarak tespit edilmiştir.” (Göğüş, 1978, 24).

Ülke içinde kişisel söz varlığının ve kelime listelerinin tespitiyle ilgili başka çalışmalar da yapılmıştır. (Keklik, 2015; Pars ve Pars, 1954; Hart, 1971; Davaslıgil, 1980; Dökmen ve Dökmen, 1988; Çifçi, 1991; Akıncı, 1992; Tosunoğlu, 1998; Koçak, 1999; Karadağ, 2005; Kurudayıoğlu, 2005; Baş, 2005; Ünsal, 2005; Çıplak 2005; İpekçi, 2005; Yalçın, 2005; Yiğittürk 2005; Yazı, 2005; Avkapan, 2006; Temur 2006; Kutlu, 2006; Pilav, 2008; Eğilmez, 2010; Demir, 2006).

Bu çalışmaların bazılarında “Ne kadar kelime biliyoruz?” sorusuna; bazılarında ise “Hangi kelimelerin bilinmesi gerekir?” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen sonuçlar aynı olmasa da kabul edilebilir farklılıklar göstermektedir. Ancak bu sonuçların değerlendirilip elde edilen bulgulara göre eğitim-öğretim programları üzerinde henüz bilimsel bir çalışma yapılmış değildir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ana dili, kişiye, sosyal ve kişisel hayatındaki tüm gereksinimlerini karşılayacak zengin bir birikim sunar. Bu nedenle dil eğitimi ve öğretimi etkinliklerini, öncelikle, kişinin mensubu olduğu dilin imkânlarından daha çok yararlanmasını sağlama çabası olarak değerlendirmek gerekir. Her öğrenciye eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme,

⁴ Türkiye'nin katıldığı en son uygulama geçen yıl (2015) yapılmıştır. Türkiye bu uygulamada da OECD üyesi ülkeler içinde sonda kalan 10 ülke içinde yer almıştır. Ayrıntılı rapor henüz yayınlanmamıştır.

sağlıklı iletişim kurma, metinler arası okuma, kişisel ve toplumsal değerleri anlama ve idrak etme, toplumsal yapıyı tanıma ve saygı duyma; problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, medya okuryazarlığından en üst düzeyde yararlanma, eleştirel okuma gibi bilgi ve becerileri kazandırmak için öncelikle öğrencinin dil becerilerini geliştirmek gerekir.

Bu bağlamda yapılması gerekenler şunlardır:

1. Temel Söz Varlığı ve Eğitim - Öğretim Programları

Kişisel söz varlığı, Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren farklı isimler ve farklı yaklaşımlarla sürekli tartışılmış olmasına rağmen hiçbir programda somut amaç olarak yer almamıştır. "Gerek ders kitapları yönetmeliğinde⁵ gerek ders programlarında⁶ ve gerekse program kılavuzlarında öğrencinin kişisel kelime servetiyle ilgili hedefler açık ve net bir şekilde belirtilmemiştir." (Demir, 2006). Cumhuriyet tarihimizin en kapsamlı programı olarak bilinen "1981 programında... her yaş grubuna ne kadar kelime öğretilceği gibi hususlara yer verilmemiştir." (Calp, 2005: 30).

Hiç zaman kaybetmeden bir komisyon oluşturulup eğitim-öğretim kademelerine veya yaş grubuna göre "işlevsel ve geçerli" söz varlığı listeleri belirlenmelidir. Aynı ayrı belirlenmiş olan temel söz varlığı hedefleri, programlarda yerini almalıdır. Bu hedefler, "Ortaokul üçüncü sınıfın ikinci yarısındaki bir öğrencinin aktif söz varlığı yazılı anlatımda en az, X olmalıdır." veya "15 yaşındaki bir öğrencinin aktif söz varlığı yazılı anlatımda en az, X olmalıdır." biçiminde programa konulmalıdır.

Öğretilmesi planlanmamış bir bilginin veya becerinin nasıl ölçüleceği de planlanmış olamaz. Eğitim-öğretim kademelerine göre kelime listeleri oluşturulmamışsa, temel söz varlığı konusunda hedefler programa konulmamışsa, yapılan ölçme ve değerlendirmelerde elde edilen sonuçların geçerliği ve güvenilirliği tartışılır.

Temel söz varlığının her kademeye göre ayrı ayrı belirlenmesiyle, Türkçe öğretimindeki birçok sorun da kendiliğinden çözülmüş olur.

1. Ders kitaplarının hazırlanmasındaki yanlışlıklar ve belirsizlikler ortadan kalkar. Ders kitaplarına ve çalışma kitaplarına seçilecek metinlerde bulunması gereken özelliklerden biri de bu metinlerde geçen kelime ve kavramların öğrenci düzeyine uygunluğudur. Bu konuda kitap yazarlarının elinde hiçbir ölçüt bulunmamaktadır. Öğretmenlerin de esas alacağı herhangi bir kıstas yoktur. Her kademe için belirlenmiş olan temel söz varlığı, bu sorunun çözümüne önemli bir katkı sağlayacaktır. "Ders kitaplarının yazımı sürecinde temel söz varlığı listeleri kitap yazarları tarafından ele alınmalı ve kelime çalışmaları buna göre planlanmalıdır." (Yılmaz ve Doğan, 2014:294). Böyle bir çalışmanın gerekliliği 1926'da hazırlanan bir raporda vurgulanmıştı: "... Böyle bir liste aynı zamanda ilk mektebe elifba ve kıraat kitapları yazacak müellifler için de

⁵ Ders Kitapları Yönetmeliği için 29.05.1995/22297 tarih sayılı *Resmî Gazete*'ye bakılabilir.

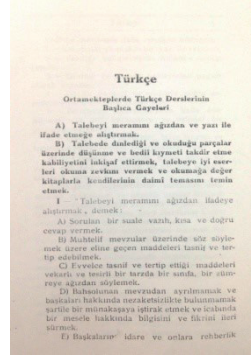
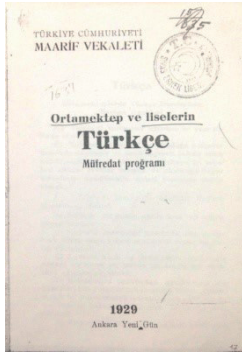
⁶ Özellikle 2006 programı ve önceki programlar kastedilmiştir.

◆ Celal Demir

kıymetli bir rehber vazifesini görmüş olur. Vekalet-i Celile'nin bu meseleyi ilmî bir heyete havale buyurmasını arz ve teklif ederiz." (Maarif Vekaleti Talim ve Terbiye Dairesi İlk Mektep Kitapları Tetkik Komisyonunun Elifba Kitapları Hakkındaki Raporu (1926)'dan aktaran: Baş, 2011: 132-133).

2. Okuma kitapları ve diğer yardımcı materyallerin üretiminde piyasaya tamamen bir belirsizlik hâkimdir. Örneğin yayınevleri yedi kitaptan, on kitaptan veya daha fazla kitaptan oluşan okuma setleri yayımlamaktadırlar. Bu kitap setlerinin hangi yaş grubuna yönelik hazırlandığına ve bu kitaplarda kaç yeni kavram/kelime kullanıldığına dair hiçbir açıklama bulunmamaktadır. Batı ülkelerinde bu tür yayınların dış kapağına hangi yaş grubuna hitap ettiği ve kitapta kaç yeni kelime/kavram kullanıldığı açıkça yazılmaktadır. Çünkü yazarlar ve yayınevleri, bu kitapları üretirken devletin eğitim kurumlarınca belirlenen temel söz varlığını dikkate almaktadırlar. Bu kitapların; üslubu, içerdiği kelime/kavram sayısı, harf puntosu, görsellerin yazıya oranı, harf karakterleri ve harflerin büyüklüğü (puntosu) gibi pek çok özelliği, yaş grubuna göre belirlenmektedir.

3. Her eğitim-öğretim kademesi için temel söz varlığının belirlenmesi ile okul sözlüklerinin hazırlanmasında uyulacak en önemli kistas de belirlenmiş olur. Böylece sözlük hazırlayan ve yayımlayan kişi ve kuruluşların önündeki en büyük belirsizlik ortadan kalkmış olacaktır. Sözlükler, öğretilmesi planlanmamış olan kelimelerden arındırılarak hedef kitle açısından işlevsel bir içeriğe kavuşacaktır.

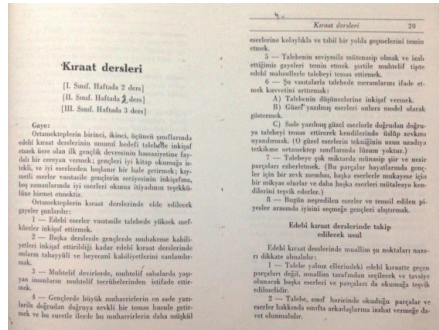
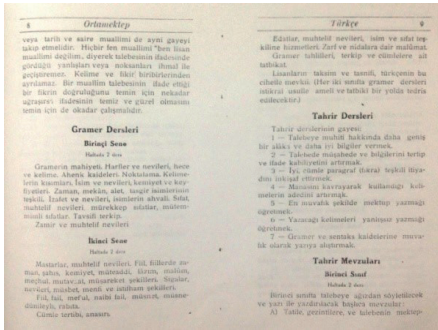


2. Türkçe Ders Saatlerinin Öğrenme Alanlarına Tahsisi

Dil dersleri, öğrencinin anlama ve anlatma becerilerini geliştirme ve onlara yeni anlama ve anlatma becerileri kazandırma dersidir. Bu dersin programı yapılırken tüm süreçlerin uygulama ağırlıklı olmasını sağlamak gerekir. Çünkü dil, bilgilerden değil becerilerden oluşur. Beceri ise, insanların yaparak, yaşayarak (uygulama ile) kazanabileceği özelliklerdir. Konuşma becerisi, konuşarak; yazma becerisi yazarak oluşur ve gelişir.

1929 Programının “Umumî Mülâhazalar kısmında “Türkçe dersleri umumiyetle, malûmat vermekten ziyade, talebeyi faaliyete sevk etmek gayesini takip etmelidir. Bu dersler, talebeye birtakım hakikatleri kuru kuruya öğretmekten ziyade onlarda mefkûreler, tavurlar, meharetlar ve iliyatlar kazandırmağa bir vasıta olarak kullanılmalıdır. Bu itibarla orta mektepte Türkçe dersleri bir ilim olarak değil, bir san’at olarak tedris edilmeli ve nazarî olmaktan ziyade amelî bir mahiyeti haiz olmalıdır.” denilmektedir (Maarif Vekâleti, 1929: 7).

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda⁷ haftalık ders saatlerinin öğrenme alanlarına göre nasıl kullanılacağı belirtilmemiştir. Bu ders saatlerinin kaçında okuma, kaçında yazma veya dil bilgisi anlatılacağı tamamen öğretmenin tercihi bırakılmıştır.



Türkçe ders saatlerinin öğrenme alanlarına göre dağılımı eski programlarda açıkça belirtilmiştir. Meşrutiyet dönemi programlarında, “tahrir”, “kıraat”, “sarf ve nahiv”, “mütalaa”, “imla”, “ezber” ve “yazı” biçimindedir. Cumhuriyet döneminde ise 1929 programı başta olmak üzere, daha sonra yapılan programların hepsinde Türkçe dersleri, “kıraat”, “tahrir”, “gramer” ve “imla / yazı” biçiminde bölünmüş; birbirinden farklı ama birbirini destekleyen uygulamalarla yürütülmüştür.⁸

Önümüzdeki dönemde Türkçe öğretim programları yeniden düzenlenmeli, Türkçe dersleri “dinleme”, “konuşma”, “okuma”, “yazma”, “dil bilgisi” şeklinde öğrenme alanlarına ayrılarak birbirini destekleyen uygulama ve etkinliklerle verilmelidir. Gerekirse haftalık ders saati artırılmalıdır.

Konuşma etkinlikleri, pasif söz varlığını aktif söz varlığına dönüştürmede etkili bir uygulamadır. İlköğretim programına konuşma eğitimi için ayrı bir ders saati konulması gerektiğini savunan eğitimciler de vardır (Göğüş, 1978: 77). 1929 programında Türkçe derslerinin % 70 uygulaması (amelî) olarak yapılması öngörülmüştür.

⁷ Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.

⁸ 1929 Orta Mektep ve Liselerde Türkçe Müfredat Programı, Dil Heyeti Azası Reşat Nuri, Maarif Müfettişi Hasan Ali, Talim Terbiye Heyeti Azası İhsan Sungu ve Maarif Müfettişi Ali Canip tarafından yapılmıştır. Cumhuriyeti anlayan ve yücelten nesil bu programa yetişti. Türkçe ve edebiyat eğitiminde bu program bazı tavsiyelerine bugün de uyulması gerektiğini düşünüyorum.

◆ Celal Demir

Söz varlığını geliştirmede en etkili çalışma okumaktır. Ancak okuma becerisi de özel bir eğitim gerektirmektedir (Özby, 2009: 12-14). Bir metinden en kısa sürede en yüksek verimi alacak bir okuma becerisine sahip olmak, ancak planlı bir eğitimle ve mümkün olabilir. Bu eğitimin temel özelliği, kontrollü uygulamalara dayalı olmasıdır. Yaş gruplarına veya eğitim-öğretim kademelerine göre belirlenmiş temel söz varlığını esas alarak yazılan kitaplar ve diğer dokümanlar hem okuma eğitiminde hem de söz varlığını geliştirmede kullanılabilir ideal materyallerdir. Türkçe ve Edebiyat öğretmenleri öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırmak ve okuma yoluyla söz varlığını geliştirmesini sağlamak için her yılın başında bir yıllık okuma / okutma planı⁹ hazırlanmalı ve okuma etkinliklerini bu plana göre yürütmelidir.

Öğretmen, içinde bulunduğu eğitim-öğretim yılında öğrencilerine okutacağı kitapları belirlemeli ve bu kitapları bir yıla yaymalıdır. Görev yaptığı okulun ve dersini yürüttüğü sınıfın seviyesine, istek ve ihtiyaçlarına göre bu kitapların her birini sırasıyla (bir haftada, iki haftada veya bir ayda) okutmayı planlar. Sıradaki kitap okunduktan sonra, bir ders saati, öğrencilerin okunmuş olan kitapla ilgili görüşleri değerlendirilir. Sınıftaki bütün öğrencilerin katılacağı bu tartışmaları öğretmen yönetir. Bu etkinlik, “öğrencinin bildiği bir konuda düşünce üretmesi ve düşüncelerini doğru ve güzel bir konuşmayla açıklaması” demektir. Bu uygulamalar, öğrencinin söz varlığını geliştirmede ve pasif durumdaki söz varlığını aktif hâle getirmede son derece etkili olacaktır. Öğretmenler bu okuma planlarını yaparken öncelikle mevcut durumu dikkate almalıdırlar. Öğrencilerin okuma becerileri, beklentileri, eksikleri ve eğilimlerini, okuma tutumlarını dikkate alarak onların okumasını istediği kitapları/materyalleri belirleyip, belli bir sıraya koymalıdırlar. Gelişmiş ülkelerde (örneğin Almanya'da, Fransa'da) benzer çalışmalar ve uygulamalar yapılmaktadır. (Yıldız, 2003: 98-100).

3. Ders Kitaplarının Hazırlanması ve Kullanımı

Ders kitapları her öğrencinin okumak durumunda olduğu kitaplardır. Bu kitapların hazırlanışında eğitim-öğretim kademelerine veya yaş gruplarına göre belirlenmiş olan temel söz varlığı esas alınmalıdır.

Özellikle Türkçe ve edebiyat kitaplarına alınacak metinler yazılırken veya seçilirken, içerik yönünden uyulması gereken ölçütlerin yanında belirlenmiş olan temel söz varlığını kapsayacak nitelikte olmasına özen göstermelidir.

Öğrenciler için belirlenen kişisel söz varlığının hedeflenen düzeye çıkarmak için bu kitaplarda yer alan metinleri temel materyal olarak görmeliyiz. “Bu metinler, konunun uzmanlarından oluşacak komisyonlara seçtirilmelidir. Gerekliyse amaçlara uygun metinler yazdırılmalıdır. Birçok öğrencinin düzeyli edebî eserlere ulaşamadığı,

⁹ “Okuma Planı” öğrenciye bir ders yılı içinde okutulacak kitapların seçilmesi ve nasıl okutulacağını planlanması anlamında kullanılmıştır. Her öğretmen her sınıf için öğrencinin bir yıl içinde (yaz tatilini de kapsayacak şekilde) okuyacağı kitapları seçer ve bu kitapların bir yıl içerisinde nasıl okunacağını planlar. Bu kitaplardan bazı kitaplar bir haftada, bazıları iki haftada, bazıları da bir ayda okunacak nitelikte olabilir. Öğretmen bu kitapların ne zaman ve ne kadar sürede okunacağını, her öğrencinin okumasını sağladıktan sonra bu kitapların sınıfta nasıl tartışılıp değerlendirileceğini planlar.

sürelî yayınlarla buluşamadığı, öğrenim hayatı boyunca ders kitaplarından başka kitap okumadığı unutulmamalıdır.” (Demir, 2006).

Ders kitaplarına alınan metinlerin hem söz varlığını geliştirmede hem de öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırmada çok önemli bir yeri vardır. Öğrencinin bir kitaba ilgi duyması o kitaptan alınan metni sevip sevmemesine bağlıdır. Bu bağlamda ders kitaplarına alınan metinler, çoğu kez, öğrenci ile ana metin (kitap) arasında bir köprü olabilmektedir.

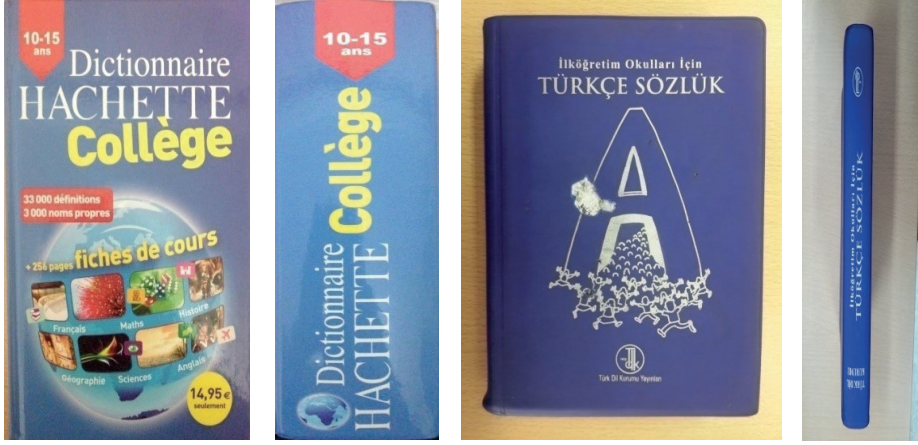
4. Okul Sözlüklerin Hazırlanması ve Kullanımı

Söz varlığını geliştiren faktörlerden biri de sözlük kullanma alışkanlığıdır. Her öğrencinin kendi yaş grubuna veya devam ettiği eğitim-öğretim kademesine göre hazırlanmış bir sözlüğe sahip olması gerekir. Çünkü “Kelime öğretiminde sözlüğün önemli bir yeri vardır. Kelimelerin tanımları, açıklamaları, doğru kullanımları, anlam ayırıcıları sözlüklerde yer alır... Kelime öğretiminden önce, öğrencilere sözlük kullanmayı öğretmek gerekir (Arı, 2006: 326-328).

Okullarımızdaki eğitim-öğretim ortamı, öğrencilerin sözlük kullanmasına ve/veya bu alışkanlığı kazanmasına açıkça engel olmaktadır. Çünkü ders kitaplarının sonuna küçük sözlükler ilave edilmekte, hatta her metnin hemen altında bazı kelime ve sözlerin anlamları verilmektedir. Bu uygulama, hem kelimenin eksik öğrenilmesine yol açmakta hem de öğrencinin sözlük kullanmayı öğrenip bunu alışkanlık hâline getirmesine engel olmaktadır. Çünkü bu sözlüklere alınan kelimelerin sadece kitaptaki metinde geçen anlamı verilmektedir. Bu kelimenin diğer anlamları, içinde yer aldığı yapılar (deyimler, birleşik kelimeler vb.) çoğu kez yer almamaktadır. Bu yaklaşım, dil eğitim ve öğretimi açısından asla pedagojik değildir. Ayrıca bu açıklamalar öğrencinin sözlük kullanma ihtiyacını geçici olarak gidermektedir. Süreklilik arz eden bu davranış, öğrencide sözlük kullanma alışkanlığının oluşmasında ciddi bir engeldir.

Diğer taraftan ülkemizde basılıp dağıtılan okul sözlüklerinin çoğu, bilimsel bir çalışmanın ürünü değildir. Bu sözlüklere alınan kelimelerin millî söz varlığı içinden, hangi ölçütlere göre seçildiğini, madde başı yapılan sözlerin hangi yönüne göre açıklandığını, bu sözlerle ait anlamların belirlenip açıklanmasında hangi yaklaşımın esas alındığını bilmiyoruz. Çünkü bu yayınlarda bu tür bilgilendirmelere yer verilmemektedir.

◆ Celal Demir



Sözlükçülük hem materyalin hazırlanışı hem de içeriğinin belirlenmesi bakımından tamamen uzmanlık gerektiren bir alandır. Okul sözlüklerinin ise hem yöntemi hem de içeriği yönünden ayrıca pedagojik olması gerekmektedir. Her kademeye göre ayrı hazırlanmalı ancak bir üst kademeye göre hazırlanan sözlüğün bir öncekini kapsaması sağlanmalıdır. Örneğin ortaöğretim (lise) için hazırlanan sözlük, hem ilkokul hem de ortaokul için hazırlanan sözlükleri kapsamalıdır.

Batı ülkelerinde eğitim-öğretim materyali olarak üretilen okul sözlükleri ve diğer dokümanlar, hem hazırlanışı hem de söz varlığı bakımından son derece dikkatli ve bilimsel bir çalışmanın ürünüdür. Bu materyaller, hedef kitleye göre üretilmekte ve sözlüklerin, okuma kitaplarının, ölçme materyallerinin hangi yaş grubuna hitap ettiği ve içerdiği yeni kavram sayısı, kitabın sırtında veya ön kapağında belirtilmektedir.

Temel söz varlığı listeleri belirlendiğinde mevcut durumda kitapçı raflarını dolduran “sözlükler” hem içeriği hem de hazırlanışı bakımından kontrol altına alınmış olacaktır.

Kaynakça

- Akıncı, M. H. (1992). **Temel Söz varlığımız ve Örneklendirilmesi**, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi ABD. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Aksan, D. (1978). **Anlam Bilim ve Türk Anlam Bilimi**, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Aksan, D. (1998). **Her Yönüyle Dil / Ana Çizgileriyle Dilbilim**, TDK Yayınları, Ankara.
- Aksoy, Ö. A. (1936). **Bir Dili Öğrenmek İçin En Lüzumlu Kelimeler ve Bu Kelimelerin Öğretimi**, Gaziantep Halkevi Yayını, Gaziantep.

- Arı, G. (2006). *“Kelime Öğretimi” Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, Editör: Cemal YILDIZ, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Aşık, U. (2007). *Yabancılar İçin Temel Söz Varlığının Oluşturulması*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Avkapan, A. (2006). *Orta Öğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Baş, B. (2011). *“Söz Varlığına Dair, Yurtdışında ve Türkiye’de Yapılan Temel Araştırmalar”, Okuma Kültürü ve Söz Varlığını Geliştirme Çalıştayı Bildirileri*, Talim Terbiye Kurulu Yayınları. Ankara..
- Baş, B. (2006). *1985-2005 Yılları Arasında Çocuk Edebiyatı Sahasında Yazılmış Tahkiyeli Metinlerin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Baştürk, M. (2004). *Mehmet Dil Edinim Kuramları ve Türkçenin Anadili Olarak Edinimi*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Baykoç, N. - Arı, M. (1989). *“12-30 Aylık Türk Çocuklarında Dilin Kazanılması”, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, Ankara.
- Bilgen, N. (1988). *Kelime Hazinesi Konusunda Bir Araştırma*, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Yayınlanmamış Araştırma Raporu, Ankara.
- Calp, M. (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*, Eğitim Kitabevi, Konya.
- Cemiloğlu, M. (1998). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, Bursa Uludağ Üniversitesi Basımevi, Bursa.
- Coşkun, E. (2005). *“İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, Kasım 2005, C.5.
- Çabaz, Y. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi, Kırklareli Merkez Örneği*, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak.
- Çal, A. (2015). *“Türkiye’de Farklı Dönemlere Ait Kelime Sıklığı Çalışmaları Üzerine Bir Değerlendirme”, Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/8 Spring*.
- Çetinkaya, S. (2004). *Afyon Merkezindeki İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar.
- Çıplak, M. (2005). *Uşak Merkez İlköğretim 5. ve 8. Sınıfların Yazılı Kelime Hazinesinin Belirlenmesi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar.
- Çifçi, M. (1991). *Bir Grup Yüksek Öğrenim Öğrencisi Üzerinde Kelime Serveti Araştırması*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

◆ Celal Demir

- Davashgil, Ü. (1980). "Farklı Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Çevrelerden Gelen Birinci Sınıf Çocuklarının Dil Gelişimine Okulun Etkisi", İstanbul Üniversitesi Pedagoji Enstitüsü Pedagoji Dergisi, S. 1, İstanbul.
- Demir, C. (2006). "Türkçe / Edebiyat Eğitimi ve Kişisel Kelime Serveti", **Millî Eğitim (Edebiyat Eğitimi Özel Sayısı)**, Dergisi, S. 169, Ankara.
- Demir, C. - Yapıcı, M. (2007). "Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları", **Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi**, S. 9 (2), Afyonkarahisar.
- Demirel, Ö. (2002). **Türkçe Öğretimi**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Dökmen, Ü. (1994). **Okuma Becerisi, İlgi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma**, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Dökmen, Z.- Dökmen, Ü. (1988). "İlkokul Kitaplarındaki Dili ve Türkçeyi Kullanma Becerisinin Psikolojik Bir Yaklaşımla Değerlendirilmesi". **Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı, Bildirileri**, Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Duru, K. (2007). **İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi (Uşak Sivaslı Örneği)**, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak.
- Eğilmez, N. İpek – Şahin, H. (2012). "İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Söz Varlığı", **Türkçenin Eğitimi Öğretimi Üzerine Çalışmalar**, Hazırlayan: E. Yılmaz ve Arkadaşları, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Göçer, A. (2009). "Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı", **Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volum, (Sözlük Özel Sayısı)**, 4/4 Summer.
- Göçer, A. (2001), "Türk Dili ile İlgili Sözlüklere Genel Bir Bakış ve Günümüz İlköğretim Sözlükleri", **Türk Dili** S. 598, Türk Dil Kurumu Yayını, Ankara.
- Göğüş, B. (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**, Gül Yayınları, Ankara.
- Göz, İ. (2003). **Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü**, TDK Yayınları, Ankara.
- Güçlü, A. (2005) "İlle de Türkçe Eğitim", **Milliyet**, 29 Nisan 2005.
- Güçlü, A. (1998). "Türkçe Nasıl Zenginleşir?", **Milliyet**, 28 Kasım 1998.
- Güleryüz, H. (2003). **Yaratıcı Çocuk Edebiyatı**, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Gürtürk, G. (1986). "Çocuklarımızı 500 kelime ile yetiştiriyoruz". **Milliyet**, 3 Kasım 1986.
- Hant, Ö. (1971). **Samsun ve Ankara İllerinin 6-7 Yaş Çocuklarında Kelime Hazinesi Araştırması**, MEB Planlama, Araştırma ve Koordinasyon Dairesi Başkanlığı Yayını, Yayın No: 103, Ankara.
- <http://pisa.meb.gov.tr/>. (PISA 2012 Ulusal Ön Raporu).
- <http://pisa.meb.gov.tr/27.03.2016>.
- http://www.gouvernement.lu/dossiers/education_jeunesse/pisa/, 30.11.2005.
- İpekçi, A. (2005). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.

- Kaplan, M. (1989). **Kültür ve Dil**, Dergâh Yayınları, İstanbul.
- Karadağ, Ö. (2005). **İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Karakuş, İ. (2001). **Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**, Sistem Ofset Yayınları, Ankara.
- Karakuş, İ. (2002). *“Dil Öğretiminin Biyo-Psiko-Sosyolojik Boyutları”*, **Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi**, S. 607, Ankara.
- Karatay, H. (2011). **Okuma Eğitimi**, Berikan Yayınevi, Ankara.
- Kavcar, C.- Oğuzkan, F.- Sever, S. (1997). **Türkçe Öğretimi**, Engin Yayınları, Ankara.
- Kavcar, C.- Oğuzkan, F.(1987). **Türkçe Öğretimi**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Keklik, S. (2015). *Çocukta Dil Edinimi*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Koçak, H. (1999). **Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Kelime Hazinesi ile İlgili Bir Araştırma**, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Korkmaz, Z. (1974). **Cumhuriyet Döneminde Türk Dili**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Korkmaz, Z. (1992). **Gramer Terimleri Sözlüğü**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). **İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). *“İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi”*, **Okuma Kültürü ve Söz Varlığını Geliştirme Çalıştayı Bildirileri**, Talim Terbiye Kurulu Yayınları, Ankara.
- MEB. (1985). **Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Kılavuzu**, MEB Yayınları. Ankara.
- Nalıncı, A. N. (2000). **Avrupa Birliğine Tam Üyelik Yolunda Başarının Anahtarı: Yeniden Yapılanma**, Ümit Yayınları, Ankara.
- Özbay, M. (2004). *“Yeniden Yapılandırma Çerçevesinde Türkçe Eğitimi Programı ve Bazı Öneriler”*, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri**, C. IV. Ankara.
- Özbay, M. (2010). **Türkçe Öğretimi Yazıları**, Öncü Kitap, Ankara.
- Özbay, M: (2009). **Okuma Eğitimi**, Öncü Kitap, Ankara.
- Özer, M. (2005). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Serveti Bakımından Değerlendirilmesi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar.
- Pars, V. B. - Pars, C. (1954). **Okuma Psikolojisi ve İlkokuma Öğrenimi**, Maarif Basım Evi, İstanbul.
- Pilav, S. (2008). **Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Sever, S. (1997). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Şenbay, N. (2000), **Söz ve Diksiyon Sanatı**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

◆ Celal Demir

- T.C. Maarif Vekâleti. (1929). **Ortamektep ve Liselerin Türkçe Müfredat Programı**, Yeni Gün Matbaası, Ankara.
- T.C. Maarif Vekâleti Talim ve Terbiye Dairesi İlk Mektep Kitapları Tetkik Heyeti. (1926). **Elifba Kitapları Tetkik Raporu**, Ankara.
- TDK. (2005). **Türkçe Sözlük**, TDK Yayınları, Ankara.
- Tekin, H. (1980). **Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi**, Ankara.
- Temizkan, M. (2009). **Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi**, Nobel Yayınları, Ankara.
- Temizyürek, F. (2004). *“Türkçe Öğretiminde Konuşma Eğitiminin Yeri ve Önemi”*, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, C. IV.** Ankara.
- Temur, T. (2006). İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazineslerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Tosunoğlu, M. (1998). İlköğretim Okuluna Başlayan Öğrencilerin Okuma Yazmayı Öğrenmeden Önceki Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Tosunoğlu, M. (2000). *“Kelime Servetinin Eğitim Öğretimdeki Yeri ve Önemi”*, **Millî Eğitim Dergisi**, S.144.
- Ünsal, H. (2005). İlköğretim 5.- 8. Sınıflar ile Orta Öğretim 11. Sınıfların Sözlü Anlatımdaki Aktif Kelime Hazinesi (Afyon Merkez Örneği), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar.
- Vardar, B. (1998). **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü** (2. Basım), ABC Kitabevi, İstanbul.
- Yapıcı, Ş.- Yapıcı, M. (2005). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Yazı, Z. (2005). **Orta Öğretim 10. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Yıldız, C. (2003). **Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi**, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Yılmaz, T.-Doğan, Y. (2014). *“7. Sınıf Öğrencilerinin Anlamını Bilmedikleri Kelimeler ve Türkçe Ders Kitaplarındaki Kelime Çalışmaları Bağlamında Kelime Öğretimi”*. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Yıl/Year: 2014, Cilt:11, Sayı: 25, Hatay.
- Yığittürk, H. (2005). **Orta Öğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

KELİME ÖĞRETİMİNDE HEDEF KELİMELERİN BELİRLENMESİ

Tahir TAĞA*

Öz: Öğrencilerin söz varlığını geliştirmek, Türkçe dersinin temel amaçlarından biridir. Çünkü öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerindeki başarısı ancak zengin bir söz varlığına sahip olmaları ile mümkündür. Etkili bir kelime öğretimi için ele alınması gereken birçok mesele vardır. Hedef kelimelerin belirlenmesi bunlardan biridir ve öncelikli bir konudur. Ancak bu konuda nasıl bir yol izleneceğine dair ne programda ne de ders kitaplarında herhangi bir açıklama yer almaktadır. Türkçe dersinde kelime etkinlikleri büyük ölçüde kitap yazarlarının kelime tercihleri çerçevesinde yürütülmektedir. Etkili bir kelime öğretiminde hedef kelimelerin sistemli ve amaçlı bir şekilde seçilmesi gerekirken mevcut uygulamalarda bir düzensizlik ve keyfilik göze çarpmaktadır. Bu durum, söz varlığını geliştirme etkinliklerinin istenilen seviyede başarılı olmasına imkân vermemektedir. Alanyazında kelime seçimi için nasıl bir yol izleneceği çözüme kavuşturulmuş bir mesele olmamakla birlikte bazı yaklaşımlardan söz edilmektedir. Bu çalışmada öncelikle kelime seçiminde etkili olan faktörlerden söz edilmiş, ardından alanyazında kelime seçimine ilişkin bahsi geçen yaklaşımlara değinilmiştir.

Anahtar kelimeler: Söz varlığı, kelime öğretimi, kelime seçimi

* Arş. Gör., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.

IDENTIFYING TARGET WORDS IN VOCABULARY INSTRUCTION

Tahir TAĞA*

Abstract

Enhancing vocabulary of students is one of the essential objectives of Turkish lesson. Because their success in comprehension and expression skills possible via rich vocabulary. Multiple issues are existing for effective vocabulary instruction. Prior one of these issues is choosing of objective words. However, there are no explanation about directions in curriculum and text books. Vocabulary activities in Turkish lessons are implementing within the framework of the book writers' choice of words. Irregularity and arbitrariness are seen in existing implementations, yet objective words should be chosen systematically and purposefully in effective vocabulary instruction. This case doesn't let enhancing vocabulary activities to be successful at the desired level. In foreign sources, the issue of choosing procedures is not arranged for choosing words, but on the other hand some approaches are mentioned. In this study, factors that effect choice of words are told firstly. After that aforementioned approaches in choice of words in foreign sources are presented.

Key words: Vocabulary, vocabulary instruction, choosing words

1. Giriş

Türkçe derslerinin temel amaçlarından biri, öğrencilerin hem okul hayatında başarılı olmalarını sağlayacak hem de sosyal hayatta ihtiyaç duyacakları dil becerilerini zenginleştirecek bir söz varlığını onlara kazandırmaktır. Çünkü öğrencilerin dil becerileri sahip oldukları söz varlığından büyük ölçüde etkilenmektedir. Bu durum, anlama ve anlatma becerilerinin yanında söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinliklere de ders içerisinde yer vermeyi gerekli kılmaktadır.

Alanyazında yer alan ilgili çalışmaların sonuçları kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır (Baumann, Kameenui ve Ash, 2003; Pearson, Hiebert ve Kamil, 2007; Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011). Bunun yanında, araştırmalarda, kelime bilgisi ile okul başarısı arasında da dikkate değer bir ilişkinin varlığına işaret edilmektedir (Miller ve Gildea, 1987; Nagy, 2009).

* Research Assistant, Gazi University, Faculty of Education, Department of Turkish Education.

◆ Tahir Tağa

Öğrencilerin söz varlığını geliştirmek söz konusu olduğunda ilk ele alınması gereken “ne”yin öğretileceğidir. Hangi kelimelerin öğretileceği ve bunları öğretirken kelime anlamlarının ne kadarının aktarılacağını belirlemek, kelime öğretiminde öncelikli bir meseledir. Öğretim ve değerlendirme ile ilgili konuları ise hedef kelimelere göre ele almak gerekir. Çünkü belirlenen hedef kelimelerin niteliği ve niceliği, öğretim ve değerlendirme sürecini şekillendirir. Kelime seçiminde kapsamlı bir değerlendirme yapılması ve isabetli kararlar verilmesi hâlinde kelime öğretiminin diğer aşamaları daha sağlıklı yürütülebilir.

Türkçe Sözlük’te söz, terim, deyim ve anlamdan oluşan 122.423 söz varlığı unsuru yer almaktadır (TDK, 2011). Bunların tamamına sahip olması ortalama bir dil kullanıcısından beklenemez; ancak sosyal ve kültürel özellikler, eğitim düzeyi ve yaş gibi değişkenlere göre ortalama bir dil kullanıcısının kelime hazinesinin belirli bir düzeyde olması gerekir. Söz gelimi, öğrenciler çocuk edebiyatı ürünlerinde kabaca 10.000 söz varlığı unsuru ile karşılaşmaktadır (Baş, 2006). Öğrencilerin okudukları çocuk edebiyatı ürünlerini anlamaları ve bunlardan zevk almaları için bu söz varlığına belirli ölçüde sahip olmaları gerektiği söylenebilir. Karakuş (2002) yaş gruplarına göre sahip olunması gereken kelime sayılarının yaklaşık olarak 0-6 yaş için 2.000-3.000, 7-12 yaş için 5.000, 13-18 yaş için 20.000, 19 yaş ve üzeri için 35.000 olduğunu belirtmektedir.

Öğrenilmesi gereken söz varlığının genişliğine karşın ortalama bir öğrenci, yılda, bir görüşe göre yaklaşık 1000 (D’anna, Zechmeister ve Hall, 1991) diğer bir görüşe göre de yaklaşık 2000-3000 (Beck ve McKeown, 1991; Nagy ve Herman, 1984) kelimeyi söz varlığına dâhil etmektedir¹. Buna karşılık kelime öğretimi kapsamında bir öğrencinin öğrenebileceği kelime sayısı 300-500 (Stahl, 1999) arasında değişiklik göstermektedir². Graves vd. (2014) çeşitli fırsatlar oluşturularak bu sayının 500-600’e çıkarılabileceğini belirtmektedir.

Yukarıdaki rakamlardan anlaşılacağı üzere öğrenilmesi gereken söz varlığı oldukça geniştir. Buna karşılık okulun, öğrencinin söz varlığına sınırlı bir katkısı vardır. Buradan hareketle tek başına kelime öğretiminin, bir kişinin söz varlığını geliştirmek için yeterli olmayacağı düşünülebilir. Ancak kelime öğretiminde, daha önemli ve yararlı kelimelere öncelik vererek öğrencilerin söz varlığına kayda değer bir katkı da sağlanabilir. Bu durum, sınıf ortamında öğrencilere kazandırılacak kelimelerin belirli bir sistem ve amaç gözetilerek büyük bir titizlikle seçilmesi gerektiğini göstermektedir.

Ders programlarında kelime seçimine yönelik sistemli bir yaklaşımın olmadığı söylenebilir. Örneğin, İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda (2006) öğretilecek kelimelere ilişkin bir çerçeve çizilmemiş ve herhangi bir kelime

¹ İki görüş arasındaki farklılık kelime sayısına esas kabul edilen birimden kaynaklanmaktadır. Özel isimlerin, kelime çekimlerinin ve türemiş yapıların analizde nasıl ele alındığı sonuçları önemli ölçüde etkilemektedir.

² Stahl’ın (1999) hesaplaması haftada öğrencilere 8-10 kelime öğretilabileceğini temel almaktadır. Türkiye’de eğitim-öğretimin ortalama 36 hafta sürdüğü dikkate alınırsa Stahl’ın (1999) hesaplamasına göre Türkiye şartlarında öğrencilere öğretilebilecek kelime sayısının yıllık 280-360 arasında olduğu söylenebilir.

listesi verilmemiştir. Buna ek olarak gerek ders kitabındaki metinlerden gerekse ders dışı metinlerden kelime seçerken izlenmesi gereken bir yöntem de sunulmamıştır. Dinleme ve okuma bölümünde “Metin işlenişi sırasında yalnız dinlenenlerde geçen kelimelere değil, kelimenin kavram alanına giren diğer kelimelere de değinilir. (s.28)” “... öğrencilerin anlamını bilmediği kelime ve kelime gruplarıyla ilgili çalışmalara da yer verilir. (s.14)” ... konunun anlaşılmasına yardımcı olan ve hatırlamayı kolaylaştıran kelimelere dikkat edilir. (s.14)” açıklamaları yer almaktadır. Bunlar, kelime öğretiminin ders kitabındaki kelime etkinlikleriyle sınırlı olmadığına; öğrencilerin söz varlığını zenginleştirecek, belirli kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlayacak kelimelerin de yer yer öğretimin bir parçası olması gerektiğine işaret etmektedir. Ancak bahsi geçen kelimelerin nasıl seçileceği belirsizdir.

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Programı’nda ise kelime seçimine ilişkin daha belirgin bir açıklama yer almaktadır: “Öğrencilere kazandırılması gereken kelimeler, kelime grupları, deyimler, terimler vb. onların günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri ve asıl önemlisi, kendi düşüncelerini, duygularını, dileklerini yaş ve düzeylerine göre ayrıntıları ile incelikleri ile anlatabilmeye işlerine yarayacak, kullanacakları kelimeler, kelime grupları, deyimler, terimler vb. olmalıdır. Öğretmen Türkçe kitabındaki parçalarda bu gruba giren kelimeleri vb.ni önceden saptamalı ve metin incelemelerinde kelime dağarcığını zenginleştirme çalışmalarını asıl bunlar üzerinde yoğunlaştırmalıdır.” (MEB, 2000, 32) Burada, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri ve kullanabilecekleri kelimelere öncelik verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bunlar, ilgili kavram ve kelimelerin seçimi için birer ölçüt olarak değerlendirilebilir. Ancak kelime seçiminde adım adım hangi işlemlerin gerçekleştirileceğine açıklık getirmemektedir.

Programlarda kelime seçimine ilişkin var olan belirsizlik sebebiyle hedef kelimeler, kitap yazarlarının tecrübe ve bakış açılarına göre belirlenmektedir. Bu yüzden hâlihazırda Türkçe dersinin birçok aşamasında gerçekleştirilen doğrudan veya dolaylı kelime etkinlikleri, ders kitabı yazarlarınca belirlenen kelimeler çerçevesinde ele alınmaktadır. Öğrencinin ve konunun ihtiyaçlarına göre farklı kelimeler belirlemek söz konusu olduğunda öğretmen de tecrübelerinden hareketle bir karara varmaktadır.

Kelime seçimi, kelime öğretiminin zor aşamalarından biridir. (Fisher ve Frey, 2011). Bu zorluk, hedef kelimelerin belirlenmesinde kelime seçimini etkileyen birçok faktörü dikkate alan kapsamlı bir değerlendirmeye ihtiyaç duyulmasından kaynaklanmaktadır. Bu faktörlerin ne olduğu, kelime seçimini nasıl ve ne kadar etkilediği, bu faktörlerden hangisine ne oranda ağırlık verileceği çözüm bekleyen konulardır. Bu yüzden Nagy ve Hiebert (2011), kelime seçimine ilişkin bir kuram geliştirmenin daha başlangıç aşamasında bulunulduğunu ve kelime seçimini etkileyen bütün faktörler hakkında ele alınması gereken daha birçok sorunun olduğunu belirtmektedir.

2. Kelime Seçimini Etkileyen Faktörler

Bir kelimenin, öğretimin konusu hâline gelişinde göz önünde bulundurulması gereken birçok etkenden söz etmek mümkündür. Her bir etken başlı başına önemli olmakla birlikte bunların kelime seçimindeki önemi ve önceliği duruma göre değişebilir. Bu etkenler öğrenci, metin ve kelimenin rolü olmak üzere üç başlık altında değerlendirilebilir.

2.1. Öğrencinin Rolü

Kelime seçiminde ilk dikkate alınması gereken öğrencilerdir. Yaş, seviye, sosyal ve kültürel özellikler öğrencilerin söz varlığının gelişiminde önemli bir rol oynar. Bu değişkenlere göre öğrencilerin söz varlığı hem nitelik hem nicelik yönüyle farklılaşabilir. Söz gelimi bir sahil kasabasında yaşayan öğrencinin denizle ilgili kelime bilgisinin daha çok olduğu, diğer bir deyişle bu kavram alanına ait kelimelere aşina olduğu; hayatında hiç deniz görmemiş bir öğrencinin ise denizle ilgili kelime bilgisinin kısıtlı olduğu söylenebilir.

Araştırmalar (Hart ve Risley, 2003; White, Graves, ve Slater, 1990) sosyo-ekonomik şartların öğrencilerin söz varlığı gelişimlerini etkilediğini ortaya koymaktadır. Hart ve Risley'in araştırmalarına göre (2003) ortalama bir çocuk, doğumundan itibaren dört yılda, üniversite mezunu meslek sahibi ailelerde 45 milyon, mavi yakalı ailelerde 26 milyon ve sosyal yardım alan ailelerde 13 milyon kelime duymaktadır. Öğrencilerin kelime hazineleri üzerine yapılan çalışmalar da (Karadağ, 2005; Kurudayıoğlu, 2005) il merkezlerinde bulunan öğrencilerin kelime hazinelerinin ilçe merkezinde bulunan öğrencilerinkinden daha iyi durumda olduğunu göstermektedir.

Yukarıda söz edilen araştırmalardan da anlaşılacağı üzere öğrenciler benzer söz varlığına sahip değildirler. Söz varlığı bakımından farklılaşan öğrencilerin öğrenmesi gereken kelimeler de büyük ölçüde değişiklik gösterecektir. Bu sebeple kelime öğretiminde öğrencilerin söz varlığının hangi seviyede olduğunu belirlemek amaçlanan başarının sağlanması açısından önemlidir.

2.2. Metnin Rolü

Öğrenciler, hem günlük hem de okul hayatlarında farklı metin türleri ile karşılaşır. Her metin, oluşturulma amacına göre kendine özgü bazı özellikler kazanır. Metnin doğasına bağlı olarak dil ve anlatım unsurları da değişir. Dil ve anlatımdaki değişmeyi sağlayan unsurlardan biri de kelimelerdir. Bilinmeyen kavram ve kelimelerin niteliği ve niceliği ise metinden metine farklılık gösterir.

Kavram ve kelimelerin sıklığı, güçlüğü, birbiriyle olan anlam ilişkileri bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde farklıdır (Gardner, 2004; Hiebert ve Cervetti, 2012). Yıldırım vd. (2011) kelime bilgisinin öyküleyici metni anlamayla orta düzeyde, bilgilendirici metni anlamayla ise yüksek düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Buradan hareketle bilinmeyen kelimelerin bilgilendirici metinlerde daha önemli bir rol oynadığı

söylenbilir. Bu durum, hedef kelimeleri seçerken bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde farklı bir yaklaşım sergilenmesi gerektiğini göstermektedir.

2.3. Kelimenin Rolü

Öğrenci ve metnin özellikleri hedef kelimelerin seçimini etkilemekle birlikte asıl belirleyici faktör kelimenin kendisidir. Kelimenin kullanım sıklığı, yaygınlığı gibi bir dizi ölçüte göre kelimenin öğretilmeye değer olup olmadığına karar verilebilir. Bu ölçütler temelde, kelimenin dildeki önemini ve çeşitli dil etkinliklerinde öğrencilere sağlayacağı yararı tespit etme amacına hizmet eder.

Nagy ve Hiebert (2011, 389) kelimenin çeşitli bağlamlardaki rolünden hareketle kelime seçimini etkileyen ve hedef kelimeleri belirlerken birer ölçüt olarak kullanılacak 8 faktörden söz etmektedir (bk. Tablo 1).

Tablo 1: Kelime Öğretiminde Kelime Seçimini Etkileyen Faktörler

Dildeki Rolü	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sıklık:</i> Bu kelime metinde ne kadar sıklıkla görülmektedir? • <i>Dağılım:</i> Bu kelimenin sıklığı farklı tür, konu ve konu alanına göre nasıl farklılaşmaktadır?
Sözlükteki Rolü	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Morfolojik ilişki:</i> Kaç kelime bu kelimenin morfolojik ailesi içinde yer almaktadır? • <i>Semantik ilişki:</i> Bu kelimenin, öğrencinin bildiği veya bilmesi gereken diğer kelimelerle ilişkisi nasıldır?
Öğrencinin Mevcut Bilgisindeki Rolü	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aşinalık:</i> Bu kelimeyi öğrenci zaten biliyor mu, öyleyse ne ölçüde bilmektedir? • <i>Kavramsal zorluk:</i> Kelime anlamı öğrencilerin hâlihazırda aşına olduğu kelime, kavram ve deneyimlerle onlara ne ölçüde açıklanabilir?
Dersteki Rolü	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Belirli bir metindeki rolü:</i> Metni anlamak için öğrencinin bu kelimeyi bilmesi gerekir mi? • <i>Daha büyük eğitim programındaki rolü:</i> Okumada öğrenci bu kelime ile tekrar karşılaşacak mı? Öğrenci bu kelimeyi yazısında kullanabilecek mi?

Aslında bu ölçütlerin her biri kelime seçiminde önemli bir işlev görebilir. Ancak kelime seçiminde sadece kelimenin sıklığına bakmak veya kelimenin belirli bir metindeki rolünü dikkate almak gibi tek ölçütü temele alan bir süreç başarılı olmayacaktır. Tek bir ölçütü temele almak yerine yukarıda belirtilen ölçütler bir bütün olarak göz önünde bulundurulursa öğretilen kelimeler daha sağlıklı bir şekilde değerlendirilebilir (Nagy ve Hiebert, 2011).

3. Kelime Seçme Yaklaşımları

Kelime öğretiminde “Hangi kelimeler öğretilmeli?” sorusuna açık ve kesin bir cevap vermek zordur. Kaynaklarda kelime seçimini etkileyen faktörleri temele alan

birçok ölçüt yer almaktadır. Fakat hedef kelimelerin seçiminde bu ölçütlerin belirli bir sisteme göre kullanıldığı yaklaşımların sayısı sınırlıdır. Bunlar da kendilerine özgü üstünlükleri ve sınırlılıkları çerçevesinde kelime seçimine belirli bir standart getirmeyi amaçlamaktadır. Bunlardan son olarak Graves vd.nin (2014) ÖMKS yaklaşımı (SWIT approach) ortaya konulmuştur.

Graves vd. (2014) bir metin bağlamında öğretilmesi gereken kelimeleri temel, değerli, ulaşılabilir ve ilgili kelimeler olarak dört kategoride değerlendirmektedir. *Temel kelimeler*, okunulan bir metnin anlaşılması için elzem olan kelimelerdir. *Değerli kelimeler*, öğrencilerin okuma ve yazmalarında etkili bir işlev görür. Dilin, sıklığı yüksek ve kullanım imkânları geniş kelimelerinden oluşur. *Ulaşılabilir kelimeler*, bir dilin yaygın ve sıklığı yüksek kelimelerinden oluşur. Ancak söz varlığı sınırlı olan öğrenciler bu tür kelimeleri anlamayabilir. İlgili *kelimeler*, doğrudan okunan metinde yer almazlar. Ancak okunulan metnin daha iyi anlaşılmasını sağlar.

Biemiller (2011) öğretilecek kelimelerin belirlenmesinde öğrencilerin kelimeye aşinalığını temele alan bir yaklaşımla %40-80 bilinen kelimelerin öğretilmesi gerektiğini belirtmektedir. Kelime testine göre %40'ın altında bilinen kelimeler zor kelimelerdir ve sınıf seviyesine uygun değildir. Bu sebeple bu tür kelimeler daha sonraki sınıflarda öğretilmelidir. Buna karşılık %80'in üzerinde bilinen kelimeler ise büyük oranda bilindiği için zaman ayırmaya değer nitelikte değildir.

Hiebert (2005), kelime sıklığını temele alan bir yaklaşımla kelimelerin belirli bir sınıf seviyesinde bilinirliği ve semantik ilişkilerine göre belirlenmesini önermektedir. Hedef kelimelerin belirlenmesi için zaman zaman bunlara benzer farklı yaklaşımlar ileri sürülmekle birlikte kelime öğretiminde öne çıkan kelime listesi ve seviye yaklaşımlarıdır.

3.1. Kelime Listesi Yaklaşımı

Sıklık sözlükleri psikoloji, dilbilim, eğitim gibi geniş bir alanda yaygın olarak kullanılmaktadır. Eğitimde seviyelere uygun metinlerin seçimi ve oluşturulması, hedef kelimelerin belirlenmesi gibi konularda yararlanan sözlüklerin eğitim açısından önemine Aksan (2009, 17) şöyle değinmektedir: “*Anadili ve yabancı dil öğretiminde, öğretilecek dilin en sık geçen, en gerekli sözcüklerin saptanması, bu öğretimden alınacak sonucun başarılı olup olmamasında rol oynamakta, öğrenen kişiye en gerekli sözcüklerin belirlenmesi konusunda, özellikle sıklık sayımlarına dayanan çalışmalar yapılmaktadır.*”

Zeno, Ivens, Millard ve Duvvuri'nin, (1995) anaokulundan üniversiteye kadar okullarda kullanılan metinler üzerine yaptıkları sıklık çalışmasında ilk 5580 kelime, toplam kelimelerin %80'ine; Carroll, Davies ve Richman'ın (1971) 3-9. sınıflarda kullanılan metinler üzerine yaptıkları sıklık çalışmasında ise bu, toplam kelimelerin yaklaşık %90'ına karşılık gelmektedir (Kamil ve Hiebert, 2005). Ölker (2011), hazırladığı olduğu sıklık sözlüğünde ilk 5000 kelimenin toplam kelimelere oranının %91 olduğu

nu belirtmektedir. Baş (2006) çocuk edebiyatının ana unsuru olan öyküleyici metinler üzerine gerçekleştirdiği çalışmada ilk 200 kelimenin kitaplardaki toplam kelimelerin %50'sinden fazlasını oluşturduğunu belirtmektedir. Bu veriler dildeki belirli kelimelerin daha sık kullanıldığını ve kullanım imkânlarının daha geniş olduğunu göstermektedir.

İngilizce için sıklık sözlüklerinden yararlanılarak sınıf seviyelerine göre birçok kelime listesi oluşturulmuştur. Thorndike (1921), sıklık sözlüğünün öğretmenlere kelimelerin önemine ilişkin bir fikir vereceğine değinirken Thorndike ve Lorge (1944) sınıf seviyelerine göre kelimelerin belirlenmesinde sıklık sözlüğünden yararlanılırken başvurulacak kuralları ve ilkeleri ortaya koymuştur. Sonraki yıllarda İngilizce için birçok kelime listeleri oluşturulmuştur. Bu listelerin bazısı (Carroll vd., 1971; Zeno vd., 1995) sıklık sayımlarını, bazısı (Biemiller, 2009; Dale ve O'Rourke, 1981) öğrencilerin kelime bilgilerini esas alarak düzenlenmiştir.

Türkçede sıklık çalışmalarına bakıldığında kapsamlı, sistemli çalışmaların sınırlı olduğu söylenebilir. Pierce (1960), Göz (2003) ve Ölker'in (2011) çalışmaları bu tür çalışmalar arasında öne çıkmaktadır. Bunların yanı sıra son dönemlerde derlem çalışmaları da yapılmaktadır. Türkçe Ulusal Derlemi yaklaşık 50 milyon (Aksan vd., 2012) kelimededen oluşmaktadır. Ayrıca 1 milyon kelimededen oluşan Sözlü Türkçe Derlemi (2016) projesi de bulunmaktadır. Bu derlemlerin tanıtım sürümleri hizmete sunulmuştur. Hem sıklık sözlükleri hem de derlemler doğrudan kelime öğretimine ilişkin bir veri sunmamakla birlikte bunlar, muhtemel hedef kelimelerin değerlendirilmesinde yararlanılabilecek önemli kaynaklardır.

Türkçe için sınıf seviyelerine göre düzenlenmiş kelime listeleri bugüne değin hazırlanamamıştır. Her ne kadar geçmiş dönemlerde küçük ölçekte bazı kelime listeleri (Erdem, 1938; Özön, 1954; Pars ve Pars, 1954) oluşturmuş olsa da bunlar sistemli bir yaklaşımın ürünü olarak ortaya konulmamıştır. Ancak son dönemlerde yapılan çalışmalarda bu alanda hissedilen ihtiyaca cevap niteliğinde bazı kelime listeleri önerilmektedir. Keklik (2015) bir çocuğun 11 yaşına kadar 3000 kelime bilmesinin yeterli olacağından hareketle 0-6 yaş grubu için 1200, 7-11 yaş grubu için 1800 kelimededen oluşan bir liste hazırlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığının Söz Varlığını Tespit ve Geliştirme Projesi kapsamında *1'den 12. sınıfa kadar sınıf seviyelerine göre söz varlığı listeleri ve sözlüklerinin* (MEB, 2015) hazırlanması planlanmaktadır.

Sıklık sözlüklerinin eğitimde kullanılması zaman zaman eleştiri konusu olabilmektedir (Beck, McKeown ve Kucan, 2013; Nagy ve Hiebert, 2011). Bu eleştirilerde sıklık sözlüklerinin yapısal özelliklerinden kaynaklı birtakım sınırlılıklarına işaret edilmektedir. Sıklık sözlüklerinin temel sınırlılığı kelime anlamlarına ilişkin sağlıklı bir veri sunmamasıdır. Dildeki kelimelerin büyük bir çoğunluğunun çok anlamlılık arz ettiği dikkate alınırsa yapısı gereği sıklık sözlüklerinin, kelimeleri bütün anlam özellikleriyle temsil edebilmesi oldukça güçtür. Bunun yanı sıra sıklık sözlüklerinde sayıma esas

kabul edilen birim, kelimeye ilişkin değerlendirmeyi etkilemektedir. Söz gelimi, Göz (2003) kelimelerin kök ve gövdelerini ayrı bir birim olarak ele almaktadır. Bu durumda Göz'ün (2003) sıklıklarını ayrı ayrı verdiği mutlu-mutluluk, bilmek-bilinmek gibi kök ve gövde arasında anlam ilişkisi açık kelimelerin, kelime listelerinde nasıl yer alacağı bir mesele haline gelmektedir.

Sınıf veya yaş seviyelerine göre kelime listeleri hazırlamanın yabancı kaynaklarda hâlihazırda başvurulan bir yöntem olmakla birlikte sağlıklı bir tercihe imkân vermediği de dile getirilmektedir. Bu tür listelerin oluşturulması için herhangi bir formül bulunmadığını belirten Beck, McKeown ve Kucan'a göre (2002, 30) "Bilinen kelimelerle açıklanabildiği ve öğrencilerin konuşabilecekleri veya yazabilecekleri şeylere uygulanabildiği müddetçe kelime, öğretmek için uygundur."

3.2. Seviye Yaklaşımı (Tier Approach)

Alanyazında Beck vd.nin (2002, 2013) seviye yaklaşımı öne çıkmaktadır. Bu yaklaşım, Amerika'da anaokulundan üniversiteye kadar sınıf seviyelerine göre derslere belirli bir standart getirmek amacıyla uygulamaya konulan Common Core State Standards'ta (National Governors Association Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers, 2010) kelime seçme yaklaşımı olarak verilmekte ve ilgili çalışmalarda (Nagy ve Hiebert, 2011; Graves vd. 2014) önerilerin yaklaşımlar için bir ölçü işlevi görmektedir. Bu yaklaşımda kelimeler üçlü bir tasnife göre ele alınmaktadır.

Birinci seviye, genel ve yaygın kelimelerden oluşur. Sıklıkları oldukça yüksek olan bu kelimeler büyük ölçüde bir dilin temel söz varlığını oluşturur. *Kitap, güzel, bilmek* gibi konuşma dilini temsil eden kelimeleri içerir. Aynı zamanda yazı dilinde sık sık karşılaşılabılır. Bu özellikleri itibarıyla bu grupta değerlendirilecek kelimeler büyük oranda çocukların mevcut kelime hazinelerinde bulunur veya herhangi bir öğretime ihtiyaç duyulmadan dilin günlük kullanımlarından öğrenilebilir. Bu yüzden kelimenin anlam derinliğini veya bazı kullanım özelliklerini göstermek gibi özel bir amaç dışında bu gruptaki kelimelerin kelime öğretiminde hedef kelimeler arasında yer verilmesine gerek duyulmayabilir.

Üçüncü seviye, birinci seviyenin aksine özel ve nadir kelimelerden oluşur. Sıklıkları oldukça düşük olan bu kelimeler daha çok belirli bir alanda karşılaşılan kelimelerdir. *Aksiyom, enlem, mukarnas* gibi belirli bir alana mahsus olan kelimeler ancak o alanla ilgili bir gereklilik olduğu durumlarda kelime öğretiminin bir parçası olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bu tür kelimeler ait oldukları konu alanı dersleri çerçevesinde daha iyi öğrenilebilir.

İkinci seviye, seviyeli dil kullanıcılarının konuşmalarında sıklığı yüksek ve birçok alanda karşılaşılmaması muhtemel kelimelerdir. *Varsaymak, keşfetmek, hakikat* gibi kelimeler, bu kategoride değerlendirilir ve bunlar geniş bir alanda kullanılan kelimelerdir. Bu tür kelimelerle daha çok yazı dilinde karşılaşılr. Bu kelimeler öğrencilerin anlama

ve anlatma becerilerinde önemli bir rol oynar. Bu sebeple kelime öğretiminde hedef kelimeler bu gruptaki kelimelerden seçilir.

İkinci seviye kelimelerinden öğretilecek kelimeler seçilirken öncelikle kelimenin öğrencilerin bildiği kavram ve kelimelerle izahının mümkün olup olmadığına bakılır. Bu mümkün ise kelimenin dildeki önemini ve kullanım imkânlarının genişliğini belirlemeye yönelik bir dizi ölçüte başvurulur. Beck vd. (2002, 19) bu gruba dâhil edilecek kelimeleri belirlerken üç ölçütü öne çıkarmaktadır:

Önem ve yarar: Seviyeli dil kullanıcılarının kullandığı ve çeşitli alanlarda sıklıkla görülen kelimeler.

Öğretim imkânı: Öğrencilerin, kendisi ve diğer kelime ve kavramlarla bağlantısına yönelik zengin temsiller kurabilmesi için çeşitli şekillerde işe yarayabilen kelimeler.

Kavramsal anlama: Öğrencilerin anladıkları genel kavramları tarif etmede kesinlik ve belirginlik sağlayan kelimeler.

Bu temel ölçütlerin yanında öğretilecek muhtemel kelimeler, diğer kelimelerle ve sınıfta işlenen konularla ilişkisi, metnin anlaşılmasındaki rolü dikkate alınarak değerlendirilmelidir. Bilinmeyen kelimelerin sayısı her metinde aynı olmayabilir. Bazen öğretilecek ikinci seviye kelimesi metinde yeterli sayıda bulunamayabilir. Böyle bir durumda, metinle kavram düzeyinde ilgili olabilecek kelimeler seçilerek hedef kelimeler oluşturabilir (Beck vd., 2002).

Aşağıda Abasıyanık'ın (2005) bir hikâyesinden alınmış bir metin yer almaktadır. Bu metin üzerinde hedef kelimeler ortaokul öğrencileri göz önünde bulundurularak seviye yaklaşımına göre belirlenmiştir. Altı çizili kelimeler, ikinci seviye kelimeleri olarak değerlendirilebilir. Hikâyenin devamında başka ikinci seviye kelimeleri de vardır. Metnin tamamında öğretilecek nihai hedef kelimeler belirlenirken buradaki kelimelerin bazıları çıkarılabilir. Ancak seviye yaklaşımının nasıl uygulandığını göstermek amacıyla buradaki kelimelere göre bir değerlendirme yapılmıştır.

Sabah ezanı okundu. Kalk yavrum, işe geç kalacaksın.

Ali nihayet iş bulmuştu. Bir haftadır fabrikaya gidiyordu. Anası memnundu. Namazını kılmış, duasını yapmıştı. İçindeki Cenabı Hak'la beraber oğlunun odasına girince uzun boyu, geniş vücudu ve çok genç çehresi ile rüyasında makinelere, elektrik pilleri, ampuller gören, makine yağları sürünen ve bir dizel motoru homurtusu işiten oğlunu evvela uyandırmaya kıyamadı. Ali işten çıkmış gibi terli ve pembe idi.

Halıcoğlu'ndaki fabrikanın bacası kafasını kaldırmış, bir horoz vekarıyla sabaha, Kâğıthane sirtlarında beliren fecri-kâzibe bakıyordu. Neredeyse ötecekti.

Ali nihayet uyandı. Anasını kucakladı. Her sabah yaptığı gibi yorganı kafasına büsbütün çekti. Anası yorgandan dışarıda kalan ayaklarını gıdıkladı. Yataktan

◆ Tahir Tağa

bir hamlede fırlayan oğluyla beraber tekrar yatağa düştükleri zaman bir genç kız kahkahasıyla gülen kadın mesut sayılabilir. Mesutları çok az bir mahallenin çocukları değil miydiler? Anasının çocuğundan, çocuğun anasından başka gelirleri var mıydı? Yemek odasına kucak kucağa geçtiler. Odanın içini kızarmış bir ekmeğin kokusu doldurmuştu. Semaver, ne güzel kaynardı. Ali semaveri, içinde ne ıstırap, ne grev, ne de kaza olan bir fabrikaya benzetirdi. Ondan yalnız koku, buhar ve sabahın saadeti istihsal edilirdi... (s.9)

Ortaokul seviyesindeki öğrenciler *vekar* (vakar) kelimesi dışında altı çizili kelimelere kavram düzeyinde aşınadır ve bildiği kelimelerle bu kelimelerin izahı da mümkündür. *Vakar* kelimesine karşılık olarak sözlüklerde verilen ilk anlam ağırbaşlılıktır. *Ağırbaşlılık* kelimesinin tanımını ve işaret ettiği davranış bağlamını ortaokul öğrencilerinin tarif etmesi güç olabilir. Bu yönüyle *vekar* kelimesinin ortaokul öğrencilerinin seviyesine uygun olmadığı söylenebilir. Hikâyede *nihayet* ve *semaver* kelimeleri birden fazla tekrarlanmaktadır. Bu kelimeler hikâyenin anlaşılmasına katkı sağlayacağı gibi öğrencilerin her iki kelime ile farklı alanlarda karşılaşma ihtimali de yüksektir. *Hamle* ve *ıstırap* kelimeleri ise öğrencilere aşına oldukları kavramlara ilişkin daha zengin temsiller oluşturma ve kelimelerin anlam inceliklerini görme imkân verebilir. *Dizel*, *çehre*, *evvela*, *mesut* ve *saadet* kelimeleri seviyeli dil kullanıcılarının konuşmalarında ve çeşitli metinlerde karşılaşılması muhtemel kelimelerdir. Bu yönüyle bu kelimelerin de öğretilmesi yararlı olacaktır.

Cenabı Hak, *fecri-kazib* ve *istihsal etmek* üçüncü seviye kelimeleri olarak değerlendirilebilir. Sıklıklarının çok düşük olmasının yanı sıra bu kelimeler, belirli bir alana özgü kelimelerdir. Cenabı Hak ilahiyat, fecri-kazib astronomi ve istihsal etmek iktisat bilimlerinde karşılaşılması muhtemel kelimelerdir. Bunun yanı sıra ortaokul seviyesindeki öğrencilerin bu kelimeleri konuşma ve yazılarında kullanması beklenemez. Bu sebeple bu kelimelere ders içerisinde zaman ayrılması gerekmez. Sadece ihtiyaç duyulması hâlinde kelimelerin anlamlarına yüzeysel olarak değinilebilir.

Kelime seçiminde esneklik sağlama bakımından seviye yaklaşımının, kullanışlı olduğu söylenebilir. Her ne kadar objektif kelime sıklığı ölçümlerini hafife alması, uygulama örneklerinin daha çok öyküleyici metinlerle olması ve kelime unsurlarını (kök-ek) doğrudan ele almaması (Nagy 2008; Nagy ve Hiebert, 2011) bakımından eleştiri konusu olsa da Nagy ve Hiebert (2011) bu eksiklikleri gidermenin mümkün olduğunu belirtmektedir.

4. Sonuç

Kelimelerin anlam ve kullanım özelliklerinin kazandırılmaya çalışıldığı Türkçe derslerinde kısıtlı zaman diliminin verimli olarak kullanılması gerekir. Bu da bütün sürecin sistemli bir şekilde yürütüldüğü etkili bir kelime öğretimi ile mümkün olabilir. Etkili bir kelime öğretimi için öncelikle ve hiç vakit geçirmeksizin hedef kelimelerin belirlenmesine yönelik çalışmalar ortaya konulmalı, kelime öğretiminde mutlaka bir

kelime seçme yaklaşımı benimsenmeli, hedef kelimelerin seçimine belirli bir standart getirilmelidir. Yukarıda bahsi geçen yaklaşımların kendilerine özgü sınırlılıkları olmakla birlikte bunlardan herhangi biri mevcut belirsizliğe tercih edilmelidir. Çünkü kelime seçiminde süregelen belirsizlik, kelime öğretiminin başarısını önemli ölçüde zedelemektedir.

Kelime öğretimine belirli bir standart getirmek, hedef kelimelerde asgari müşterekleri sağlamak amacıyla kelime listesi yaklaşımı benimsenebilir. Bu durumda, kelime listelerinin yapısından kaynaklı sınırlılıkları göz ardı edilmemelidir. Zira efradını cami, ağyarını mâni kelime listelerinin oluşturulması beklenemez. Metinlerden bağımsız olarak oluşturulacak kelime listelerinin sürecin doğal bir parçası hâline gelmemesi gibi ciddi bir risk de söz konusudur. Böyle bir durumda kelime listelerindeki kelimelerin, anlam ve kullanım özellikleri layıkıyla öğrenilmeden ezberlenebileceği, bunun da sığ bir kelime bilgisine yol açabileceği gözden uzak tutulmamalıdır.

Kelime seçimini etkileyen bütün faktörleri göz önünde bulundurma imkânı sunan esnek yapıyla seviye yaklaşımı, kelime öğretiminde hedef kelimelerin belirlenmesinde kelime listelerine göre daha tercih edilebilir özellikler taşımaktadır. Kelimenin sıklığı, bilinirliği gibi tek boyutlu kelime seçimi yerine öğrenci, metin ve kelimelerin rolünü dikkate alan bir yaklaşımla hedef kelimeler daha sağlıklı seçilebilir. Seviye yaklaşımında, derste işlenen metinden hareketle hedef kelimeleri belirleme imkânı vardır. Bu, dersin olağan seyrini aksatmadan kelimelerin doğal bağlamında öğrenilmesi için önemli bir imkân olarak değerlendirilebilir. Seviye yaklaşımı, kelime öğretimini gerçekleştiren öğretmenleri kelime seçme sürecine dâhil etmesi bakımından da avantajlı bir yaklaşım olarak görülebilir. Bu özellikleri itibarıyla seviye yaklaşımının, kelime seçimi için daha uygun olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- ABASIYANIK, Sait Faik (2005). *Semaver*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- AKSAN, Doğan (2009). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim (III. Cilt)*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- AKSAN, Y. vd. (2012). “*Construction Of The Turkish National Corpus (TNC)*”, *Proceedings of the Eight International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012)* içinde. İstanbul. Türkiye. <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/papers.html>
- BAŞ, Bayram (2006). *1985-2005 Yılları Arasında Çocuk Edebiyatı Sahasında Yazılmış Tahkiyeli Metinlerin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- BAUMANN, James F., KAMEENUI, Edward J. ve ASH, Gwynne E. (2003). “*Research on vocabulary instruction: Voltaire Redux*”, J. Flood, J.J. Lapp, J.R. Squire and J. M. Jensen (Eds.), *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts* (pp. 604-632), MacMillan, New York.

◆ Tahir Tağa

- BECK, Isabel L. ve McKEOWN, Margaret G. (1991). "Conditions of Vocabulary Acquisition" R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), **Handbook of Reading Research Vol 2** (pp.789–814). New York: Longman.
- BECK, Isabel L., McKEOWN, Margaret G. ve KUCAN, Linda. (2002). **Bringing Words to Life**, The Guilford Press, New York.
- BECK, Isabel L., McKEOWN, Margaret G. ve KUCAN, Linda. (2013). **Bringing Words to Life**, The Guilford Press, New York.
- BIEMILLER, Andrew (2011). "Vocabulary: What words should we teach?", **Better: Evidence-based Education**, Winter 2011, 10-11.
- BIEMILLER, Andrew (2009), **Words Worth Teaching: Closing the Vocabulary Gap**, SRA/McGraw-Hill, Ohio.
- CARROLL, John B., DAVIES, Peter ve RICHMAN, Barry (1971). **The American Heritage Word Frequency Book**, Houghton Mifflin, Boston.
- DALE, Edgar ve O'ROURKE, Joseph (1981). **Living word vocabulary: A National Vocabulary Inventory**, World Book/Childcraft International, Chicago.
- D'ANNA, Catherine A., ZECHMEISTER, Eugene B. ve HALL, James W. (1991). "Toward a meaningful definition of vocabulary size", **Journal of Reading Behavior**, 23, 109-122.
- ERDEM, Tahir (1938). "İlkokullarda Talebeye Öğretilecek Kelime Kadrosu", **Enerji**, 1(11), 269-273
- FISHER, Douglas ve FREY, Nancy (2011). "Selecting Words: An Important Consideration in Explicit Vocabulary Instruction" <http://vocablog-plc.blogspot.com.tr/2011/04/selecting-words-important-consideration.html> Erişim Tarihi: 20.02.2016
- GARDNER, Dee (2004). "Vocabulary Input Through Extensive Reading: A Comparison of Words Found in Children's Narrative and Informational Reading Materials", **Applied Linguistics**, 25(1), 1–37.
- GÖZ, İlyas (2003). **Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- GRAVES, Michael F., BAUMANN, James F., BLACHOWICZ, Camille L. Z., MANYAK, Patrick, BATES, Ann, CIEPLY, Char, DAVIS, Jeni R. ve VON GUNTEN, Heather (2014). "Words, Words Everywhere, But Which Ones Do We Teach?" **The Reading Teacher**, 67(5), 333–346
- HART, Betty ve RISLEY, Todd R. (2003). "The early catastrophe: The 30 million word gap", **American Educator**, 27, 4–9.
- HIEBERT, E.H. (2005). "In Pursuit of an Effective, Efficient Vocabulary Curriculum for Elementary Students", E.H. Hiebert & M.L. Kamil (Eds.), **Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice** (pp. 243–263), Erlbaum, New Jersey.
- HIEBERT, Elfrieda H. ve CERVETTI, Gina N. (2012). "What Differences in Narrative and Informational Texts Mean for the Learning and Instruction of Vocabulary", E.B. Kame'enui & J.F. Baumann (Eds.), **Vocabulary Instruction: Research to Practice** (2nd ed., pp. 322–344), Guilford, New York.
- KAMIL, Michael L. ve HIEBERT, Elfrieda H. (2005). "Teaching and learning vocabulary: Perspectives and persistent issues", E. H. Hiebert and M. L. Kamil (Eds.), **Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice** (pp. 1–23). Lawrence Erlbaum, New Jersey.

- KARADAĞ, Özay (2005). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- KARAKUŞ, İdris (2002). Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi, Anıtepe Yayıncılık, Ankara.
- KEKLİK, Sadettin (2015). Çocukta Dil Edinimi, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara
- KURUDAYIOĞLU, Mehmet (2005). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- MEB (2000). İlköğretim Okulu Ders Programları: Türkçe-Yazı Programı 6-7-8, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Türkçe Öğretim Programı, Ankara.
- MEB (28 Eylül-1 Ekim 2015). "Söz Varlığını Tespit ve Geliştirme Projesi (Poster)", 10. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı, Saraybosna.
- MILLER, George A. ve GILDEA, Patricia M. (1987). "How Children Learn Words", *Scientific American*, 257, 94-99.
- NAGY, William (2009). "Understanding Words and Word Learning: Putting Research on Vocabulary into Classroom Practice", Rosenfield, S., & Berninger, V. (Eds.) **Handbook on Implementing Evidenced Based Academic Interventions**, Oxford University Press, New York.
- NAGY, William E. ve HERMAN, Patricia A. (1984). **Limitations of Vocabulary Instruction** (Tech. Rep. No. 326), University of Illinois, Center for the Study of Reading, Urbana.
- NAGY, William (October 2008). "Choosing Words to Teach: Beyond Tier Two", **19th International Reading Association**, West Regional Conference, Oregon.
- NAGY, William E. ve HIEBERT, Elfrieda H. (2011). "Toward a Theory of Word Selection", M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), **Handbook of Reading Research, Volume IV** (pp. 388-404), Routledge, New York.
- National Governors Association Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers (2010). **Common Core State Standards (English Language Arts, Appendix A)**, National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers, Washington D.C
- ÖLKER, Gökhan (2011). **Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü (1945-1950 Arası)**, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- ÖZÖN, Mustafa Nihat (1954). *Kelime Hazinesi*. İlk Öğretim, 367, 5-6
- PARS, Vedide B. ve PARS, Cahit B. (1954). **Okuma Psikolojisi ve İlk Okuma Öğretimi**, Maarif Basımevi, İstanbul.
- PEARSON, P. David, HIEBERT, Elfrieda H. ve KAMIL, Michael L. (2007). "Vocabulary Assessment: What We Know and What We Need to Learn", **Reading Research Quarterly**, 42(2), 282-296.
- PIERCE, Joe (1960). **Türkçe Kelime Sayımı (A Frequency Count of Turkish Words)**, MEB Yayın Müdürlüğü Basılı Eğitim Malzemeleri Hazırlama Merkezi, Ankara.
- Sözlü Türkçe Derlemi (2016). <http://std.metu.edu.tr/> Erişim Tarihi: 15.03.2016

◆ Tahir Tağa

- STAHL, Steven A. (1999). **Vocabulary Development**, Brookline Books, Massachusetts.
- TDK (2011). **Türkçe Sözlük**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- THORNDIKE, Edward L. (1921). **The Teacher's Word Book**, Teachers College, New York.
- THORNDIKE, Edward L. ve LORGE, Irving (1944). **The Teacher's Word Book of 30.000 Words**, Teachers College, New York.
- WHITE, Thomas G., GRAVES, Michael F. ve SLATER, Wayne H. (1990). "Growth of Reading Vocabulary in Diverse Elementary Schools: Decoding and Word Meaning", **Journal of Educational Psychology**, 82(2), 281-290.
- YILDIRIM, Kasım, YILDIZ, Mustafa ve ATEŞ, Seyit (2011). "Kelime Bilgisi Okuduğunu Anlamanın Anamlı Bir Yordayıcısı Mıdır Ve Yordama Gücü Metin Türlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 11(3), 1531-1547.
- ZENO, Susan M., IVENS, Stephen H., MILLARD, Robert T. ve DUVVURI, Raj (1995). **The Educator's Word Frequency Guide**, Touchstone Applied Science, New York.

YENİ BİR KOD SİSTEMİ OLARAK GRAFİK SİMGELERE DAYALI SÖZ VARLIĞININ GELİŞTİRİLMESİ

Kemalettin DENİZ*
İsmail Yavuz ÖZTÜRK**

Öz: 21. yüzyılda, bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler sonucunda yoğun mesaj iletimiyle karşı karşıya olan bireyler, yoğunluk kazanan ve hızlanan yaşamlarında daha kolay, hızlı ve rahat anlamlandırabilecekleri kodlama sistemlerine ihtiyaç duymaktadırlar. Görsel kodlama sistemleri, onların bu ihtiyacını karşılamanın yanında, dil bilmemenin getirdiği iletişim engellerini de ortadan kaldırdığı için günümüzde yaygın olarak kullanılır duruma gelmiştir. Bu sistemlerinden biri olan grafik simgelerin, evrensel bir nitelik kazanarak insanlığa hizmet etmek üzere kamusal alanlarda veya günlük hayatta sıkça kullanılan nesnelere üzerinde yer almaya başlaması biçimsel özellikleriyle birlikte ilettikleri mesajların öğrenilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Türkiye’de de yaygın olarak kullanılan grafik simgelerin öğretimi, örgün eğitimin ilk basamağından itibaren çeşitli dersler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir.

Araştırmayla Türkiye’deki kamusal alanlarda kullanılan grafik simgelerin ortaklık bakımından ne durumda olduğu, mevcut standartlara uygunluk düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama Modeli’ndeki bu çalışma kapsamında Ankara ili sınırlarındaki dört farklı kamusal alanda yer alan grafik simgeler incelenmiştir. Bulgulara göre grafik simgelerin çoğunun herhangi bir standarda uygun olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın söz konusu simgelerle ilgili ortak bir model geliştirilmesi, bu sürecin ardından örgün eğitimdeki olası olumsuz yansımalarının ortadan kaldırılması ve bunları doğru anlayabilme becerisi kazanmaları hedeflenen çocukların yararlanabileceği bir grafik simge sözlüğünün hazırlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Grafik simge, kodlama, söz varlığı, görsel, sözlük, iletişim

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.

** Arş. Gör. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.

DEVELOPING A VOCABULARY BASED ON GRAPHICAL SYMBOLS AS A NEW CODING SYSTEM

Kemalettin DENİZ*
İsmail Yavuz ÖZTÜRK**

Abstract

In 21st century, as a result of developments in science and technology, individuals who are virtually bombarded by messages need to coding systems to be comprehended easily, quickly and without difficulty in their condensed and expedited life. Today visual coding systems have been used prevalently by means of their feature that eliminate communication barriers besides meet this needs of individuals. To be one of this coding systems, graphical symbols are appeared universally in public places and on objects that used frequently in daily life to serve humanity. This situation has created the need to learn formal features of these symbols and their messages. Teaching this symbols which are used prevalently in also Turkey takes place from the first step of formal education.

To determine the level of compliance with the current standards and sameness of graphical symbols in Turkey's public places is aimed with this study. Graphical symbols in four public places in Ankara have been examined within the scope of this study that was carried out in Screening Model. According to the findings, most of these symbols don't comply with any standard. It is thought that this study contributes to develop a common model on graphical symbols, eliminate potential negative effects in formal education after this process and prepare a graphical symbol dictionary as a source for children who are intended to gain the ability to understand these symbols correctly.

Key words: Graphical symbols, coding, vocabulary, visual, dictionary, communication.

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya temel teşkil eden problem durumundan hareketle araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımlarından bahsedilmiştir.

* Assoc. Prof. Dr., Gazi University, Faculty of Education, Department of Turkish Education
** Research Assitant, Gazi University, Faculty of Education, Department of Turkish Education.

1.1. Problem Durumu

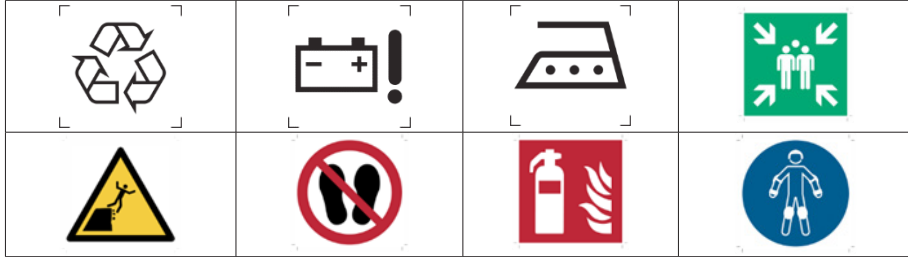
İletişimde dil, beden dili, ses ve görsel kodlama sistemleri yaygın olarak kullanılır. Bunlar insanların, üzerinde uzlaşmaya varmış olduğu sistemlerdir ve dil, diğerlerine göre en yaygın kullanılanıdır. Fakat bilim ve teknolojiadaki ilerlemeler sonucunda insanların değişen, hızlanan yaşam biçimlerinde görsel kodlama sistemleri de yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Grafik simgeler -henüz diğerleri kadar üzerinde uzlaşmış olmasa da- bu tip sistemlerden birisi olarak göze çarpmaktadır. Hem hızlı ve kolay algılanabilmesi hem de dil bilmemenin getirdiği iletişim engellerini ortadan kaldırması grafik simgelerin, dünya genelinde olduğu gibi, Türkiye’de de yaygın olarak kullanılmasının önünü açmıştır. Ancak Türkiye’de, özellikle kamusal alanlarda, grafik simgelerin belli bir standarda uygun biçimde tasarlanıp yerleştirilmediği; sadece kurumdan kuruma değil, kurumların kendi içinde bile farklılık gösterdiği görülmektedir. Grafik simge kullanımının belli bir standarda bağlanmasının, insanlar arası iletişimin kolaylaştırılması, iletişim engellerinin ortadan kaldırılması ve bu simgelerin öğretimi noktasında önemli olacağı düşünülmektedir.

İnsanlar arası iletişimde birbirinden farklı kanallara (görmeye, işitmeye, dokunmaya vb. dayalı) hitap eden, çeşitli kodlama sistemleri mevcuttur. Bu sistemler vasıtasıyla bireyler, zihinlerinde soyut biçimde bulunan mesajları, alıcıların duyu organlarıyla alıp anlamlandırabilecekleri somut formlara dökerler (Deniz, 2011). Söz konusu eylem, her bir kodlama sisteminin kendine özgü dizge kuralları çerçevesinde ve göstergeler vasıtasıyla gerçekleşmektedir (Rifat, 1990). Örneğin, dilde (sözlü veya yazılı) sesler, o dilin kurallarına uygun biçimde bir araya getirilerek anlamlı sözcükleri oluştururlar. Sözcükler ise yine ait oldukları dilin dizge kuralları ölçüsünde cümleleri meydana getirirler.

Dünyada en yaygın kullanılan kodlama sistemi dildir. Bir dilin anlaşılabilmesi için, bireylerin o dile ait göstergeleri ve dizge kurallarını (diğer adıyla gramerini) bilmeleri ve üzerinde uzlaşmış olmaları gerekmektedir. Zira bir dili meydana getiren her sözcük ve cümle, kültüre ait bir göstergeyi temsil eder (Özbay, 2002, s. 116). Aksi takdirde o dil, bireyler için bir ses veya onu temsil eden harf yığından öteye geçemeyecektir. Grafik simgeler ise dil bilmemenin getirdiği iletişim engellerini ortadan kaldıran, okuma-yazma bilmeyenler tarafından bile rahatça anlaşılabilen, bir yığın sözcükle iletilebilecek mesajı en sade biçimde iletilebilen ve akılda kalıcılığı yüksek bir görsel kodlama sistemidir [Becer, 2009; International Standardization Organization (ISO), 2007; Pettersson, 1993; Uçar, 2004; Yazar, 2010].

İnsanların günlük hayatta sıkça kullandıkları kamusal alanlar; ürün ambalajları ve kullanma kılavuzları, giysiler veya araç göstergeleri gibi nesnelere üzerinde grafik simgelerle karşılaşılmaması kaçınılmaz duruma gelmiştir. Bu simgeler, yerine göre insanları yönlendirmekte, bilgilendirmekte veya sağlığı tehdit edebilecek tehlikelere karşı onları uyarmakta, bir eyleme zorlamakta ve böylece emniyet içinde tutmaktadır.

Dilini bilmedikleri bir ülkeye giden bireyler, kaygılanmadan, istedikleri yerlere grafik simgeler aracılığıyla erişebilmekte; ulaşım ve kitle iletişim araçlarından veya diğer teknolojik araçlardan rahatça yararlanabilmektedirler. Hatta bu simgeler sayesinde, ürünlere ait özellikler ile bunların kurulum ve kullanım şekilleri hakkında bilgi sahibi olabilmektedirler.



Şekil 1. Farklı yerlerde kullanılan ve ISO tarafından tasarlanmış grafik simge örnekleri

Grafik simgeler yaygın olarak kullanılsa da Türkiye’deki kamusal alanlarda, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığının hazırlayıp yürürlüğe koyduğu “Sağlık ve Güvenlik İşaretleri Yönetmeliği”ndekiler haricinde, bu simgelerin kullanımına yönelik herhangi bir standart getirilmediği tespit edilmiştir (Öztürk, 2014). ÇSGB’nin sunduğu grafik simgelere de çoğu iş yerinde rastlanmamaktadır. Hâlbuki Avrupa’da, Uluslararası Standartlaştırma Organizasyonu (ISO), bu kapsamda çalışmalar yapmakta ve standartlar geliştirmektedir¹. Ancak Türk Standartları Enstitüsü (TSE), bu standartların sadece Güvenlik İşaretleri (ki bundan hareketle ÇSGB’nin Sağlık ve Güvenlik İşaretleri yönetmeliği hazırlanmıştır) için tasarım prensipleri getiren üç ciltlik belgenin (ISO 3864-1, 2 ve 3) ikisini (ISO 3864-1 ve 2) Türkçeye çevirmiştir (TS ISO 3864-1, TS ISO 3864-2, TS ISO 3864-3 başlıklarıyla).

Tıpkı Radyo ve Televizyon Üst Kurulunun (RTÜK) televizyon yayınları için geliştirdiği ve bütün televizyon kanallarında ortak olarak kullanılan Akıllı İşaretler veya Karayolları Genel Müdürlüğüne (KGM) bütün karayollarında standart olarak kullanılan Trafik İşaretleri gibi, kamusal alanlara yerleştirilen grafik simgeler için de bir standart getirilmesi yerinde olacaktır. Çünkü herkesin anlayabilmesi için bir mesajı (örneğin tuvalet, asansör, çıkış, danışma vb.) iletmek üzere tek bir grafik simgenin kullanılması gerekmektedir (ISO 7001, 2007). Bunun aksi kullanımlar, söz konusu alanları kullanan bireylerin kafalarında karışıklığa neden olabilir. Örgün eğitimin ilk basamağından itibaren çocukların, günlük hayatta karşılaşılabilecekleri grafik simge ve

¹ Öztürk (2014)’ün çalışmasına göre ISO’nun kamusal alanlarda kullanılan grafik simgelerle ilgili geliştirdiği standartlar şunlardır: ISO 7001 (Graphical symbols-public information symbols), ISO 17724 (Graphical symbols-vocabulary), ISO 3864-1 (Graphical symbols -- Safety colours and safety signs -- Part 1: Design principles for safety signs and safety markings), ISO 3864-2 (Graphical symbols -- Safety colours and safety signs -- Part 2: Design principles for product safety labels), ISO 3864-3 (Graphical symbols -- Safety colours and safety signs -- Part 3: Design principles for graphical symbols for use in safety signs).

bunların anlamlarını bilmelerinin amaçlandığı da göz önüne alındığında, bu durumun, eğitim-öğretim faaliyetlerine de olumsuz yansımalarının olacağı düşünülmektedir. Nitekim Öztürk (2014)'ün yapmış olduğu bir araştırmayla ilkokul ve ortaokul düzeyindeki Türkçe, Hayat Bilgisi ve Trafik Güvenliği dersleri bünyesinde ele alınan grafik simgeler, yayınevlerine ait ders kitapları arasında gerek biçim gerek sayı bakımından farklılık gösterdiği, çoğunun herhangi bir standarda uymadığı ve yetersiz olduğu saptanmıştır.

Göstergeler, gösteren ve gösterilen olmak üzere iki unsurdan oluşur. Gösteren, gösterenin fiziksel/somut boyutu iken gösterilen, soyut, zihinde karşılığını bulan kavramsal boyuttur; başka bir ifadeyle gösterenin zihindeki tasarımı, imgesidir. Bir kodlama sistemi olarak dilden örnek verilecek olursa sözcükler gösteren, bu sözcüklerin dış dünyada temsil ettikleri olay, olgu, eylem, duygu, düşünce, istek veya nesnelere ise gösterilendir (Aksan, 2009; Huber, 2013). Bireyler bu unsurlar üzerinde uzlaşmada oldukları müddetçe, başka bir deyişle, birbirlerinin bildikleri sözcükleri sarf edip bu sözcüklerin temsil ettikleri aynı kavramları zihinlerinde canlandırdıkları süreçte iletişim kurabilirler. Bu nedenle örgün eğitimin ilk dönemleriyle birlikte çocukların, başta Türkçe dersleri olmak üzere, derslerde dildeki göstergeleri (sözcükler) sistemli bir şekilde öğrenip doğru ve yerinde kullanabilmeleri için çalışmalar yürütülmektedir. Bu çalışmalar için bireylerin "söz varlığını", "söz dağarcığını", "söz hazinesini", "sözcük/kelime hazinesini", "sözcük/kelime servetini", "sözcük/kelime dağarcığını" "geliştirme" veya "zenginleştirme" ifadeleri kullanılabilir. Zira Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde hem bir dilin hem de bir bireyin sahip olduğu söz varlığı için yukarıdaki terimler kullanılmaktadır. Alan uzmanlarının (Banguoğlu, 1986; Çeçen, 2002; Demir, 2006; Göçer, 2009; Yalçın ve Özek, 2006 vb.) çalışmalarına göz atıldığında da bu terimlerin birbirleriyle aynı anlamda kullanıldıkları görülür. Bunlara ek olarak Güneş'in (2007, s. 203; 2009, s. 89) "zihinsel sözlük" terimini kullandığını Göçer (2009, s. 1027) dile getirmiştir. Bu çalışmada ise ilgili kavram için "söz varlığı" terimi tercih edilmiştir.

Güneş'e (2007) göre, dinleme veya okuma yoluyla öğrenilen sözcüklere ait bilgilerin hepsi (ses, yazım, anlam vb.) zihinde saklanmaktadır. Birey, konuşma veya yazma esnasında zihnindeki sözlükte yer alan sözcükleri kullanmaktadır. Buna göre söz varlığı, dil becerilerinin (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) tamamında etkisini göstermektedir. Ancak söz varlığı sadece dil becerileri üzerinde etkili değildir. Öğrencilerin okul başarılarıyla beraber zihinsel (bilme, kavrama, sınıflama, sorgulama, analiz veya sentez yapma vb.), iletişimsel ve sosyal becerilerinin gelişmesinde de etkilidir (Blom'dan aktaran Özçelik, 1988; Çeçen, 2002; Güneş, 2007; Sever, 2000; Yalçın ve Özek, 2006).

Nasıl ki bir sözcüğü tanıma ve zengin bir söz varlığına sahip olma, çocukların dilsel, zihinsel, sosyal ve akademik gelişimlerinde etkin rol oynuyorsa, zengin bir grafik simge dağarcığı da onların günlük hayatta karşılaşılabilecekleri -kullanımı standartlaşmış- grafik simgeleri hızlıca ve hiç zorlanmadan, doğru bir biçimde anlamlandır-

malarını sağlayacaktır. Bu sayede onlar, bu simgeler aracılığıyla doğru bilgilenecek, yönlendirilecek ve sağlıklarını tehdit edebilecek durum veya olaylara karşı güven içinde kalacaklardır. Fakat standartlaşma noktasında yaşanan eksiklikler, bu simgelerin öğretimine de olumsuz yansımaktadır. Ayrıca grafik simgelere ilişkin sözlüklerin mevcut olmaması ve bunun hazırlanmasına yönelik herhangi bir çalışmanın yürütülmemesi, bu simgelerin bir “söz varlığı” olarak nitelendirilmesine engel teşkil etmektedir. Hâlbuki ISO geliştirdiği grafik simge setlerini ve anlamlarını içeren standartlar (ISO 7001, ISO 3864 1, 2 ve 3) ile birlikte grafik simgelerle ilgili olabilecek kavramları içeren bir de sözlük (ISO 17724) yayımlamıştır. Hatta Smith ailesinin, Amerika Birleşik Devletleri’ne bağlı West Virginia Eyaleti’ndeki Ambrosia Bölgesi’ne gerçekleştirdikleri bir seyahat senaryosuna bağlı olarak, insanların kamusal alanlarda karşılaşılabilecekleri kamu bilgilendirme simgeleri, güvenlik işaretleri ve yönlendirme oklarından oluşan grafik simgelerden bazılarını da bir kitapçıkla sunmuştur (ISO, 2013).

1.2. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın temel amacı Türkiye’deki kamusal alanlarda hangi grafik simgelerin kullanılmakta olduğunu, bunların birbiriyle tutarlılığını ve herhangi bir standarda bağlı olup olmadığını tespit etmektir. Bu temel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Kamusal alanlarda kullanılan grafik simgeler hangi mesajları iletmektedir?
2. Kullanılmakta olan grafik simgelerin durumu nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma öncelikle Türkiye’deki kamusal alanlarda yer alan grafik simgelerle ilgili ortak bir model geliştirilmesine vurgu yapması yönüyle önemlidir. Ayrıca, bu sürecin başarıyla tamamlanmasının ardından, örgün eğitimin ilk basamağından itibaren grafik simgeleri doğru anlayabilme becerisini kazanmaları hedeflenen çocukların yararlanabileceği, hem grafik simgeleri ve ilettikleri mesajları hem de bu simgeleri meydana getiren unsurları (şekil, renk, figür, çizgi gibi) içeren bir sözlüğün hazırlanmasını önermesi açısından araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan araştırma Ankara ilindeki kamusal alanlardan AnkaMall Alışveriş Merkezi, Esenboğa Havalimanı, Ankara Şehirlerarası Otobüs Terminali İşletmesi (AŞTİ) ve Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

Araştırma bulgularına ilişkin sonuçların, yukarıda bahsi geçen kamusal alanlarla benzerliği ölçüsünde, Türkiye’deki diğer kamusal alanlara da genellenebilir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama teknikleri ve verilerin analizine ilişkin bilgiler verilmektedir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada, genel tarama modellerinden “Tekil Tarama Modeli” kullanılmıştır. “Tekil Tarama Modeli’nde ilgilenilen olay, madde, grup, kurum, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler, ayrı ayrı betimlenmeye (tanıtılmaya) çalışılır” (Karasar, 2014). Ayrıca genel tarama modellerine özgü olarak “çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde” (Karasar, 2014) tarama yapılır. Buna göre Ankara’da belirlenen kamusal alanlardaki grafik simgeler, belirli bir zaman kesiti içinde saptanmış ve evren hakkında tatmin edici bir fikir vereceği kabul edilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, en son 2003 yılında Devlet Planlama Teşkilatı tarafından yayımlanan “İllerin Ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması” göz önünde bulundurularak ülkemizin nüfus yoğunluğu bakımından en büyük ikinci ili olan Ankara’daki grafik simgeler oluşturmaktadır (Dincer, Özasan ve Kavasoglu, 2003).

Ankara ili sınırları içindeki, toplum tarafından günlük hayatta yoğun olarak ziyaret edilen ve grafik simgeler bolca kullanıldığı kamusal alanlardan olan AnkaMall Alışveriş Merkezi, Esenboğa Havalimanı, AŞTİ ve Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesindeki grafik simgeler ise araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma sürecinde elde edilen veriler olgusal türdendir. Olgusal nitelikteki veriler kişisel yargılardan bağımsız olarak var olan, herkesin üzerinde anlaşabildiği türden, gözlenebilir ölçütleri olan gerçeklerdir (Karasar, 2014). Bu veriler doğrudan gözlemlerde bulunularak toplanmıştır.

Verilerin elde edilmesi için Ankara ilinde bulunan AnkaMall Alışveriş Merkezi, AŞTİ, Esenboğa Havalimanı ve Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesindeki mesaj ileten levhalar, ilgili birimlerden gerekli resmî izinler alınmak suretiyle fotoğraflanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Kamusal alanlarda mesaj iletmek üzere kullanılan levhalara ait fotoğrafların çekilmesinin ardından bu fotoğraflardaki her bir mesajı temsil eden grafik simge ve varsa yazı diliyle iletilen mesaj Microsoft Office Excel 2010 programına anlam, kodlama türü, biçim, zemin rengi, çizgi-şerit ve figür özelliklerine göre listelenmiştir. Fotoğrafların listelenmesinin ardından, kamusal alanlarda kullanılan her bir mesaj belirlenmiş,

en az üç kamusal alanda ortak olanlar ve bir veya iki kamusal alanda ortak olanlar şeklinde sınıflandırılmıştır. Sınıflandırılan mesajlara ait grafik simgeler, temsil ettikleri mesaja göre alfabetik olarak listelenmiş ve varsa ISO, ÇSGB (Sağlık ve Güvenlik İşaretleri Yönetmeliği'ne göre) ve KGM'nin (Trafik İşaretleri Yönetmeliği'ne göre) kullandıkları grafik simgeler doğrultusunda incelenmiştir. Böylece kaç mesajın grafik simgeye sahip olduğu, kaçının sadece yazı kodundan oluştuğu ve kaçının ilgili kuruluşların standart simgelerinden birine uyduğu saptanmıştır.

3. BULGU VE YORUMLAR²

3.1. Kamusal Alanlarda İletilen Mesajlar

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle, örneklem grubunu oluşturan AnkaMall Alışveriş Merkezi, AŞTİ, Esenboğa Havalimanı ile Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesinde insanları bilgilendirmek, yönlendirmek veya onlara yönerge vermek üzere iletilen mesajlara ilişkin bulgular paylaşılmaktadır. Bu mesajlar, sayısal özellikleri ile birlikte kamusal alanların en az üçünde ve bir veya ikisinde kullanılanlar şeklinde üç grupta ele alınmıştır.

3.1.1. Kamusal Alanlarda İletilen Toplam Mesaj Sayısı

Tablo 1. Kamusal Alanlarda Kullanılan Toplam Mesaj Sayısı

Kamusal Alanların Adları	AnkaMall Alışveriş Merkezi	AŞTİ	Esenboğa Havalimanı	Gazi Üniv. Tıp Fak. Hastanesi	Toplam
Mesaj Sayısı	60	70	117	74	321

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya konu olan kamusal alanlarda, insanları yönlendirmek, bilgilendirmek veya onlara yönerge (“Sigara içilmez!”, “Bagajınızı yatay koyunuz.” gibi talimatlar) vermek üzere toplam 321 mesajın kullanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu kamusal alanları ziyaret eden, alıcı konumundaki yüzlerce birey, bu mesajlara göre hareket etmektedir. Mesajlardan 60’ı AnkaMall Alışveriş Merkezine, 70’i AŞTİ’ye, 117’si Esenboğa Havalimanına ve 74’ü de Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesine aittir. Buna göre toplam mesajın %19’unu AnkaMall Alışveriş merkezindeki, %22’sini AŞTİ’deki, %36’sını Esenboğa Havalimanındaki ve %23’ünü Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesindeki mesajlar oluşturmaktadır.

² Araştırmanın bu bölümünde, “Görsel Okuma Kapsamında Grafik Simgeler” (Öztürk, 2014) başlıklı tezin bulgularından yararlanılmıştır.

3.1.2. En Az Üç Kamusal Alanda İletilen Mesajlar

Tablo 2. En Az Üç Kamusal Alanda Ortak Kullanılan Mesajlar

Mesajlar	Kamusal Alanlar			
	AnkaMall Alışveriş Merkezi	AŞTİ	Esenboğa Havalimanı	Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi
Acil çıkış kapısı aşağıdadır.	X		X	X
Acil çıkış kapısı sağdadır.	X		X	X
Acil çıkış kapısı soldadır.	X		X	X
Asansör	X		X	X
Bay Mescit	X	X	X	X
Bayan Mescit	X	X	X	X
Bay Tuvaleti	X	X	X	X
Bayan Tuvaleti	X	X	X	X
Bebek Bakım Odası	X	X	X	
Berber-Kuaför		X	X	X

Mesajlar	Kamusal Alanlar			
	AnkaMall Alışveriş Merkezi	AŞTİ	Esenboğa Havalimanı	Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi
Buradan giriniz.	X		X	X
Çıkış		X	X	X
Danışma	X	X	X	X
Elektrik Akımı	X		X	X
Eczane	X	X	X	
Engelli Tuvaleti	X	X	X	X
Girilmez!	X		X	X
Konferans Salonu		X	X	X
Mescit	X	X	X	X
Otopark	X	X	X	
Sigara içilmez!/Sigara içmek yasaktır!	X	X	X	X
Taşıt giremez!	X		X	X
Telefon(lar)	X	X	X	
WC-Tuvaletler (Bay-Bayan)	X	X	X	X
Yangın Hortumu	X	X	X	X
Yönlendirme Okları	X	X	X	X
Yürüyen merdivende yük taşınması yasaktır!	X	X	X	

Tablo 2’de en az üç kamusal alanda da ortak kullanılan mesajlar yer almaktadır. Alfabetik olarak dizilen toplam 226 mesajdan 27’si (%12), en az üç kamusal alanda da ortak kullanılmaktadır. Demek ki mesajların büyük bir kısmı, kamusal alanlara göre farklılaşmaktadır. Ayrıca bu mesajların 11’i, bu kamusal alanların dördünde de yer almaktadır. Kalan 16’sı ise sadece üç kamusal alanda ortaktır.

Tablo 2’deki mesajlar;

- İnsanları bilgilendirme, yani onlara hangi birime ulaştıklarını bildirme (“Asansör”, “Berber-Kuaför”, “Eczane” gibi),
- İnsanları yönlendirme (“Acil çıkış kapısı sağdadır.”, “Yönlendirme Okları” gibi),
- İnsanlara yönerge verme (“Elektrik Akımı”, “Sigara içmek yasaktır!”, “Yürüyen merdivende yük taşınması yasaktır!” gibi) bakımından üç gruba ayrılabilir.

Böyle bir gruplandırmaya göre insanları bilgilendirmeye yönelik mesaj sayısı 17 olup bunların en az üç kamusal alanda kullanılan toplam mesaj sayısına oranı %63’tür. İnsanları yönlendirmeye yönelik mesaj sayısı 4 (%15), yönerge vermek üzere kullanılan mesajların sayısı ise 6’dır (%22).

Çocukların günlük hayatta karşılaşma olasılıklarınının yüksek olduğu göz önüne alındığında, bu çalışmada vurgulanan, grafik simgeler ve anlamları hakkında öğrenicilerin yararlanabilecekleri bir grafik simge sözlüğünde söz konusu 27 ortak mesaja öncelikte yer verilmesi yerinde olacaktır.

3.1.3. Bir veya İki Kamusal Alanda İletilen Mesajlar

Tablo 3. Kamusal Alanlarda Kullanılan Diğer Mesajlar

Mesajlar	AnkaMall Alışveriş Merkezi	AŞTİ	Esenboğa Havalimanı	Gazi Üniv. Tıp Fak. Hastanesi
65 Yaş ve Üstü Engelli Veznesi				X
Abdest almak için mescitleri kullanınız.			X	
Abdesthane		X		
Abdesthane içeridedir.				X
Acil Çıkış				X
Acil Çıkış Kapısı	X			
Acil çıkış aşağıdadır.				X
Acil çıkış kapısı ileridedir (Merdiven başındaysa “yukarıdadır” anlamı katar.)			X	
Acil çıkış merdiveni sağdadır.				X
Acil çıkış merdiveni soldadır.				X

◆ Kemalettin Deniz / İsmail Yavuz Öztürk

Acil çıkış merdivenlerden sol aşağıya doğrudur.	X		
Acil çıkış sağ ve soldadır.	X		
Acil çıkış sağdadır.			X
Acil çıkış soldadır.			X
Acil Numaralar			X
Alaturka Tuvalet			X
Alışveriş		X	
Alışveriş sepeti ile binilmesi yasaktır.	X		
Alışveriş sepeti ile girmek yasaktır!	X		
AnadoluJet "primeclass" Lounge			X
Ankaray		X	
Araç Çıkışı	X	X	
Araç Girişi	X		
Araç Kiralama			X
Arşiv		X	
Asansörle aşağı ininiz.			X
Asansörle yukarı çıkınız.			X
Askerî İnzibat		X	
Ayakkabı bağcıklarının basamak arasına sıkışmaması için bağlı olduklarından emin olunuz.	X		
Ayakkabı ile basmayınız.			X
Azami Hız 10 km			X
Banka(lar)		X	X
Basamak üzerine oturmak yasaktır!	X		X
Bay Duş		X	
Bayan Duş		X	
Bay Gasilhane			X
Bayan Mescit Girişi			X
Bayan Personel Tuvaleti			X
Bebek arabası ile binilmesi yasaktır!	X		X
Bebek arabası ile girilmesi yasaktır.	X		
Bekleme Yerleri		X	

Yeni Bir Kod Sistemi Olarak Grafik Simgelere Dayalı Söz Varlığının Geliştirilmesi ◆

Mesajlar	AnkaMall Alışveriş Merkezi	AŞTİ	Esenboğa Havalimanı	Gazi Üniv. Tıp Fak. Hastanesi
Bel-Çar		X		
Belediye Otobüsü			X	
Bilet Satış		X	X	
Bisiklet ile girmek yasaktır!	X			
Buluşma Noktası			X	
Cafe		X		
Cafe Ve Bar/Kafe Ve Bar			X	
Check-in Kontuarları			X	
Çay Salonu		X		
Çocuk Oyun Alanları		X		
Çocuklar tek başına kullanamaz.	X		X	
Çocukların yürüyen merdivende oyun oynamaları kesinlikle yasaktır.	X			
Çöp Kutusu				X
Çöp tenekesine sigara atmak yasaktır!	X			
Dış Hatlar Geliş			X	
Dış Hatlar Gidiş/Dış Hatlar Giden Yolcu			X	
Dış Hatlar Terminali			X	
Diğer Atıklar Kutusu			X	
Diğer Ülke Vatandaşları			X	
Dikkat! Bagajınızı yatay koyunuz.			X	
Diplomatik			X	
Diyanet Görevlisi			X	
Duraklamak ve Park Etmek Yasaktır!			X	
Duşlar		X		
El bandına asılarak tutunmak yasaktır.	X			
Emanet		X	X	
Engelli			X	
Engelli-Gazi			X	
Engelli Park Yeri	X			
Engelli Telefonu			X	
Engellilere Özel Bilet Satış			X	

◆ Kemalettin Deniz / İsmail Yavuz Öztürk

Engellilere Özel Check-in Kontuarları			X	
Engellilere Özel Danışma			X	
Engelli Yolcu Durağı			X	
Erbaş-Er			X	
Erkek Kuaförü		X		
Erkek Personel Tuvaleti				X
Etek, manto, perdesü gibi giysilerinizin basamak arasına sıkışmaması için dikkatli olunuz ve çocuklarınızın yürüyen merdiven bandına binmelerine izin vermeyiniz.	X		X	
Mesajlar	AnkaMall Alışveriş Merkezi	AŞTi	Esenboğa Havalimanı	Gazi Üniv. Tıp Fak. Hastanesi
Etek, manto, perdesü, şemsiye, poşet ve çanta gibi kişisel eşyalarınızın basamak arasına sıkışmaması için dikkatli olunuz.	X			
Evcil hayvanınızı kucağınıza alarak yürüyen merdiveni kullanınız.	X		X	
Evcil hayvanla girmek yasaktır!	X			
Faks				X
Fotokopi-Renkli Çıktı	X			X
Gasilhane İmamlık				X
Gazete				X
Geçiş önceliği engelliler ve gazilere aittir.			X	
Gelen Yolcu Katı		X		
Gelen Yolcu Peronlar		X		
Geliş Katı			X	
Giden Yolcu Katı		X		
Giden Yolcu Peronlar		X		
Gidiş Katı			X	
Giriş			X	X
Giyim-Ayakkabı		X		
Gizli Buzlanma			X	
Görüşme Odası				X
Güvenlik-Özel Güvenlik Personeli		X		X

Yeni Bir Kod Sistemi Olarak Grafik Simgelere Dayalı Söz Varlığının Geliştirilmesi ◆

Hamam-Sauna-Duş	X			
Hamile veya hamilelik şüphesi olanların girmeleri tehlikeli ve yasaktır!				X
Hasta Asansörü				X
Hasta Taşıma / Karşılama ve Yönlendirme / Danışma Hizmetleri				X
Hasta Yatış-Çıkış				X
Hastane birimleri (Poliklinikler, Servisler, Anabilim Dalları, Merkezler, Laboratuvarlar)				X
Havaş Otobüsü	X	X		
Hediyelik Eşya	X	X		
Hediyelik Oyuncak	X			
İç Hatlar Geliş & Gidiş			X	
İç Hatlar Geliş / İç Hatlar Gelen Yolcu			X	
İç Hatlar Gidiş / İç Hatlar Giden Yolcu			X	
İç Hatlar Terminali			X	
İç & Dış Hatlar Geliş / İç & Dış Hatlar Gelen Yolcu			X	
İç & Dış Hatlar Gidiş / İç & Dış Hatlar Giden Yolcu			X	
Mesajlar	AnkaMall Alışveriş Merkezi	AŞTİ	Esenboğa Havalimanı	Gazi Üniv. Tıp Fak. Hastanesi
İdari Birimler İle İlgili Mesajlar (Başhekimlik, Cumhuriyet Savcısı, Döner Sermaye Saymanlığı Müdürlüğü, Faturalama, Gece İdaresi, Hastane Başmüdürlüğü, Hastane Başmüdürlüğü, Hastane Müdürlüğü, Hastane Müdürü, Hemşire Odası, Hemşirelik Ve Hasta Bakım Hizmetleri Müdürlüğü, İç Denetçi, İstatistik, Kalite Koordinatörlüğü, Öğretim Üyeleri, Performans Birimi, Satın Alma Müdürlüğü, Sayıştay Denetçisi, Saymanlık, Sosyal Hizmet Uzmanı)				X
İhram Giyinme Yeri			X	

◆ Kemalettin Deniz / İsmail Yavuz Öztürk

İleri Mecburi Yön	X		
İleri ve Sağa Mecburi Yön			X
İlk Yardım		X	X
İnternet Kafe		X	
Kafeterya		X	X
Kâğıt Ve Ambalaj Atıkları Kutusu			X
Kapılar İle İlgili Mesajlar			X
Katlı Otopark			X
Kaygan Zemin	X		X
Kayıp Eşya		X	X
Kimlik Müracaatı		X	
Kuru Temizleme		X	
Lokanta		X	
Lostra		X	
Lütfen 12 yaşından küçük çocuğunuzun elini sıkıca tutunuz.	X		X
Lütfen kenarlara ayak basmayınız.	X		X
Market			X
Market Arabası İle Çıkış	X		
Medikal Market			X
Merdivenler			X
Merdivenle Aşağı İniş		X	
Merdivenle Yukarı Çıkış		X	
Mescit -2. kattadır (2 kat aşağıda).			X
Metro-Otobüs		X	
Morg			X
Morg ve mescide gider.			X
Otobüs Parkı-Taksi			X
Otopark Kapalı Geçişi			X
Öneri-Şikâyet-Memnuniyet Kutusu			X
Panoramik Asansörler	X		
Park Alanı			X
Park etmek yasaktır! / Park edilmez!	X		X
Pasaport Kontrol			X
Pastane		X	

Mesajlar	AnkaMall Alışveriş Merkezi	AŞTİ	Esenboğa Havalimanı	Gazi Üniv. Tıp Fak. Hastanesi
Paten ile girmek yasaktır!	X			
Peronlar		X		
Personel Asansörü				X
Personel Girişi				X
Personel harici girmek yasaktır. / Yalnızca Yetkili Personel			X	X
Personel İşlemleri Veznesi				X
Personel Yemek Salonu				X
Plastik bot ve terlik ile dikkatli kullanınız.	X		X	
Plastik, Cam, Metal Atıklar Kutusu			X	
Playstation		X		
Polis		X		X
Postane			X	
PTT		X		
Radyasyon Alanı			X	X
Refüj Başı				X
Resmî Evrak				X
Restoran(lar)		X	X	
Restoran / Bar			X	
Rezervasyon		X		
Sağa dönüş yasaktır! / Sağa dönülmez!	X		X	
Sağa Mecburi Yön				X
Sağlık Denetleme-Aşı Merkezi			X	
Sağlık Kurulu Raporları				X
Sağlık Merkezi		X		
Seminer Salonu				X
Sıvı Atık Kutusu			X	
Silah Teslim Masası			X	
Sola Mecburi Yön	X			
Şehiriçi Servis		X		
Taksi			X	
Taksi-Otobüs / Taksi-Otobüs Durağı		X	X	

◆ Kemalettin Deniz / İsmail Yavuz Öztürk

Tekerlekli Araba ve Sedye Verme					X
Terlik ve ayaktan çıkma riski taşıyan diğer ayakkabılarınızın basamak arasına sıkışmaması için dikkatli olunuz.	X				
Tıbbi / Adli Rapor, Reçete Tasdik İşlemleri					X
Toplantı Odası					X
Turizm Danışma			X		
Tüm Kapılar			X		
Türk Vatandaşları			X		
Uçuş Ekibi			X		
Ulaşılabilir Asansör		X			
Ücretli Hasta İşlemleri					X
Mesajlar	AnkaMall Alışveriş Merkezi	AŞTİ	Esenboğa Havalimanı	Gazi Üniv. Tıp Fak. Hastanesi	
Ücretli Vezne					X
Vezne		X			
Yangın Söndürme Cihazı			X		
Yaya Yolu			X		
Yolcu olmayan giremez.			X		
Yurt Dışı Çıkış Harç Pulu			X		
Yürüyen merdivene, yürüyen merdivenin hareket yönüne ters yönde binilmesi yasaktır.	X				
Yürüyen Merdivenle Aşağı İniş	X		X		
Yürüyen Merdivenle Yukarı Çıkış			X		

Tablo 3'te bir veya iki kamusal alanda kullanılan mesajlar yer almaktadır. Alfabetik olarak dizilen toplam 199 adet mesajdan 168'i sadece bir kamusal alanda kullanılırken, kalan 31'i iki kamusal alanda da ortak kullanılmaktadır. Orana dökülecek olursa her iki kamusal alanda da ortak kullanılan mesajların oranı %16; sadece bir kamusal alanda kullanılan mesajların oranı ise %84'tür.

Tablo 3'teki mesajlar;

- İnsanları bilgilendirme, yani onlara hangi birime ulaştıklarını bildirme ("Araç Kiralama", "Banka", "Postane", "Zabita" gibi),
- İnsanları yönlendirme ("Acil çıkış sağ ve soldadır.", "Yürüyen Merdivenle Yukarı Çıkış" gibi),

• İnsanlara yönerge verme (“Ayakkabı ile basmayınız.”, “Çöp tenekesine sigara atmayınız.”, “Sigara içmek yasaktır!” gibi) bakımından üç gruba ayrılabilir.

Böyle bir gruplandırmaya göre insanları bilgilendirmeye yönelik mesaj sayısı 146 olup bunların bir veya iki kamusal alanda ortak olarak kullanılan toplam mesaj sayısına oranı %73’tür. İnsanları yönlendirmeye yönelik mesaj sayısı 21 olup bunların bir veya iki kamusal alanda ortak olarak kullanılan toplam mesaja oranı %11’dir. Yönerge vermek üzere kullanılan mesajların sayısı ise 32’dir ve bunların bir veya iki kamusal alanda ortak olarak kullanılan toplam mesaja oranı %16’dır. Buna göre insanları bilgilendirmeye yönelik mesajların, yönlendirmeye ve onlara yönerge vermeye yönelik mesajlardan daha fazla kullanıldığı görülecektir. Ayrıca bilgilendirici mesajların, yanlarına eklenen “Yönlendirme Okları” ile kullanılarak insanları yönlendirdikleri de hesaba katıldığında, hazırlanması önerilen grafik simge sözlüğünde, insanları bilgilendiren ve yönlendiren mesajları bünyesinde barındıran grafik simgelere de yer verilmesi uygun olacaktır.

4. Kamusal Alanlarda Yer Alan Grafik Simgelerin Özellikleri

Dört kamusal alanda kullanılan toplam 321 grafik simgeden sadece 9’u (%3) ISO, ÇSGB veya KGM’nin standartlarına uymaktadır. Yani kamusal alanların, grafik simge kullanımında bu yasal kuruluşların standartlarını dikkate almadığı yorumu yapılabilir. Geri kalan 312 grafik simgenin de 80’i (%25) için bu kurum ve kuruluşlarca herhangi bir grafik simge önerisi getirilmediği tespit edilmiştir. Bu eksikliğin giderilmesi için ISO ve TSE öncülüğünde standart grafik simgelerin tasarlanması yerinde olacaktır.

Araştırmanın odağında yer alan kamusal alanlarda, yoğun olarak sadece yazıyla veya sadece grafik simgeyle mesaj iletmeye çalışılmaktadır (%54). Hem grafik simge hem de yazı kodu kullanılarak iletilen mesajlar daha azdır (%46). ISO’ya göre grafik simgelerin iletmek istedikleri mesaj, yazı kodu ilavesiyle daha da anlaşılır olacaktır (ISO 7001, 2007; ISO, 2013). Bu açıdan bakıldığında, araştırmanın odağında yer alan kamusal alanlarda, sadece yazıyla veya sadece grafik simgeyle mesaj iletmeye çalışılması -ki ikisinin toplam oranı (%54) grafik simge ve yazının bir arada kullanılmasından fazladır-, bu mesajların anlaşılabilirlik düzeyini azaltacağından, mesajların grafik simgelere yazı ilave edilerek iletilmesinin daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Grafik simgelere biçim açısından bakıldığında, kare veya dikdörtgen (%80) biçimdeki grafik simgelerin üçgen (%2) veya yuvarlak (%14) biçime sahip grafik simgelerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bunda kamusal alanlara ait birimleri (“Pastane”, “Bekleme Yerleri”, “Tuvalet” vb.) temsil eden grafik simgelerin; yasaklama, uyarı, zorunlu eylem, emniyet kuralı veya yangın emniyeti bildiren mesajlara göre daha fazla olması etkili olmuştur. Ancak 1 adet sekizgen biçimde ve 9 adet (%3) herhangi bir biçime sahip olmayan (şeffaf zeminli) grafik simgeye rastlanmıştır. Bunlar ISO, ÇSGB veya KGM’nin standartlarına uygun değildir. Genel bir değerlendirme yapılacak olursa, toplam 321 grafik simgeden 294’ü (%92) biçim yönünden ISO, ÇSGB veya KGM’nin

◆ Kemalettin Deniz / İsmail Yavuz Öztürk

standartlarına uygunken 27'si (%8) uymayan biçimlere sahiptir. Yani biçim yönünden grafik simgelerde standartlara uygunluk gözlenmiştir ve bu, olumlu bir durumdur.

Zemin rengi bakımından kamusal alanlarda kullanılan 321 grafik simgeden sadece 83'ü (%26) ISO, ÇSGB veya KGM'nin standartlarındayken kalan 238'i (%74) bu standartların dışındadır.

Çizgi ve şerit kullanımı açısından bakıldığında, 321 grafik simgenin yalnızca 57'sinin (%18) ISO, ÇSGB veya KGM'nin kıstaslarına uygun çizgi ve şeride sahip olduğu; 264'ünün (%82) ise bu standartların dışında kaldığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla incelenen kamusal alanlar, çizgi ve şerit kullanımı yönüyle, ISO, ÇSGB veya KGM'nin standartlarına dikkat etmeden grafik simge kullanmaktadır yorumu yapılabilir.

Kamusal alanlardaki grafik simgelerin büyük oranda bir veya iki figürlü oldukları tespit edilmiştir (%79). ISO, ÇSGB ve KGM'ye ait grafik simgelerin de çoğunluğu bir veya iki figürden oluşmaktadır. Bir grafik tasarım ilkesi olan, bir grafik simgenin mümkün olan en yalın ve basit hâlde bir mesajı aktarabilmesinin (Bağlı, 1997; Becer, 2009; İlhan, 1992; Ota, 1987; Uçar, 2004; Uyan Dur, 2011, Yazar, 2010) bunda etkili olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla figür sayısı bakımından kamusal alanlarda kullanılanlar ile ISO, ÇSGB ve KGM'nin grafik simgeleri arasında tutarlılık vardır.

Figürlere renk ve biçim özellikleri açısından bakıldığında kamusal alanların, standartları dikkate almadığı tespit edilmiştir. Zira ISO ile ÇSGB'nin önerileri veya KGM'nin karayollarında kullandıkları arasında yer alan mesajlara ait 217 grafik simgeden sadece 11'i (%5) standartlara uygundur.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye'deki kamusal alanlarda kullanılan grafik simgelerin ortaklık ve herhangi bir standarda bağlılık durumunu saptamayı amaçlayan bu araştırmada, sadece 9 grafik simgenin ISO, ÇSGB veya KGM'nin standartlarına uygun olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 80 adet grafik simge içinse henüz hiçbir yerli veya yabancı kuruluş tarafından simge geliştirilmemiştir. Dolayısıyla henüz standartlaşma sürecinin başında olduğu ifade edilebilir. Öncelikle TSE öncülüğünde, ISO ile bağlantı kurularak henüz tasarlanmamış bulunan grafik simgeler geliştirilmelidir. Hatta bunun için TSE, kamusal alanlardan da öneriler alabilir. Zira kamusal alanların, kullanmak istedikleri grafik simgeler için ISO'ya geliştirme başvurusunda bulunabilecekleri ve hatta kendileri geliştirirse bunu değerlendirilmek üzere yine aynı kuruma iletebilecekleri dile getirilmiştir (TS ISO, 3864-1). Standartı bulunan fakat bu standarda uymayan grafik simgeler içinse -tıpkı ÇSGB'nin yayımlanmış olduğu "Sağlık ve Güvenlik İşaretleri Yönetmeliği" gibiresmî düzeyde düzenlemeler yapılarak kamusal alanların bu düzenlemelere uymaları sağlanmalıdır.

Standartlaşma sürecinin tamamlanmasıyla, grafik simgelerin örgün eğitim faaliyetlerindeki sorunlarının da ortadan kalkacağı; bu faaliyetlerde hangi grafik simge-

lerin öğretileneğinin netlik kazanacağı düşünülmektedir. Böylece öğrencilerin grafik simgeleri doğru anlama becerisi kazanmalarını hedefleyen Türkçe, Hayat Bilgisi ve Trafik Güvenliği derslerine ait farklı yayınevleri tarafından basılan ders kitaplarında yer alacak simgelerde de standart sağlanabilecektir. Daha sonra Millî Eğitim Bakanlığı önderliğinde ve Türk Dil Kurumu'nun yardımıyla öğrencilerin, karşılaşabilecekleri ve anlamlarını bilmedikleri grafik simgeleri tanımalarını, bir grafik simgenin hangi mesajı ilettiğini öğrenmelerini sağlayıp meydana geldiği unsurları (şekil, çizgi, figür, renk vb.) tanıyabilecekleri bir sözlüğün geliştirilmesi de önerilmektedir. Çünkü günlük hayatın her anında, grafik simgelerle sıkça karşılaşıldığından, bu simgeler, çocuklarca tesadüfi olarak öğrenilmekten uzak hâle getirilmelidir. Ayrıca yurt dışından ve farklı kültürlerden milyonlarca³ insanın ziyaret ettiği Türkiye'nin, Avrupa Birliği üyeliği sürecinde ISO'nun bu konudaki çalışmaları ışığında, grafik simgelerin kullanımı konusunda da gerekli düzenlemeleri yapması yerinde olacaktır.

Kaynakça

- Aksan, D. (2009). *Anlambilim-anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Ankara: Engin Yayın Evi.
- Bağlı, H. H. (1997). *Ülke Tanıtımında Grafik Elemanların Yeri ve Önemi, '2004 İstanbul Olimpiyat Oyunları' Görsel İletişim Araçları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin grameri* (2. baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınevi.
- Becer, E. (2009). *İletişim ve grafik tasarım* (7. basım). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Çeçen, A. (2002). *İlköğretim öğrencilerinde kelime hazinesinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Malatya.
- Demir, C. (2006). Türkçe/edebiyat eğitimi ve kişisel kelime serveti, *Millî Eğitim*, 169, 207-226.
- Deniz, K. (2011). Etkili iletişim. S. Gülerer (Der.), *Üniversiteler için dil ve anlatım* içinde (s. 549-635). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies*, 4, 1025-1055.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Huber, E. (2013). *Dilbilime giriş*. İstanbul: Yabancıdil Yayınları.
- İlhan, G. (1992). *Hitit Sanatındaki Stilizasyonların Piktografik ve İdeografik Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış sanatta yeterlik tezi). Mimar Sinan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ISO (2013). *The international language of ISO graphical symbols*. Switzerland: ISO Copyright Office.

³ TÜİK verilerine göre 2015 yılında Türkiye'ye dışarıdan gelen insan sayısı 41 milyonun üzerindedir (Kaynak: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21530>, 20.03.2016 tarihinde erişilmiştir).

◆ Kemalettin Deniz / İsmail Yavuz Öztürk

- ISO 7001 (2007). *Graphical symbols-public information symbols*. Switzerland: ISO Copyright Office.
- ISO 17724 (2003). *Graphical symbols-vocabulary*. Switzerland: ISO Copyright Office.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi (26. baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ota, Y. (1987). *Pictogram Design*. Tokyo: Kashiwa Shobo Publishers.
- Pettersson, R. (1993). *Visual information (2nd ed.)*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili*, 602, 112-120.
- Özçelik, D. A. (1988). 3-11. sınıf (9-17 yaş) öğrencilerinde görülen biçimiyle kavram (söz dağarcığı) gelişimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Öztürk, İ. Y. (2014). *Görsel okuma kapsamında grafik simgeler (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Rifat, M. (1990). *Dilbilimin ve göstergebilimin çağdaş kuramları*. İstanbul: Düzen Yayınları.
- Sever, S (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uçar, T. F. (2004). *Görsel iletişim ve grafik tasarım*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Uyan Dur, B. İ. (2011). Çevresel Grafik Tasarımın Uygulama Alanları. *Sanat Ve Tasarım Dergisi*, Sayı 7, 159-178.
- Yalçın, S. K.; Özek, F. (2006). Söz varlığının temel dil becerilerinin ve akademik disiplinlerin kazanımına olan etkileri, *Millî Eğitim*, 171, 130-139.
- Yazar, T. (2010). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Atakum Kampüsü bağlamında görsel bildirişim simgelerinin tasarım ve uygulama sorunlarına genel bir bakış ve model önerisi (Yayımlanmamış sanatta yeterlik tezi)*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

MESLEKİ DİLİN SÖZ VARLIĞI VE TERİM

Kemalettin DENİZ*
Nurullah ALKOL**

Öz: Bu çalışmanın amacı, mesleki dilde temel söz varlığının özelliklerinin ve tespitinin nasıl yapılacağını tarama yoluyla ortaya koymaktır. Çalışma nitel araştırma olarak planlanmış, veriler doküman incelemesiyle toplanmış ve betimsel analiz yapılmıştır.

Ana dili ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde olduğu gibi mesleki dil eğitimi için hazırlanacak materyallerde yer alacak söz varlığının bir sıklık hiyerarşisine göre yer alması önemli bir gerekliliktir. Mesleki dili gündelik dilden ayıran temel unsur terimlerdir. Bu sebeple mesleki dil üzerinde yapılacak sıklık sözlüğünün temel söz varlığını terimler oluşturur. Terimlerin bir meslek veya uğraş alanına ait kavramlar olduğu hemen hemen bütün tanımların ortak noktasıdır. Ancak terimle ilgili alan kaynaklarında terimlerin özellikleriyle ilgili uyuşmayan durumlar da vardır. Terimlere yönelik yapılacak sıklık çalışmalarında araştırmacılar, neyi terim olarak alıp almayacakları konusunda terim literatüründen kaynaklanan üç temel sorun ile karşılaşacaktır: 1. Günlük dildeki sözcükler terim olabilir mi ve terimler, terim olmaktan hangi durumlarda çıkar? 2. Terimlerin tek anlamlılığı mutlak bir zorunluluk mudur? 3. Bir terim aynı anda birden fazla mesleğe ait olabilir mi? Bu sorunların yanında terimlerin derleneceği metinlerin niteliğinin ne olması gerektiği de ayrı bir problem durumudur. Mesleki dilde söz varlığı tespiti konusunda bu hususların dikkate alınmasının yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Mesleki dil, terim, söz varlığı, sıklık sözlüğü

* Doç. Dr. ; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü. Ankara

** Türkçe Öğretmeni, Jandarma Okullar Komutanlığı. Ankara

THE VOCABULARY OF VOCATIONAL LANGUAGE AND TERM

Kemalettin DENİZ*
Nurullah ALKOL**

Abstract

The aim of this study is to show how to determine the basic vocabulary of a vocational language and its features. For this aim, literature review is utilized. This study is planned to be a qualitative research. Data is gathered through document review, and analyzed descriptively.

It is of great necessity for vocabulary in vocational language education materials to appear according to the hierarchy of frequency as in the case of teaching native language or teaching Turkish as a foreign language. Terms are what makes the difference between daily language and vocational language. For this reason, terms are the core elements of a frequency dictionary to be carried out on vocational language. That the terms are common notions of an occupation is the common declaration of all descriptions. However, there are situations where the descriptions of terms do not correspond. Researchers face three basic problems because of the literature on what to be seen as a term or not: 1.Can the words used in daily languages be terms , and in which situations do terms stop being terms? 2. Is having only one meaning obligatory for terms? 3. Can a term belong to more than one occupation? Beside these questions, the qualities of the texts from which the terms will be drawn out is another problem. Considering these three points on determining vocabulary of a vocational language might contribute to future research.

Key words: Vocational language, terms, vocabulary, frequency dictionary

1. Giriş

Birey kendi toplumu ya da yabancı bir toplumda iletişim kurmak için o toplumun söz varlığına vakıf olmalıdır. Zihninden geçen kavramı dile getirememesi gibi iletişim sorunları irdelendiğinde altında “sözcükle” somutlaştırılmayan “kavram”ların olduğu görülmektedir. Dile getirilemeyen ya da yanlış aktarılan bir düşünce ne kadar önemli ve değerli olursa olsun onu karşılayan bir söze büründürülmemişse hiçbir an-

* Assoc Professor Dr., Gazi University, Faculty of Education, Department of Turkish Education, Ankara

** Turkish Teacher, Gendarmery Schools Commandership, Ankara

lam ifade etmez. Bu sebeple de iletişimin omurgasını oluşturan sözcüklerin onu kullanacak kişilere eğitim ortamında verilmesi gerekmektedir.

Gerek yabancı dil gerekse de ana dil eğitiminde olsun bireyin ihtiyaç duyduğu söz varlığını aktarmada uzun yıllar sözlüklerden yararlanmışlardır. Ancak bir dilde var olan bütün söz varlığını bir kitaba alıp onu öğrencilere kullandırmak sağlıklı bir yöntem değildir. Çünkü önem sırasına göre değil alfabetik sıraya göre art arda dizilmiş bu sözcükler bireyin ihtiyaç duyacağı söz varlığını oluşturmada yetersiz kalmaktadır. Gerek eğitimciler gerekse de öğrenciler açısından bu eksikliğin hissedilmeye başlanmasıyla sözcüğün önem sırasını ortaya koyan çalışmalar yani temel söz varlığını belirleme çalışmaları başlamıştır.

Temel söz varlığı, bir dilin, bir kişinin veya bir eserin temel sözlüğüdür (Karaağaç, 2013). Bu söz varlığı bireyin yaşına ve eğitim durumuna göre farklılık gösterir. Bu farklılığı somut bir şekilde tespit etmeye yönelik modern çalışmalar dünyada ve Türkiye’de 20. yüzyılın başlarında hızlanmıştır. Sıklık sözlüğü üzerine yapılmış ilk çalışmalar 10. yüzyıla kadar dayanmaktadır. Talmodistler (Tevrat öğretilerine göre yaşayan kişiler) Tevrat’taki sözcükleri kategorize etmiş ve saymıştır (DeRocher, J. E.; Miron, M.S.; Patten, S. M. ve Pratt, C. C., 1973: 1). İlk yapılan bu ve diğer sıklık çalışmaları bir dilin bütününe değil özel bir metindeki sözcüklerin sıklığını ortaya koyan çalışmalar olmuştur. Bir dilin genel sıklığını orta koyan ilk ciddi çalışma ise Kaeding’in 1887 yılında Almanca üzerine yaptığı sıklık sözlüğüdür. Kaeding bu sözlüğün oluşumunda edebî metinler, gazete metinleri, resmî ilanlar ve alan literatürü gibi yazılı dil kaynaklarından yararlanmış (Hacısalihoglu ve Önemli, 2015: 773). Ancak bu çalışmanın amacı dil öğretiminden ziyade stenografi eğitimine yardımcı olmak içindi. Edward L. Thorndike’nin (1921) *Teacher’s Word Book* (Öğretmenin Kelime Kitabı) çalışması dil eğitimi için yapılan ilk çalışmadır. Thorndike bu çalışmasında 10.000 kelimelik bir liste vererek bu listedeki sözcüklerin sıklığını tespit etmiştir. Thorndike’nin çalışması dil gelişimine hizmet eden sıklık çalışmalarının öncüsü olmuştur. Bu çalışmanın ardından yurtdışında yapılan sıklık sözlüklerinin çoğu ilköğretim öğrencilerinin dil gelişimine katkı sağlamak için yapılan çalışmalar olmuştur.

Türkiye’deki kelime sıklığının dil gelişimi için önemini kavrama ve buna yönelik çalışmaların yapılması Batı’daki çalışmalarla hemen hemen eş zamanlı olmuştur. 1926 yılında Maarif Vekaleti Talim ve Terbiye Dairesinin hazırladığı, İlk Mektep Kitapları Tetkik Komisyonunun Elifba Kitapları Hakkındaki Rapor’unun 14. maddesi dil eğitiminde sıklık çalışmalarının gereği ve önemi üzerinde durmaktadır. Raporda önemine değinilen söz varlığı üzerine çalışmalar Türkiye’de 1936 yılında Ömer Asım Aksoy’un *Bir Dili Öğrenmek İçin En Lüzumlu Kelimeler ve Bu Kelimelerin Öğretimi* adlı eseriyle başlamıştır. Aksoy’un (1936) belirttiğine göre Türkçe üzerine ilk sıklık çalışmasını Mr. Bridge yapmıştır. Yapılan literatür taramasında bu çalışmanın basılmadığı veya her-

hangi bir yerde yayımlanmadığı tespit edilmiştir.¹ Mr. Bridge, Türk Tarih Kurumunun yayımladığı *Tarih* adlı kitaptan 1.240'ı farklı olmak toplam 4.985 sözcük, Reşad Nuri Güntekin'inin *Kızılçık Dalları* adlı kitaptan 1.426'sı farklı toplam 8009 sözcük ve Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun *Yaban* romanında geçen 1.221'i farklı olmak üzere toplam 6.912 sözcük saymış ve bu eserlerdeki farklı sözcükleri ayrı ayrı sıklıklarına göre listelemiştir. Bu kadar az örneklem üzerinden veri toplanmasının sebebini çalışmanın deneme amaçlı olmasından kaynaklandığını ve bu yüzden çalışmanın Türkçe için genellenebilir bir araştırma olamayacağını dile getirmektedir (Aksoy, 1936: 106). Aksoy'un çalışmasından sonra Türkiye'de yapılan söz varlığı çalışmalarını genel olarak amaç, içerik, örneklem ve veri toplama tekniklerine göre dörde ayırmak mümkündür.

Amaçlarına göre çalışmalar: Mevcut söz varlığını tespit etme, sahip olunması beklenen söz varlığını tespit etme ve çok amaçlı çalışmalardır.

İçeriklerine göre çalışmalar: Kelime sıklığı, ek sıklığı, hece sıklığı, genel söz varlığı sıklığı, yardımcı fiil sıklığı ve karma sıklıklar olarak sınıflanabilir.

Örneklemelerine göre çalışmalar: Yaş grubu, eğitim düzeyi, kişiler, ders materyalleri, edebî eserler ve karma örneklemeler olmak üzere altıya ayrılmaktadır.

Veri toplama tekniklerine göre çalışmalar: Anket, yazılı metin analizi, sözlü metin analizi ve çeviridir.

Türkiye'de temel söz varlığını tespit etme çalışmaları ilk olarak bireylerin dil gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla başlamış olsa da daha sonra yapılan birçok çalışmada elde edilen veriler başka alanlar için de birer veri kaynağı olarak görülmüştür. Örneğin, Hart (1972), Davasgil (1985), Büyükkantarcıoğlu (1992), Cesur (2005), Çıplak (2005), Ünsal (2005), Temur (2006), Öztekin (2008), Eğilmez (2010) ve Fırat (2011)'in çalışmalarının bir amacı da söz varlığı niceliği ve niteliği ile sosyo-ekonomik düzey arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmektir. Yine yukarıda belirtilen çok amaçlı çalışmalarda ortaya salt bir sıklık sözlüğü koymanın yanında söz varlığı-cinsiyet, söz varlığı-yaş, söz varlığı-eğitim düzeyi, söz varlığı-ders kitapları yeterliliği ilişkisi ortaya konmuştur.

Türkiye'de birçok amaçla farklı örneklemelerin söz varlığını tespiti çalışması yapılmıştır. Ancak yapılan bu çalışmalara bakıldığında mesleki dilin söz varlığını ortaya koyan tek çalışmanın Pierce'ye (1960) ait olduğu görülmektedir. Aslında terimler konusundaki çalışmalar Türkiye'de çok erken dönemde başlamıştır. 1933 yılında yayımlanan Türk Dili Tetkik Cemiyeti Nizamname ve Çalışma Programı'nda *terimler* (istilah) Cemiyet'in bir çalışma kolu olarak belirlenmiştir (TDK, 2007). İlerleyen yıllarda yayımlanan çalışma programları, tüzük ve yönetmeliklerde terimler yine birer çalışma kolu olarak görülmüştür.

¹ Bu çalışmanın içeriği hakkındaki ilk ve tek bilgi Aksoy'un eserinden öğrenilebilmektedir. Aksoy bu çalışmayı Mr. Isely isimli bir arkadaşından temin ettiğini ve ona da Mr. Bridge'nin verdiğini belirtmektedir (Aksoy, 1936: 7).

Terimlere Türkçe karşılık bulmayla başlayan çalışmalar, terimlerin Türkçe tanımlarının ve yabancı dildeki karşılıklarının yer aldığı sözlükler hazırlama şeklinde devam etmiştir. Zülfikar'ın (2006) tespitine göre Türkçe üzerine 167 farklı alana ait terim sözlükleri hazırlanmıştır. Bu kadar geniş bir yelpazeye yayılan terim çalışmalarına bakıldığında terimlerin nasıl ve hangi öncelikle öğretilmesi gerektiği konusuna yönelik çalışmaların ihmal edildiği görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, mesleki dilde temel söz varlığının özelliklerinin ve tespitinin nasıl yapılacağını tarama yoluyla ortaya koymaktır. Belirtilen amaç doğrultusunda çalışma nitel araştırma olarak planlanmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 45). Araştırmanın amacına yönelik veri toplayabilmek için literatürde mesleki dilde söz varlığı konulu dokümanlara ulaşılmıştır. Doküman analizi, araştırma sonucunda elde edilecek olgu ve kavramlara ulaşmada yol gösterecek olan yazılı malzemenin incelenerek analiz edilmesidir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olay veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin elde edilip belirli bir sistem içerisinde inceleme işlemidir (Karasar, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217). Ede edilen verilerin çalışmaya yansıtılmasında betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmacıların mesleki dilde söz varlığı konusuyla ilgili görüşlerine doğrudan ve dolaylı olarak yer verilmiş, böylece elde edilen bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya ulaştırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256).

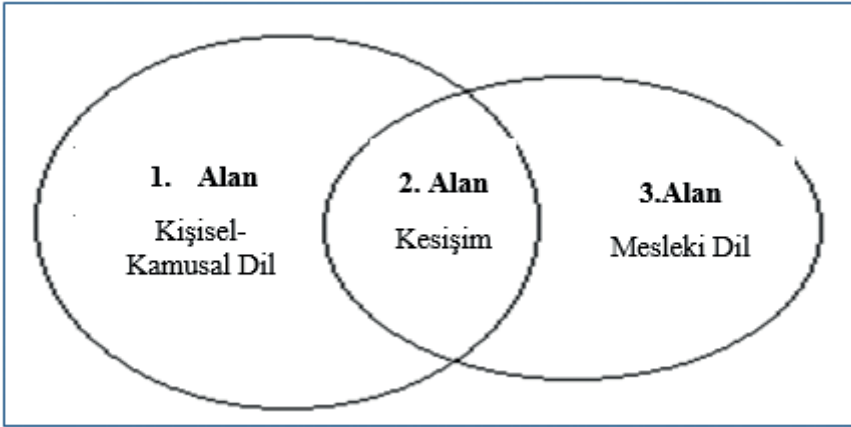
2. Mesleki Dilde Söz Varlığının Önemi

Başlangıçta sadece ana dil eğitimi için ihtiyaç duyulan temel söz varlığını tespit çalışmalarına zamanla yabancı dil eğitimi için de ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Ancak ana dili ve yabancı dildeki temel söz varlığı arasındaki en büyük fark, sözcüklerin sayısının ve hangileri olduğunun yaşa ve eğitim durumuna göre değil dil eğitimi alan öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyesine göre değişmesidir. Bu fark gözetilerek yapılan çalışmalar neticesinde “ilk 100 fiil”, “ilk 100 isim”, “ilk 100 zarf” gibi sözcüklerin sıklığını ortaya koyan çalışmalar yapılmıştır. Söz konusu bu çalışmalar alandaki büyük bir eksikliği tamamlamış olsa da insanlar sadece kişisel amaçlarla yabancı dil öğrenmez. Eğitim ve meslek gibi durumlar ciddi bir dil öğrenme sebebidir ve tıpkı dilin kişisel-kamusal alanına yönelik yapılan çalışmalar gibi bu alanlar için de benzer çalışmaların yapılması gerekmektedir. Buna dikkat çeken çalışmalardan biri Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesidir (Telc GmbH ve MEB, 2013).

Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, 2001 yılından itibaren Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (Çerçeve Metin) esas alınarak yapılmaktadır. Çerçeve ve Metin dilin kullanım alanlarını kişisel alan, kamusal alan, eğitim alanı ve mesleki alan olarak dört bölüme ayırmıştır. Türkiye’de TÖMER’lerde Türkçe öğrenen birey-

lerin büyük kısmı da yükseköğretim ve dolayısıyla da meslek yaşamına katılmak isteyen bireylerden oluşmaktadır. Öğrencilerin bu amaçları ise dilin daha çok mesleki alanını ilgilendirmektedir. Mesleki alanı bireyin çalıştığı yer olarak tanımlayan Çerçeve ve Metin, diğer dil kullanım alanlarında olduğu gibi bu alan için de özel kazanımlar belirlemiş ve dilin mesleki alanına özgü materyaller hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır. Çerçeve Metne göre A2 seviyesinde mesleğe özgü temel kavramları anlama ve anlatabilmeyle başlayan mesleki dil gelişim süreci, C1 seviyesine geldiğinde mesleğiyle ilgili bütün durumlarda dili etkin kullanmaya varmaktadır (Telc GmbH ve MEB, 2013: 31-72). Çerçeve Metnin belirlediği mesleki dil kazanımlarına ulaşmanın en önemli yollarından biri ilgili mesleğin sahip olduğu terminolojiyi yani söz varlığını öğrencilere vermektir. Çünkü toplumlar gibi meslekler de belli bir amaçla bir araya gelmiş insanlardan oluşmaktadır. Meslektaş olarak adlandırılan insanlar mesleklerini icra edebilmek ve kendi aralarında sağlıklı bir iletişim kurmak amacıyla bazı sözcükler üretirler ki buna terim denir. Bir mesleğe yeni başlayan kişi karşılaşacağı nesne ve durumların önce o meslekteki adını öğrenir. Toplumda tutunma gibi meslekte kabul görme ve başarılı olma da mesleğin terminolojisine hâkim olmayı gerektirir.

Kişisel-kamusal ve mesleki dil arasındaki farklılıklar sebebiyle mesleki dil üzerine yapılacak söz varlığı çalışmalarının kendisine özgü bir yöntem ve süreci bulunmaktadır. Her iki dil alanındaki çalışmaların farklı olma gerekliliğinin temel sebebi, bu alanların farklı söz varlığı öğelerine sahip olmalarıdır. Mesleki dil ile kişisel-kamusal alanın birbiriyle olan ilişkisi şu şekildedir:



Şekil-1: Kişisel-Kamusal Dil - Mesleki Dil İlişkisi

Mesleki dil ve kişisel-kamusal dil ilişkisinde karşımıza üç alan çıkmaktadır: Birinci alan bir dili konuşan herkesin iletişim kurarken içinde bulunduğu alandır. Bu alanın söz varlığı öğelerini temel söz varlığı, deyim, atasözü ve kalıp ifadeler oluştu-

rur. Bu ögelerin kullanımında meslek, eğitim düzeyi ve statünün önemi yoktur. Alan herkese açıktır. İkinci alan mesleki dilin kişisel-kamusal alana bağlı olduğu alandır ve kesişimlerden oluşur. Buradaki ortak öge temel söz varlığıdır. Bir mesleği icra eden kişiler kendi aralarındaki iletişimde özel bazı sözcükler kullanmaktadırlar ancak bu, iletişimin salt belirtilen sözcüklerden meydana geldiği anlamına gelmez. Örneğin, *neşter* sözcüğü bir sağlık terimidir fakat iletişim esnasında temel söz varlığı öğeleriyle birlikte kullanılır: *neşter uzatmak, neşter ile kesmek, neşter satın almak* gibi. Üçüncü alan mesleki dil alanıdır. Mesleki dil alanındaki iletişimi anlayabilmek için mesleğin bir parçası olmak zorunluluktur. Bu alanın söz varlığı ise terimlerdir. Terimler sadece ilgili mesleğin parçası olan insanların söz varlığıdır. Ancak kimi zaman kişisel-kamusal dilde de terimlere yer verilmekte hatta terimlerden deyim ve atasözü üretildiği bile görülebilmektedir fakat bu durumdaki terimler mesleki dilin değil toplumun ürünüdür ve terimlerden oluşturulmuş deyim ve atasözlerinin taşıdığı anlam mesleki bağlamda kullanılmaz. Örneğin; *motoru yakmak, kayışı koparmak, başına kan çıkmak, damarına girmek, sigortası atmak, kalbin yolu mideden geçer vb.* Kişisel-kamusal dil alanı ile mesleki dilin söz varlıkları arasındaki farklılık sebebiyle bu iki alana yönelik ayrı ayrı temel söz varlığı tespit çalışmaları yapmak gerekmektedir.

Türkiye’de 2000’li yıllardan sonra söz varlığının tespiti üzerine nitelik ve nicelik açısından ciddi çalışmalar olsa da mesleki dil ihmal edilmiş bir alandır. Türkiye’de hemen hemen her yaş ve eğitim seviyesindeki bireyler için söz varlığı çalışmaları yapılmaya da bir mesleğin temel söz varlığını ortaya koyan tek çalışma Pierce’in (1960) *Türkçe Kelime Sayımı (A Frequency Count of Turkish Words)* adlı kitabıdır. Pierce’in çalışması Türkçe üzerine yapılan ilk ciddi kelime sıklığı çalışmalarından biridir. Bu çalışmayı ciddi ve değerli kılan sözlü ve mesleki Türkçenin kelime sıklığını ortaya koyan ilk çalışma olmasıdır. *Silahlı Kuvvetler Okuma Yazma Projesi* kapsamında yapılan bu çalışmada, okuma yazma bilmeyen erlere yönelik hazırlanacak ders kitaplarının içeriğinin hazırlanması için kısa hikâyeler, romanlar, gazeteler, askeri saha talimnameleri, dinî kitaplar, resmî okullarda okutulan ders kitaplarından veri toplanmıştır. Verilerin toplandığı materyallerden biri olan askeri sahra talimnamelerini askere yeni alınmış kişilerin okumaları için hazırlanan “Gizleme Talimnamesi, 75 mm.lik Geri Tepmesiz Top, Beden Eğitimi, Piyade Bölüğü ve Şoförünün El Kitabı” oluşturmaktadır (Pierce, 1960: 126). Araştırmacı bu metinlerin her 20. sayfasındaki kelimeleri sayarak bütün metnin %5’ini temsil eden bir sıklık listesi ortaya koymuştur. Türkiye’de mesleki söz varlığı çalışmasının ilk örneği 1960 gibi erken bir tarihte görülmüş ancak ilerleyen yıllarda bu alan ihmal edilmiştir.

Bu alana yönelik yapılacak çalışmaların temelini oluşturacak söz varlığının tespitinde aşağıdaki sorulara verilecek cevaplar önemlidir:

- a. Terim nedir ve hangi sözcük terim olarak kabul edilmelidir?
- b. Terimler hangi kaynaklardan derlenmelidir?

2.1. Terim nedir ve hangi sözcük terim olarak kabul edilmelidir?

Mesleki dilin söz varlığının tespiti, genel olarak o meslekteki terimlerin tespiti demektir. Bu sebeple öncelikle terim deyince neyin kastedildiği, neyin anlaşılması gerektiği bilinmelidir. Literatürdeki farklı kaynaklarda terim şu şekillerde tanımlanmaktadır:

Bilim veya sanat kavramları için kullanılan anlamı sınırlı sözcük: Üçgen, asit, belirteç vb. (Hatiboğlu, 1972: 91). Bilim, teknik, sanat ve spor gibi özel alanlar ile mesleki alanlarda kullanılan sözcük veya sözcük grubu (Hengirmen, 1990: 356). Belli bir konu alanında özel bir anlamı olan sözcük (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011: 240). Bir bilim, bir uzmanlık dalına ya da özel bilgi, beceri, etkinlik alanına özgü sözcük (Koç, 1992: 258). Bir bilim, sanat, meslek dalıyla veya bir konu ile ilgili özel ve belirli bir kavramı karşılayan kelime, ıstılah (TDK, 2011: 2330). Özel bir bilgi ya da etkinlik alanına, bir bilim, uygulamaya ya da uzmanlık dalına özgü sözcük (Vardar, 2007: 192). Anlamları dar ve sınırları olan terimler, bilim dallarının, sanat ve meslek kollarının mensupları arasında kısa yoldan anlaşmayı sağlayan sözcükler (Zülfikar, 1991: 20).

Bu tanımların dışında terim üzerine yapılmış çalışmalarda terimlerin farklı özellikleri üzerinde durulmuştur. Dilaçar'ın (1957) çalışmasının odak noktası terimlerin temel anlam (denotasyon) ve zayıf-yan anlam (konotasyon) durumlarıdır. Kelimeler için temel anlam ve zayıf anlam kavramından söz edilebileceğini ancak bilimin incelik üzerine kurulmuş olması sebebiyle terim olarak kullanılan kelimelerin açık, belirli ve kesin bir anlamı olması gerektiğinden terimler için zayıf-yan anlam söz konusu değildir (Dilaçar, 1957). Yani bir terimin tek ve mutlak bir anlamı olması gerekir. Günlük dildeki sözcükler gibi terimlerin ikinci, üçüncü anlamı söz konusu olamaz. Dilaçar'la aynı görüşte olan Vardar'a (2007: 192) göre genel dilde geçerli olan çok anlamlılığa karşın, terim alanında tek anlamlılığa yönelik görülür. Terimlerde tek anlam olması gerektiği görüşüne katılan bir diğer araştırmacı olan Koç'a (1992: 258) göre terimler genellikle tek anlamlıdır; anlayış ve düşüncede birliğin sağlanması için bu bir gerekliliktir. Zülfikar'a (1991: 20) göre bilimsel bir anlama tek karşılık bulunması terimlerin en başta gelen özelliğidir. Bu sebeple terimlerin anlamları sabittir ve cümle içerisinde de olsa değişik anlamlarda kullanılamazlar.

Terim hakkında araştırmacıların üzerinde durduğu bir diğer konu terimlerin günlük dilin bir parçası olup olamayacağıdır. Zülfikar'a (1991) göre terimler halkın söz varlığında yer almaz. Aksan'a göre (2006: 160) eğer terimler toplumun bütün kesimlerine tanınır bilinir, kullanılır duruma gelirse terim olma özelliğini yitirmiş sayılabilir. Ancak, ilgili oldukları özel alanların sözlüklerinde yine yer alır. Hengirmen'e (1990: 357) göre ise bazı terimler başlangıçta ilk buldukları zamanlarda sınırlı bir kullanım alanına sahip oldukları hâlde, zamanla günlük yaşantıda çok kullanılan birer sözcük durumuna gelebilir. Bu durumda bu sözcükler kendi özel alanlarında terim, günlük konuşma ve yazı dilinde de sözcük görevini üstlenir.

Terim üzerine yapılmış tanımlar ve açıklamalardan hareketle terimlerin genel özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- a. Terimler günlük dilin bir parçası değildir.
- b. Herhangi bir kavrama ilişkin tek tanımı vardır.
- c. Bir meslek ve uğraş alanına aittir.

Mesleki dilin söz varlığını tespit çalışmalarında bu özellikler araştırmacıların karşısına birer problem olarak çıkabilir. İlk problem metin analizinde günlük dile geçmiş terim ya da günlük dilden alınan sözcüklerin birer terim olarak ele alınıp alınamayacağı konusudur. Yani *televizyon, radyo, telefon, kalp, damar, banka, rötör, para, havale, faiz, taksit*, üçgen gibi günlük dile geçmiş sözcükler terim olarak ele alınmalı mı alınmamalı mı? Bu sözcükler Türk Dil Kurumunun internet sayfasındaki hem Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü'nde hem de Güncel Türkçe Sözlük'te yer almaktadır (TDK: 2016). Uğraş alanı itibarıyla toplumla biraz daha iç içe olan meslek gruplarının terimlerine günlük dilde rastlanılabilir. Bu mesleğe mensup olmayan insanlar da terimin anlamını bilebilir. İletişim, sağlık, güvenlik gibi meslekler bunlara örnektir. Belirtilen mesleklerden günlük dile kelime aktarımı yaygın olarak görülebilen bir durumdur. Günlük dile geçen terimlerin nasıl ele alınacağı konusunda Aksan (2006) ve Hengirmen'in (1990) görüşleri birbirinden şu konuda ayrılmaktadır: Aksana'a (2006) göre günlük dile geçmiş ifadeler terim olma özelliğini kaybederken Hengirmen'e (1990) göre bu ifadeler ilgili meslekte terim, günlük dilde sözcük özelliğini gösterir. Bu konuda birbirinden ayrılmalarına rağmen her iki yazarın ortak düşüncesi bu ifadelerin ilgili terim sözlüklerinde yer alması gerektiğidir. Söz varlığı araştırmasının yapıldığı mesleki metinlerde karşılaşılan bir terimin günlük dilde yer alması onun terim havuzuna dâhil edilmesine bir engel değildir. Bu tür sözcükler de derlenerek sıklık listesine alınmalıdır.

Günlük dilden mesleki dile geçmiş sözcüklerin terim olarak kabul edilip edilmeyeceği konusunda araştırmacılar ve terim sözlükleri arasında farklı bir görüş yoktur. Bu konudaki genel görüş günlük dilden mesleki dile geçmiş sözcüklerin terim olarak kabul edilmesi gerektiğidir. Çünkü mesleki dile geçişleri esnasında sözcükler yan ve mecaz anlamlarından sıyrılarak salt bir kavramı ifade etmeye başlarlar ki bu da onları terim yapar. Dilaçar (1957: 210) bu durumu *budala* sözcüğü üzerinden şu şekilde açıklamaktadır:

... Buna karşılık, bazen bu gibi kelimelerde, genel halk dilindeki denotasyona ilişkin, konnotasyonlardan birini sınırlayıp belirli bir terimin denotasyonu diye kabul etmek, yani terim genel kelime ortak yaşayışı mümkün oluyor. *Budala* kelimesi bunlardan biridir. *Türkçe Sözlük* bu kelimeyi şöyle tarif etmiş: "zekâsında gereği kadar çeviklik olmayan". Halk dilinde bu anlam böyle kalabilir. Fakat ruh hekimleri onun belirli ve kesin olmayan konnotasyonlarını silerek ve bunlardan bir tanesini denotasyon hâline getirerek kelimeyi terimleştirmişlerdir. Ruh hekimliğine göre, *budala*, zekâ

bölümü (quotient d'intelligence) 20-40 arasında bulunan ve 3-7 yaşlarında normal çocuğun anlama gücünü gösteren, takvim yaşı 3-7'den çok fazla olan bir kimseye denir ve Fransızca *imbécile'm* karşılığıdır. Genel dilde birine *budala* diyen, bu kelime ile vasıflandırdığı kimsenin zekâ gücünü testle ölçmüş değildir; ona *ahmak*, *aptal*, *ebleh*, *alık* da diyebilirdi, çünkü zekâ bölümü 20 midir, 30 mudur, bilmiyor. Bundan dolayı bu sözler genel dilde sadece birer kelime, ruh hekimliğinde de birer terimdir.

Dilaçar'la aynı görüşte olan bir diğer araştırmacı ise Zülfikar'dır. Zülfikar'a (1991: 22) göre bir kelimenin yan anlamlarından biri, mesleki dilde bir kavramı karşılamak için kullanılabilir. Bu durumda söz konusu sözcük geçtiği meslekte artık terim olarak kabul edilir. Sonuç olarak günlük dilden geçen bir sözcük mesleki kavramı karşılayan bir terim olabilir. Güncel Türkçe Sözlük'te (TDK: 2016) yer alan *kanıt*, *delil*, *rüşvet*, *ceza*, *şüpheli parmak izi*, *insan*, *halk* sözcükleri Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü'nde (TDK: 2016) ve Türkçe Bilim Terimleri sözlüğünde (Türkiye Bilimler Akademisi: 2016) birer terim olarak da yer almaktadır.

Terim ve kişisel-kamusal alan dili ilişkisi şu şekilde özetlenebilir: Mesleki dile geçmiş gündelik sözcükler en temel özellikleri olan yan ve mecaz anlamları bırakarak meslekteki bir kavrama karşılık gelmeleri sebebiyle mesleki dilde terim; gündelik dilde sözcüktürler. Gündelik dile geçmiş olan terimlere ise toplum tarafından yan ve mecaz anlamlar yüklenmesi hatta bunlardan deyim ve atasözü oluşturulması sebebiyle bu durumdaki terimler gündelik dilde sözcük mesleki dilde hâlâ terimdirler.

Mesleki dilde söz varlığı tespiti çalışmaları sırasında "terimlerin herhangi bir kavrama ilişkin tek tanımlarının olması" açıklığa kavuşturulması gereken ikinci önemli konudur. Sınırları belirlenmiş ve anlamının net olması terimlerin en önemli özelliklerinden biridir. Çünkü onu gündelik sözcüklerden ayıran tarafı da budur. Dilaçar'a (1957) göre yan ve mecaz anlamlarının bulunmaması bir sözcüğün terim olarak kabul edilmesinde en önemli etkidir. Dilaçar'ın bu görüşüne katılan Zülfikar (1991), Hatiboğlu (1972) ve Koç da (1992), terimlerin anlamının sınırlı olduğunu belirterek bu durumun terim için bir gereklilik olduğunu ifade etmişlerdir. Türkiye'de terim sözcükleri incelendiğinde terimlerde tek anlamlılığa doğru bir yöneliş olduğu bir gerçektir. Ancak bu, hiçbir terimin ikinci ya da üçüncü anlamının asla olamayacağı anlamına gelmemektedir. İdeal olan ile mevcut olan birbirine karıştırılmamalıdır. Yukarıdaki araştırmacılar, ideal bir terim kavramından söz etmektedirler ancak terminoloji sözlüklerinde az da olsa çok anlamlı terimlere rastlamak mümkündür. Örneğin; Yaşar, çalışmasında *Enükleasyon*, terimini 1. Gözün ameliyatla çıkarılması. 2. Kapsüllü tümörün çıkarılması (2000: 86); *Limbus* terimini 1. Bir organın kenarı. 2. Kornea ve skleranın birleşim yeri (2000: 182); *Pnömatosel* terimini 1. İçerisi hava dolu kesecik. 2. Perfore yerden akciğerin dışarı doğru fişkırması (2000: 244) şeklinde birden fazla anlama gelecek şekilde tanımlamıştır. Bu durumla diğer birçok terminoloji sözlüğünde karşılaşılabılır. Söz varlığı üzerine yapılan çalışmalarda araştırmacılar, birden fazla anlama gelen bir terim ile karşılaşılabılır. Böyle bir durumda, "Terimler tek anlamlı kelimelerdir." deni-

lerek tek bir anlamın esas alınıp diğer anlamların göz ardı edilmesi veya bu anlamlar için kullanılan terimlerin sıklık listesine dâhil edilmemesi doğru değildir. Birden fazla anlama gelen terimler, her bir anlam için ayrı ayrı kodlanılarak oluşturulacak terim havuzuna dâhil edilmelidir. Özetle bir terimin ikinci veya daha fazla anlamının olması, bu anlamlardan biri dışındakilerin mutlaka mecaz veya yan anlam olduğu anlamına gelmez. Çok az sayıda da olsa bu tür terimlerin olabileceği ve bunların sıklığının ayrı ayrı ortaya konulması gerektiği dikkate alınmalıdır.

Terimlerin bir meslek veya uğraş alanına ait kavramlar oldukları hemen hemen bütün terim tanımlarının ortak noktasıdır. Bu noktadan hareketle terimlerin aitlik durumuyla ilgili üçüncü bir durum ortaya çıkmaktadır. Mesleğin kapsamı ve diğer alanlarla ilişkisine göre terimler bazen tek bir mesleğe ait öge iken bazen de birden fazla mesleğin terminolojisinde aynı terimle karşılaşılabılır. Örneğin; *stetoskop*, *ötenazi*, *cerrah* gibi terimlerin aitliği konusunda herhangi bir problem yaşanmazken *suç*, *suçlu*, *deprem*, *ceset*, *kaza*, *ölü* gibi terimlerin hangi alana ait olduğunun tespiti konusu araştırmacıları düşündürülebilir. Bu durum mesleklerin yapısı ile yakından ilgilidir. Kuyumculuk, askerlik, oyunculuk gibi kendine özgü sınırları ve uğraşları olan mesleklerin terminolojisi genellikle homojen bir durumda olurken polis, hukuk, eğitim, sosyoloji gibi alanların kendine özgü kavramları olmakla beraber diğer disiplinlerle ilişkili olmaları sebebiyle terminolojileri daha karmaşık bir hâl alabilmektedir. Örneğin, *stetoskop* sözcüğü sadece sağlık alanında karşımıza çıkan bir kavramken *suç* terimi bir hukuk, güvenlik, psikoloji, sosyoloji, kriminalistik alanında karşımıza çıkabilmektedir. Bu durumda mesleğin sınırlarının ve görev alanlarının belirlenmesi önemlidir. Psikoloğun, cinayet olayında ilgilendiği konu kişiyi cinayet işlemeye zorlayan sebeplerdir. Bu sebeple bir cinayet metninde *cinayet*, *suç*, *suçlu* gibi terimler bir psikoloji terimi olarak kabul edilebilirken *kovuşturma*, *temyiz*, *dava* gibi ifadeler psikoloji terimi değildir. Çok yönlü mesleklere yönelik söz varlığı çalışmalarında bir terimin birden fazla mesleğe ait olabileceği bilinmeli ancak buradaki esas noktanın ilgi ve görev alanına girip girmemesi olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

2.2. Terimler hangi kaynaklardan derlenmelidir?

Terim kavramının ne olduğu ve terim denilince neyin anlaşılması gerektiğini bilmek kadar terimleri doğru kaynaklardan derlemek de önemlidir. Aksoy (1936: 10), mesleki dilde söz varlığının hangi kaynaklardan nasıl tespit edilmesi gerektiği konusunda şunları belirtmektedir: *Muayyen bir meslek lisanının istatistiği yalnız o neviden eserlerin tetkik ile meydana getirilen ve umumî hayal kelimelerinin istatistiğinden hayli farklı olan bir listeden ibaret olur.* Aksoy'un burada üzerinde durduğu husus yukarıda kişisel-kamusal dil - mesleki dil ilişkisinin gösterildiği şekil-1'deki sadece üçüncü alan ait materyallerden mesleki söz varlığının tespit edilmesidir. Örneğin sağlık mesleğinin terimleri, sağlık ile ilgili ders kitabı, dergi, internet sitesi, kanun, yönetmelik ve yardımcı kaynak gibi sadece sağlık ile ilgili konulara yer veren metinlerden alınmalıdır. Böylece *radio*, *ilaç*, *doktor*, *muayene*, *reçete*, *kelepçe*, *kumanda*, *elektrik* gibi günlük dile geçmiş bazı

ifadelerin terim olup olmadığı tartışması da ortadan kalkar. Çünkü mesleki materyallerden derlenmeleri sebebiyle bunlar kesinlikle terim olarak kabul edilirler. Bunun yanında mesleki dilin ne seviye de ve ne amaçla öğrenilmek istenildiğine göre de mesleki materyallerin hangisinden ne oranda veri toplanacağı da değişmektedir. Örneğin, mesleği yeni öğrenmek isteyen kişilerin dil eğitimi için veriler, mesleğe ait metinlerin tamamından eşit oranda alınması gerekirken meslekte uzmanlaşmak isteyen kişilerin dil eğitimi için veriler sadece uzmanlık alanın metinlerinden alınmalıdır.

3. Sonuç

Dilin temel yapı taşı olan kelimelerin hangilerinin öğrencilere öncelikli öğretilmesi gerektiği konusunda Türkiye’de son yıllarda nicelik ve nitelik açısından ciddi çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ana dili eğitimi ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde daha sağlıklı yapılması için ortaya konulan bu çalışmaların yaş, eğitim ve cinsiyet gibi birbirinden oldukça farklı hedef kitleleri mevcuttur. Ancak bu hedef kitlelerin dışında Türkçeyi öğrenen kişilerin Türkçenin özel bir alanında yetkin olma isteği vardır: Mesleki Dil. Ana dili ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde olduğu gibi mesleki dil eğitimi içinde hazırlanacak materyallerde yer alacak söz varlığının bir sıklık hiyerarşisine göre yer belirlenmesi önemli bir gerekliliktir. Mesleki dili, kişisel-kamusal alan dilinden ayıran temel unsur temel söz varlığının terim olmasıdır. Bu sebeple de mesleki dil üzerinde yapılacak sıklık sözlüğünün verilerini terimler oluşturur. Terimlere yönelik yapılacak sıklık çalışmalarında araştırmacıların hangi ifadeleri terim olarak alıp almayacakları konusunda terimlerin tanımından kaynaklı üç temel sorun ile karşılaşmaktadır: 1. *Günlük dildeki sözcükler terim olabilir mi ve terimler, terim olmaktan hangi durumlardan çıkar?* Günlük dildeki sözcükler yan ve mecaz anlamlarından sıyrılıp bir meslekteki ifadeleri karşıladıkları esnada terim olarak kabul edilmesi gerekirken mesleki dilin dışında günlük dilde de kendine yer bulan terimler mesleki metinlerde terim olma özelliklerini korurlar. 2. *Terimlerin tek anlamlılığı mutlak bir zorunluluk mu?* Net ve anlaşılabilir olmak bütün meslek ve bilim alanlarının sahip olunması istenilen en temel özelliktir. Bunun için terimlerinin de bağlamdan bağımsız bir anlam taşınması beklenir. Terimlerin birçoğunun bu özelliği taşınmasına rağmen bazı terimlerde çok anlamlılık görülebilir. Bu durumdaki terimler anlamlarına göre ayrı ayrı kodlanmalıdır. 3. *Bir terim aynı anda birden fazla mesleğe ait olabilir mi?* Disiplinler arası bazı mesleklerin uğraş alanlarının ortak olması sebebiyle bazı terimler birden fazla mesleğin terminolojisinde yer alabilir. Ancak burada sınırın iyi çizilmesi gerekmektedir. Hukuk ve güvenlik alanlarının ortak uğraş alanlarının bulunması her iki mesleğin de terminolojisinin bütünüyle aynı olacak anlamına gelmez. Terimin uğraş alanına girip girmediği esas alınır. Bunun yanında sadece mesleki metinlerden söz varlığı tespitinin yapılması yan ve mecaz anlam taşımayan terimler üzerinde çalışma imkânı sağlayacaktır. Mesleki dilde söz varlığı tespiti konusunda bu hususların dikkate alınması araştırmacılara ve yapılacak çalışmanın niteliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aksan, D. (2006). *Türkçenin Sözcük Varlığı*. Engin: Ankara.
- Aksoy, Ö. (1936). *Bir Dili Öğrenmek İçin En Lüzumlu Kelimeler ve Bu Kelimelerin Belirtme Usulü*. Gaziantep Halkevi Dil, Edebiyat, Tarih Şubesi. Gaziantep.
- Büyükkantarcioglu, N. (1992). İstanbul'daki Üç İlkokulda Farklı Sosyal Katmanlardan Gelen Üçüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinde Ölçüt-Dil Sözcük Dağılımı Farklılıkları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(8), 227-237.
- Cesur, O. (2005). *(Kastamonu İlinde Bir İnceleme) Pansiyonlu İlköğretim Öğrencileri Üzerinde Kelime Serveti Araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çıplak, M. (2005). *Uşak Merkez İlköğretim 5, 8 ve 11. Sınıfların Yazılı Kelime Hazinesinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Davaslıgil, Ü. (1985). Farklı Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Çevreden Gelen Birinci Sınıf Çocuklarının Dil Gelişimine Okulun Etkisi. *İstanbul Üniversitesi Pedagoji Enstitüsü Pedagoji Dergisi* (1) 167-186.
- DeRocher, J.E., Miron, M.S., Patten, S.M. ve Pratt, C.C. (1973). *The Counting Of Words: A Review Of The History, Techniques and Theory Of Word Counts With Annotated Bibliography*. New York: Syracuse University Research Corporation.
- Dilaçar, A. (1957). Terim Nedir? *Türk Dili*(64), 207-210.
- Hacısalihoğlu, E. ve Ö, Ç, Sevim. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe ve Almanca Ders Kitaplarında Kullanılan Söz Varlığı ve Sıklıklarının Karşılaştırılması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, (6), s.766-808.
- Hant, Ö. (1972). *Kelime Hazinesi Araştırması*. Ankara: MEB Planlama Araştırma ve Koordinasyon Dairesi.
- Hatiboğlu, V. (1972). *Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Engin.
- İmer, M., Kocaman, A. ve Özsoy, A.S. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi.
- Karaağaç, G. (2013). *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Koç, N. (1992). *Açıklamalı Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap.
- Pierce, J.E. (1960). *Türkçe Kelime Sayımı (A Frequency Count of Turkish Words)*. Ankara: MEB.
- Subklew, E., Aksarı, M.F. ve Köksal, T. (1988) *Kelimeler*. Weisbaden: Der Hessische Kultur Minister.
- Telc GmbH ve MEB. (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*. Frankfurt: Telc.
- Temur, T. (2006). İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazinesinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thorndike, E.L.(1921). *The Teacher's Word Book of 30.000 Words*. New York: Teachers College-Columbia University.

- Türkiye Bilimler Akademisi. *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü*. (2016). 12 Nisan 2016 tarihinde <http://www.tubaterim.gov.tr/> adresinden alındı.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- Türk Dil Kurumu. (2007). *Kuruluşundan Günümüze Türk Dil Kurumu*. Ankara: TDK.
- Türk Dil Kurumu. *Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü*. (2016) 12 Nisan 2016 tarihinde http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.570d62a8335471.31698940 adresinden alındı.
- Türk Dil Kurumu. *Güncel Türkçe Sözlük*. (2016). 12 Nisan 2016 tarihinde http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts adresinden alındı.
- Ünsal, H. (2005). İlköğretim 5 ve 8. Sınıflar ile Ortaöğretim 11. Sınıfların Sözlü Anlatımdaki Aktif Kelime Hazinesi / Afyon Merkez Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Vardar, B.(2007). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zülfikar, H. (1991). *Terim Sorunları ve Terim Yapma Yolları*. Ankara: TDK.
- Zülfikar, H. (2006). *Terim Sözlükleri ve Çalışmaları İle İlgili Bibliyografya*. Ankara: TDK.

İLKOKUL 3. SINIFLARDA SÖZ VARLIĞININ GELİŞTİRİLMESİ ÜZERİNE BİR EYLEM ARAŞTIRMASI*

Serpil DEMİRCİ**

Bayram BAŞ***

Özet

Bu araştırmada eylem araştırması kapsamında 3. Sınıf öğrencilerinin söz varlığı gelişimi ile ilgili öneri niteliğinde etkinlikler hazırlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmanın temel amacı, ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığı unsurlarını tespit etmek ve kelime öğrenme stratejilerine uygun geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin mevcut söz varlığı kullanımları üzerinde nasıl bir değişiklik yarattığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada kelime öğrenme stratejileri kullanılarak 10 etkinlik geliştirilmiş ve etkinlikler ders planlarına dönüştürülmüştür. Ayrıca her etkinlik için çalışma formları hazırlanmış ve ders planları ile birleştirilerek araştırmaya kılavuzluk edebilecek Söz Varlığı Geliştirme Kitabı oluşturulmuş ve 10 hafta boyunca bu etkinlikler öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin sürecin başında ve sonunda olmak üzere 4.535 kelimeye karşılık 5.579 kelime; 6 ikilemeye karşılık 51 ikileme ve 16 deyim karşılık 77 deyim yazılı anlatımlarında kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin son test kompozisyon uygulamalarında öğrenimi gerçekleştiren hedef kelimelerden 23 tanesini, ikilemelerden 5 tanesini, deyimlerden 4 tanesini üretici söz varlığına katarak kullanmayı tercih ettikleri gözlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Söz varlığı unsurları, eylem araştırması, kelime öğretimi, kelime öğrenme stratejileri, kelime öğrenme etkinlikleri

* Bu makale Doç. Dr. Bayram Baş danışmanlığında Serpil Demirci tarafından hazırlanan “İlkokul 3. Sınıflarda Hedef Söz Varlığının Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma” adlı yayımlanmamış yüksek lisans tezinden özetlenerek üretilmiştir.

** Yüksek Lisans Öğrencisi; İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

*** Doç. Dr.; Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.

A RESEARCH ON THE IMPROVEMENT OF A TARGET VOCABULARY FOR THE THIRD GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS*

Serpil DEMİRÇİ**
Bayram BAŞ***

Abstract

In this research, advisory activities on the improvements of the third grade primary school students on vocabulary are prepared and practised within the scope of action research. The basic purpose of the research is to identify the vocabulary components primarily used by the third grade primary students in written expressions. To determine what kind of changes can arise from the activities appropriately developed for the vocabulary learning strategies on the usage of the existing vocabulary of the students. In line with this purpose, 10 activities have been developed by using of the strategies for learning lexical meaning and all of these activities are included into the lesson plans. Likewise, work forms are prepared for each of the activities and The Vocabulary Improvement Book, able to guide to the research, is composed and united to the lesson plans and has been applied to the students for ten weeks. From the beginning to the end of the research, it has been observed that the students have used 5579 equivalent for 4535 words; 51 equivalent reiteratives for 6 reiteratives; 77 equivalent idioms for 16 idioms in their written expressions. And what is more, it has been observed that the students have preferred using the 23 of the targeted vocabulary, 5 of reiteratives, 4 of idioms all of which they have learned recently, by putting into their generative vocabulary in their latest composition practices.

Key words: Target vocabulary, vocabulary elements, vocabulary teaching, vocabulary learning strategies, vocabulary learning activities

1. Giriş

Dil birikiminin oluşturulmasında en önemli unsurlardan biri söz varlığıdır. Söz varlığının tanımı yapılırken çeşitli görüşler ortaya konmaktadır. TDK sözlüğü (2005)

* This study was produced from master thesis prepared by Serpil DEMİRÇİ and consulted by Assoc. Prof. Dr. Bayram Baş, titled "A Research on The Improvement of The Target Vocabulary for The Third Grade Primary School Students".

** Graduate Student, Istanbul Aydın University, Social Sciences Institute.

*** Assoc. Prof. Dr., Yıldız Teknik University, Faculty of Education, Department of Turkish Education

söz varlığını, “Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler” biçiminde tanımlamaktadır. Ak-san, (2004,7) ise söz varlığının yalnızca o dilin sözcükleriyle değil deyimlerin, kalıp sözlerin, kalıplaşmış sözlerin, atasözlerinin, terimlerin ve çeşitli anlatım kalıplarının oluşturduğu bir bütün olarak düşünülmesi gerektiğini belirtmiştir. İnsana ait düşünce dünyasının sınırlarını da çizen söz varlığı, her unsurun yapboz parçası olduğu bir resim gibi düşünülürse söz varlığı oluşumu insanın doğumundan başlayıp gelişim dönemleri boyunca devam eder. Zamanla birikerek tamamlanan yapboz parçalarının sayısı ve kalitesi ise insanın çevresi ve eğitim hayatındaki yaşantıları ile netleşir.

Söz varlığının geliştirilmesi konusu anadili öğretiminin en önemli çalışmaları arasında yer alır. Dört temel dil becerisi içinde yer alan okuma ve dinleme, anlama; konuşma ve yazma ise anlatma ile ilgilidir. Söz varlığının geliştirilmesi ile dil becerilerinin geliştirilmesi arasında sıkı bir ilişki söz konusudur. “İlkokul eğitimi almış bir kişi okuduklarını ve dinlediklerini tam ve doğru anlayacak kadar okuma ve dinleme becerisi; duygularını, isteklerini, bilgilerini tam ve doğru anlatacak kadar konuşma ve yazma becerisi ve bütün bunları sağlayacak düzeyde bir kelime hazinesi kazanmalıdır” (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010,425). İnsan, dil becerileri aracılığıyla kendini ifade ederken sahip olduğu kelime hazinesi sınırları içinde yer alan kelimeleri kullanır. “Bireyin kullandığı kelimelerden oluşan kendine ait bir sözlüğü vardır. Kelime hazinesi ile kastedilen bireyin beyninde bulunan zihinsel bir sözlük olmasıdır. Birey okuma dinleme yoluyla edindiği ve hafızasında depoladığı sözcük dağarcığından yerine, zamanına ve ihtiyaca göre yararlanarak toplumsal varlığını devam ettirmektedir” (Türkyılmaz, 2013, 25).

Söz varlığını oluşturan en önemli unsurlarından biri olan kelimeleri öğrenme aynı zamanda birçok zihinsel sürecin oluşturulmasında da kolaylık sağlar. “Kelimeler, duyma, düşünme, algılama, öğrenme, karşılaştırma, anlamlar oluşturma gibi zihinsel süreçlerin oluşturulmasında önemli bir araçtır. Birey her yaşta ana diline ait kavramlar edinirken anadiline ait kavramlar aracılığıyla da yaşadığı kültürün hazzını duyar. Bu bakımdan her yaşta her dönemde eğitim sürecinde kelime öğretimi önem kazanmaktadır” (Karadüz ve Yıldırım, 2011, 964).

1.2. Kelime Öğretiminde Kullanılan Stratejiler

Kelime öğretimi çalışmalarında çeşitli stratejilerin bir arada kullanılması kelimenin anlam ve şekil bakımından öğrenilmesinde oldukça önemlidir. Ancak bu şekilde kelimenin tüm boyutları ile (genişlik, derinlik, ağırlık) öğrenilmesi ve öğrenilen kelimele-re işlerlik kazandırılması mümkün olabilir. Karadağ (2013, 101-102), kelime öğrenme stratejilerini dört başlıkta incelemiştir. Bu stratejileri ise şu şekilde sınıflandırmıştır:

1. Bilinmeyen bir kelime ile karşılaşıldığında, kelime anlamını çözmek için kullanılacak stratejiler:

- a. Kelimenin içinde bulunduğu bağlama başvurma.
- b. Kelimeyi başka ifade, cümle ve metin bağlamında arama.
- c. Şekil bilgisi (morfoloji) farkındalığı kullanma.

d. Tahmin etme.

e. Sözlük kullanma.

2. Kelime anlamını keskinleştirmek ve kelime hazinesini derinleştirmek için kullanılacak stratejiler:

a. Bağlam üretme.

b. Metinler arası okuma.

c. Kelime defteri/sözlüğü oluşturma.

d. Kavram haritası oluşturma.

3. Yeni kelime ve kavram öğrenmek için kullanılacak stratejiler:

a. Dil farkındalığı kazanma.

b. İletişime açık olma.

c. Dinleme ve okuma alışkanlığı kazanma.

İlkokullarda kelime öğretimine yönelik etkinliklerin arttırılması ve sınırlarının genişleyerek diğer unsurları da (ikileme, deyim ve atasözü) içeren etkinliklerle desteklenmesi öğrencilerin söz varlığı gelişimine olumlu katkılar sağlar. Gül (2009, 84), her ne şekilde olursa olsun kelime öğretiminin etkinlikler yoluyla yapılmasının kelime hazinesi ve kavram gelişimini etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca tüm söz varlığı unsurlarının içinde yer aldığı etkinliklerin tasarlanması ve uygulamaya konması öğretmenlere kılavuzluk ederek sınıflarda yapılan uygulamaların çeşitlenmesine katkı sağlar. Bu durumdan hareketle araştırmada önerilen kelime öğrenme stratejileri kullanılarak etkinlikler geliştirilmiştir. Araştırmada tasarlanan etkinliklerin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin söz varlığı kullanma becerileri üzerinde nasıl bir değişiklik yaptığı sorusuna cevap aramaktadır. Bunun yanında araştırmanın alt problemleri ise şu şekilde sıralanabilir:

1. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi etkinliklerinde söz varlığını kullanma durumları nedir?

2. Kelime öğrenme stratejilerine yönelik etkinliklerin, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi etkinliklerinde yeni öğrendiği kelimeleri kullanımlarında nasıl bir değişikliğe neden olmaktadır?

3. Kelime öğrenme stratejilerine yönelik etkinliklerin, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi etkinliklerinde ikilemeleri kullanımlarında nasıl bir değişikliğe neden olmaktadır?

4. Kelime öğrenme stratejilerine yönelik etkinliklerin, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi etkinliklerinde deyim kullanımlarında nasıl bir değişikliğe neden olmaktadır?

5. Kelime öğrenme stratejilerine yönelik geliştirilen etkinliklerin sonunda ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi etkinliklerinde söz varlığını kullanma durumlarında bir fark var mıdır?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırma süreci, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, geliştirilen etkinlikler sonrası öğrencilerin kullandığı söz varlığı unsurlarındaki değişim süreç olarak incelenmiştir. Karmaşık ve zor bir sürecin incelenmesi hedeflendiği için araştırmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırmasının seçilmesinde öğrencilerin kullandığı mevcut söz varlığı kullanımlarında kelime öğrenme stratejileri ile hazırlanan etkinlikler sonrası yaşanan değişiklikler bir süreç olarak incelenecek olması etkili olmuştur.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada, çalışma grubunun oluşturulmasında nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 140). Çalışma grubu oluşturulurken öğrencilerin;

- a. İlkokul üçüncü sınıf öğrencisi olması,
- b. Yazma çalışmalarında istekli olması,
- c. Yazma çalışmalarında söz varlığı unsurlarını kullanım düzeylerinde benzerlikler olması,
- d. Zihinsel ve fiziksel gelişim yönüyle sorunlarının olmaması, ölçüt olarak belirlenmiştir.

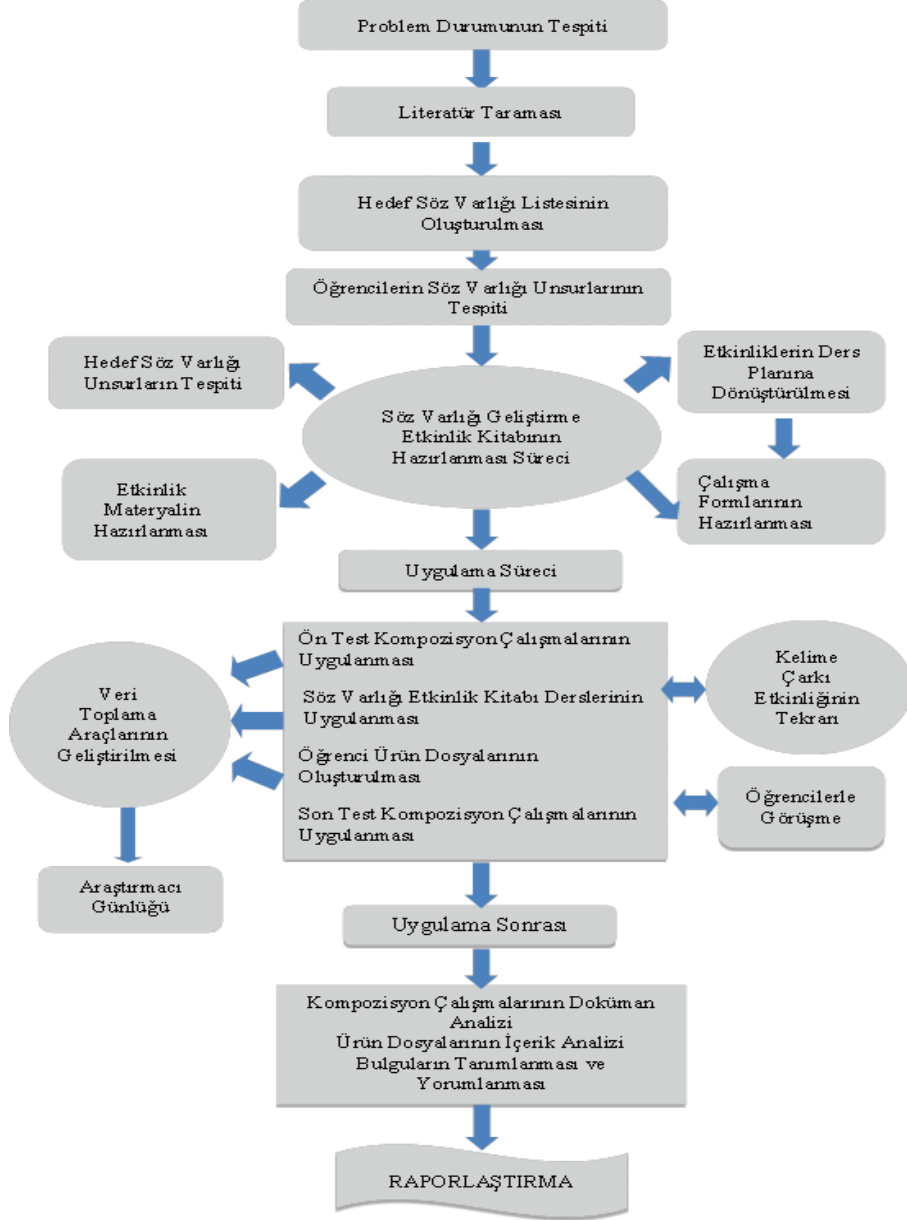
Belirlenen bu ölçütler doğrultusunda ve araştırmacı sınıf öğretmeninin izlenimleri ve değerlendirmeleri sonucunda 10 kız öğrenci 10 erkek öğrenci çalışma grubuna seçilmiştir. Çalışma grubuna seçilen öğrenciler İstanbul İli Bağcılar İlçesi Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı bulunan Vali Cahit Bayar İlkokulunda öğrenim görmektedirler.

2.3. Problemin Tespiti ve Araştırma Sorusunun Belirlenmesi

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun Türkçe dersi yazma ve konuşma çalışmalarında söz varlığı unsurlarını fazla kullanmadığı görülmüş ve nedenleri araştırılmıştır. Öğrencilerin Çalışma Kitabı etkinliklerinde söz varlığı unsurlarından sadece kelime ve anlamları üzerine çalışmalarla karşılaştıkları dolayısıyla yazma ve konuşma çalışmalarında sadece kelime kullanıma ağırlık verdikleri ve ikileme, deyim vb. unsurları tercih etmedikleri derslerde yapılan çalışmalarda gözlemlenmiştir. Bu sebeple eylem araştırması kapsamında 3. Sınıf öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinliklerin hazırlanıp uygulanmasına karar verilmiştir.

2.4. Eylem Planının Geliştirilmesi ve Araştırma Süreci

Araştırmanın eylem planı ve araştırmanın döngüsel süreci aşağıda gösterilmiştir.



Şekil 1: Eylem Planı

2.4.1. Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandığı Söz Varlığı Unsurlarının Tespiti

Araştırmada, ilk olarak çalışma grubundaki öğrencilerin her birinin söz varlığı unsurları kullanım düzeylerini tespit etmek amacıyla bilgilendirici, öyküleyici ve betimleyici anlatıma dayalı konular belirlenmiştir. Üç ana uygulamada üçer tane konu seçilmiş ve yazı formu halinde öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerin yazılı çalışmalarından toplam 60 adet yazılı veri toplanmıştır.

2.4.2. Hedef Söz Varlığı Listesinin Oluşturulması

Türkçe derslerinde sınıf düzeylerine göre bilinmesi gereken ortak bir kelime hazinesi belirlenmediği için ve söz varlığı unsurları ediniminin rastlantıya bırakılmaması açısından Özgün Yayınları İlkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 8 okuma metni ve 2 dinleme metnindeki söz varlığı unsurları incelenmiştir. Göğüş'ün (1978, 363) "Öğrenilecek sözcükler başlıca okuma parçalarından, özgür okuma yapıtlarından, yazma ödevlerinden, konuşmalardan, ders programlarından çıkarılmalıdır. Bunlarda sözcük, kendi doğal ortamı içindedir ve anlam sınırları bellidir" düşüncesinden hareketle hedef söz varlığı listesinin ders kitabında yer alan okuma parçalarından seçilmesine karar verilmiştir. Okuma parçalarında yer alan 135 adet kelime, 10 ikileme ve 10 deyim etkinliklerde kullanılmak üzere tespit edilmiştir. Kitapta sadece iki atasözü (bir varmış bir yokmuş ve açtı ağzını yumdu gözünü) tespit edilmiştir. Atasözleri sayısının yetersiz olması nedeniyle hedef söz varlığı listesine alınmamasına karar verilmiştir.

2.4.3. Söz Varlığını Geliştirme Etkinlik Kitabının Hazırlanması

Araştırmacı tarafından geliştirilen kelime öğretimi etkinlikleri önce ders planlarına dönüştürülmüş ve her bir etkinliğin değerlendirme çalışmaları için ise çalışma formları hazırlanmıştır. Etkinlik planları ve öğrenci çalışma formları birbirini tamamlar nitelikte geliştirilmiş ve araştırma boyunca kullanılacak olan *Söz Varlığını Geliştirme Kitabı* hazırlanmıştır. Söz Varlığını Geliştirme Kitabı hazırlanırken izlenen aşamalar şu şekilde sıralanabilir:

1.Aşama: Etkinliklerde Öğretilecek Söz Varlığı Unsurlarının Tespiti

Etkinliklerde öğretilecek söz varlığı unsurları tespit edilirken araştırma eylem planında oluşturulan hedef söz varlığı listesinde yer alan kelimeler, ikilemeler ve deyimler işe koşulmuştur. Tasarlanan etkinlikler sarmal olarak birbirini tamamlar nitelikte düşünülmüş ve hedef kelime listesinde yer alan unsurlar etkinliklere ünitelerde yer alan konulara göre paylaştırılmıştır. Hedef söz varlığı unsurlarının etkinliklere dağılımı aşağıdaki gibidir.

Çizelge 1:Hedef Söz Varlığı Unsurlarının Etkinliklere Dağılımı

Etkinlik No:	Etkinlik Adı	Kelime	İkileme	Deyim
1	Şifreyi Çöz	X		
2	Kelime Günlüğü	X		
3	Biriken Kelimeler	X		
4	Konuşan Kelimeler	X		
5	Eşimi Bul	X		
6	Kelime Hazinesi	X		
7	Sürpriz Kelimeler	X	X	
8	Kelime Çarkı	X		
9	Deyim Deyip Geçme	X		X
10	Zıt Kardeşler	X		

2.Aşama: Etkinliklerin Geliştirilmesi ve Ders Planına Dönüştürülmesi

Araştırmanın bu aşaması kelime öğrenme stratejilerini kullanarak etkinliklerin geliştirilmesi ve bir süreç olarak ders planına dönüştürülmesi aşamasıdır. Etkinlikler kendi içinde kelime öğrenme, ikileme öğrenme, deyim öğrenme, kelime anlamı öğrenme (eş anlamlılık, karşıt-zıt anlamlılık) gibi amaçlarla hazırlanmıştır. Daha sonra her etkinlik için etkinliğin işleyişini anlatan ders planları oluşturulmuştur. Etkinlik planları 1 ders saati (40dk.) süresince uygulanacak şekilde hazırlanmıştır. Etkinliklerin her biri için etkinlik süreci oluşturulmuş ve ders planına dönüştürülmüştür.

3.Aşama: Etkinliklerde Kullanılan Materyallerin Hazırlanması

Bu aşamada kelime öğretimi etkinliklerini desteklemek amacıyla materyaller hazırlanmıştır. Her etkinlik bir materyalle desteklenerek kelime öğretim etkinliklerinin öğrenciler tarafından kodlanması hedeflenmiştir.

4.Aşama: Çalışma Formlarının Hazırlanması

Bu aşamada Söz Varlığı Geliştirme Etkinlik Kitabında yer alan çalışma formları hazırlanmıştır. Etkinlik sürecini takip, tekrar, hatırlatma ve yazılı anlatımları tespit amacıyla hazırlanan çalışma formları öğrencilerin ürün dosyalarını oluşturmuştur.

5.Aşama: Söz Varlığını Geliştirme Etkinlik Kitabının Oluşturulması

Bu aşama geliştirilen etkinlik planları ve çalışma formlarının bir araya getirilerek kılavuzun son halini aldığı aşamadır. Bu aşamada etkinlik planları ve çalışma formları birleştirilmiştir.

2.4.4. Öğrenci Ürün Dosyalarının Oluşturulması

Araştırma sürecinde, her etkinlik sonunda öğrencilerin gelişimini kanıtlarla ve daha sağlıklı izleyebilmek amacıyla öğrenciler tarafından doldurulan etkinlik ve ça-

lışma formları ayrı ayrı öğrenci ürün dosyalarında biriktirilmiştir. Bu yolla sürecin sonunda her bir öğrencinin 23 adet çalışma formundan oluşan öğrenci ürün dosyaları oluşturulmuştur.

2.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada çalışma formları, araştırmacı günlüğü, yazılı anlatım kâğıtları ve (görsel-ışitsel materyaller) aracılığı ile veriler toplanmıştır.

2.5.1. Araştırmacı Günlüğü

Araştırma süreci boyunca araştırmacı sınıf öğretmeni tarafından etkinlikler sırasında ve sonrasında düzenli olarak veriler kayıt altına alınmıştır. Günlükte ayrıca etkinlikler ile notların yanı sıra öğrenci davranışlarına ve sürece yönelik dipnotlar da yer almaktadır.

2.5.2. Dokümanlar

Araştırmada kullanılan dokümanlar; yazılı anlatım çalışmaları, öğrenci ürün dosyaları, etkinlik resimleri ve ses kayıt cihazından oluşmaktadır. Bu dokümanlar şu şekilde açıklanabilir.

2.5.2.1. Yazılı Anlatım Çalışmaları

Araştırmada problem durumunun tespiti ve sürecin başında öğrenci kelime listelerinin oluşturulması amacıyla öğrencilere üç farklı yazılı çalışma yaptırılmıştır. Sürecin sonunda ise “Öğrencilerin kelime listelerini karşılaştırarak anlamlı bir fark var mı?” sorusunun cevabını öğrenebilmek için aynı yazılı çalışmalar öğrencilere tekrar yaptırılmıştır.

2.5.2.2. Öğrenci Ürün Dosyaları

Ürün dosyalarında yer alan etkinlikler arasında öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılmalarını sağlayan çeşitli yazma türleri yer almaktadır. Bunlar hikâye tamamlama, masal, şiir, mektup yazma ve kavram haritası oluşturma şeklinde çeşitlenmiştir. Bu etkinliklerle öğrencilerin söz varlığı unsurları kullanımını farklı çalışmalarla çeşitlendirerek derinlemesine incelenebileceği düşüncesi belirmiş ve her etkinlik sonunda öğrencilere yazma çalışmaları yaptırılarak bu çalışmalar ürün dosyasında biriktirilmiştir.

2.5.2.3. Görsel-İşitsel Materyaller (Etkinlik Fotoğrafları ve Ses Kayıt Cihazı)

Etkinlik uygulama fotoğrafları, gözlem verilerini kaydetmek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ses kayıt cihazı “Konuşan Kelimeler” etkinliğinde öğrencilerin sözlü anlatımlarında kullandıkları hedef kelimeleri belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Bu etkinlikte önce video çekimi yapılabileceği düşünülmüş fakat öğrencilerin kayıt esnasında heyecana kapılabilecekleri ve dikkatlerini dağıtabileceği düşüncesi ile ses kayıt cihazını kullanarak verilerin toplanmasına karar verilmiştir. Ses kayıt cihazi

zından ayrıca yazılı anlatım çalışmalarının analizine dair öğrencilerle yapılan görüşme diyaloglarının kaydedilmesinde de yararlanılmıştır.

2.5.2.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında dikkat çeken yabancı isim ve ifadelerin hangi kanallardan etkilenecek kullandıklarını öğrenmek ve derinlemesine bilgi almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Bu aşamada öncelikle çalışma grubundan hangi öğrenciler ile görüşme yapılacağına karar verilmiştir. Yazılı uygulamalardaki yabancı ifadeleri kullanan 13 öğrenci yapılan okumalarla tespit edilmiştir. Görüşme sırasında görüşme verileri kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşme öncesi öğrencilerin daha önce yazmış olduğu ve yabancı ifadelerin kullanıldığı yazılı çalışmaları hazır bulundurulmuş ve ifadeler görüşme sırasında öğrenciye okunarak hatırlatma yapılmıştır. Bu hatırlamalardan sonra aşağıda yer alan sorular öğrenciye yöneltilmiş ve kayıt altına alınmıştır. Görüşmede kullanılan sorular şöyledir:

1.ifadeleri kendi hayal dünyanda oluşturduğün ifadeler mi yoksa etkilendiğin film/çizgi film/oyun/ var mı?
2. Etkilendiğin film/çizgi film/oyunun adı nedir?
3. Etkilendiğin film/çizgi film/oyunu hangi kanalda izledin?
4.ifadelerini film/çizgi film/oyundan birebir aynı mı kullandın yoksa ifadeleri değiştirerek mi kullandın?

2.6. Verilerin Analizi

Araştırma sınıf öğretmeni olarak tam katılımcı rol ile yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan verilerin analiz edilme aşamasında gözlemin yanında doküman analizi ve içerik analizinden yararlanılmıştır.

2.6.1. Doküman Analizi

Öğrencilere yaptırılan yazılı anlatım verileri yorumlanırken doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Yazılı anlatımlarda kullanılan söz varlığı unsurları (kelime, ikileme, deyim,) ayrı ayrı bilgisayar ortamına aktarılmış ve "Simple Concordance Program 4.0.7" ve "Microsoft Excel" programları kullanılarak analiz edilip çekim ekleri silinerek listelenmiştir. Listelerde yer alan kelime, ikileme ve deyimlerin belirlenmesinde Türk Dil Kurumuna ait büyük Türkçe sözlük ile deyimler sözlüğünden (<http://www.tdk.gov.tr/>) yararlanılmıştır. Sürecin başında tespit edilen söz varlığı unsurları belirlendikten sonra sürecin sonunda aynı konulardan oluşan yazılı anlatımlarda söz varlığı unsurları (kelime, ikileme, deyim) kullanım düzeyleri karşılaştırılmıştır.

2.6.2. İçerik Analizi

Araştırmada öğrencilerin söz varlığı gelişiminin bir süreç olarak gözlemlenmesi amacıyla oluşturulan ürün dosyaları içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın

hedef söz varlığı listesinin oluşturulma aşamasında ilkokul 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı metinlerinin taranmasıyla belirlenen 135 hedef kelime, 10 ikileme ve 10 deyim kategorilere ayrılmış ve kodlar verilmiştir. Bu kategoriler belirlenirken ders kitabında yer alan unsurlar temel alındığı için kitapta yer almayan atasözleri kategoriler arasına dâhil edilmemiş ve aşağıdaki kategoriler oluşturulmuştur:

1.Kategori: Öğrencilerin yeni öğrendiği hedef kelimeleri kapsar. Örneğin; mühendis, saadet vb. 135 hedef kelime için belirlenen bu kodlar araştırmanın bulgular ve yorumlar bölümünde öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımlarından elde edilen verilerin içerik analizinde kullanılmıştır.

2.Kategori: Öğrencilerin kullandığı hedef ikilemeleri kapsar. Örneğin; kıpır kıpır, lıkr lıkr, güzel güzel vb. 10 hedef ikileme için belirlenen bu kodlar araştırmanın bulgular ve yorumlar bölümünde öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımlarından elde edilen verilerin içerik analizinde kullanılmıştır.

3.Kategori: Öğrencilerin kullandığı hedef deyimleri kapsar. Örneğin; Bir kulağın dan girip bir kulağından çıkmak, ağız kulaklarına varmak vb. 10 hedef deyim için belirlenen bu kodlar araştırmanın bulgular ve yorumlar bölümünde öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımlarından elde edilen verilerin içerik analizinde kullanılmıştır.

2.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliliğine Yönelik Çalışmalar

Bu bölümde araştırmada geçerliği ve güvenirliği sağlamak amacıyla kullanılan stratejileri yansıtan çalışmalara yer verilmiştir. Araştırmanın geçerliğini dolayısıyla inandırıcılık ve aktarılabilirliğini arttırmak amacıyla, gözlem ve görüşmenin yanı sıra etkinlik materyalleri ve etkinlikler fotoğraflarla; öğrencilerden toplanan yazılı anlatım çalışmaları ürün dosyaları ile öğrencilerle yapılan görüşmeler ise ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin yazılı anlatımlarından elde edilen söz varlığı verileri Türk Dil Kurumuna ait Büyük Türkçe Sözlük ile Atasözleri ve Deyimler Sözlüğünden (<http://www.tdk.gov.tr/>) eşlenerek geçerliği ve güvenirliği sağlanmıştır.

Araştırmada, yazılı çalışmalar içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde ilk olarak kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Ayrıca yazılı anlatımlardan elde edilen veriler "Simple Concordance Program 4.0.7" ve "Microsoft Excel" Programları kullanılarak sayısallaştırılma yoluna gidilmiştir. Nitel verinin sayısallaştırılmasında amaç güvenirliği arttırmaktır.

3. Bulgular ve Yorum

Araştırmada gerçekleştirilen etkinlikler sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın problem durumu temel alınarak açıklanmış ve yorumlanmıştır. Söz varlığı kapsamında sadece kelime, ikileme ve deyimlerin kullanımına ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilen yabancı kelime kullanımına ilişkin toplanan veriler de bu bölümde belirtilmiştir.

3.1. Öğrencilerin Söz Varlığı Kullanımına Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırma bulguları, veri toplama araçlarından olan yazılı uygulamaları ile etkinlikler sonrası öğrenci ürün dosyalarında yer alan yazılı ve sözlü anlatım verilerinden yola çıkılarak analiz edilmiştir.

3.1.1. Yazılı Anlatım Uygulamalarına Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde kelimeler, ikilemeler ve deyimlere yönelik bulgular yer almaktadır.

3.1.1.1. Kelimelere Yönelik Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları kelimelere dair veriler aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir:

Çizelge 2: Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandığı Kelimeler

	Toplam Kelime	Farklı Kelime	TK/FK
Uygulama Öncesi	4.535	938	4,82
Uygulama Sonrası	5.579	1.119	4,98

Öğrenciler uygulamalardan önce yazılı çalışmalarında toplam 4.535 kelime kullanmışlardır. Bu kelimeler 938 farklı kelimenin 4,82 oranında tekrarlanmasıyla oluşmuştur. Uygulama sonrası ise öğrenciler toplam 5579 kelime kullanmışlardır. Bu kelimeler ise 1.119 farklı kelimenin yaklaşık 4,98 oranında tekrar edilmesiyle oluşmuştur. Uygulama sürecinde kullanılan kelimelerdeki artış oranı % 23,02 düzeyindedir.

Öğrencilerin hedef kelimelerden 32 tanesini uygulama öncesinde kullanmayı tercih etmezlerken uygulamalar sonrası bazı hedef kelimeleri kullandıkları ve üretici kelime hazinesine aldıkları gözlenmiştir. Bu hedef kelimeler ve sıklıkları “baraj (1); ziyaret (5); yabancı (1); kavak (1); toplum (3); varlık (2); sivil (2); ürkek(1); çatışma (1); müthiş (5); gizemli (4); kürsü (2); tembih (1); fırsat (2); tür (1); kilim (1); ilgi (1); vaka (1); ulus (1); türlü (4);yenilik (1); kilim (1); sağ (1)” şeklindedir.

3.1.1.2. İkilemelere yönelik bulgular ve yorum

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları ikilemelere dair veriler aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir:

Çizelge 3: Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandığı İkilemeler

	Toplam İkileme	Farklı İkileme	Tİ/Fİ
Uygulama Öncesi	6	6	1,00
Uygulama Sonrası	51	25	2,04

Öğrenciler uygulama öncesi yazılı anlatımlarında toplam 6 ikileme kullanmışlardır. Bu ikilemeler 6 farklı ikilemenin 1,00 oranında tekrarlanmasıyla oluşmuştur. Uygulamanın sonunda ise öğrenciler toplam 51 ikileme kullanmışlardır. Bu ikilemeler

25 farklı kelimenin yaklaşık 2,04 oranında tekrar edilmesiyle oluşmuştur. Uygulama sürecinde kullanılan ikilemelerin artış oranı % 750 düzeyindedir. Uygulama sonrası kullanılan ikilemeler; “ışıl ışıl (8); pırıl pırıl (6); tak tak (6); zaman zaman (6); güzel güzel (4);şırlıl şırlıl (2); 1 defa kullanılanlar ise cik cik, çabuk çabuk, çeşit çeşit, çok çok, düşünce düşünce, garip garip, cıvıl cıvıl, kıkır kıkır, korkak korkak, koşa koşa, müşil müşil, mutlu mesut, parıl parıl, sessiz sessiz, sık sık, şakır şakır, tatlı tatlı, tür tür, ürkek ürkek” şeklindedir.

3.1.1.3. Deyimlere Yönelik Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları deyimlere dair veriler aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir:

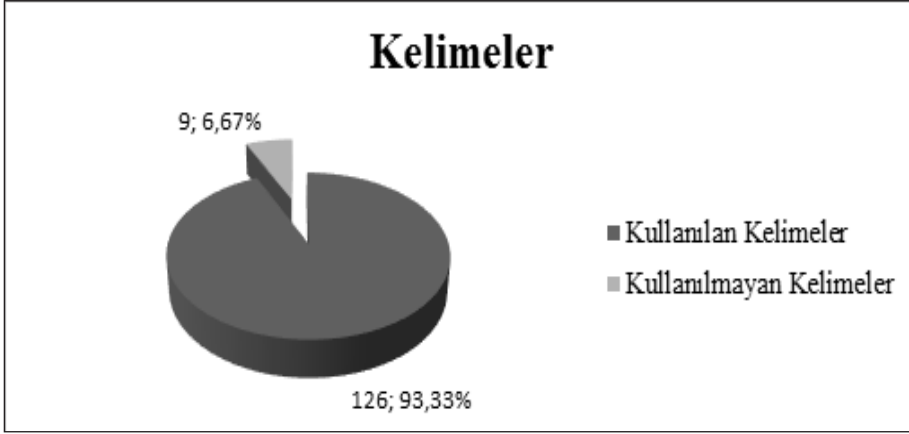
Çizelge 4: Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandığı Deyimler

	Toplam Deyim	Farklı Deyim	TD/FD
Uygulama Öncesi	16	14	1,14
Uygulama Sonrası	77	42	1,83

Öğrenciler uygulama öncesi toplam 16 deyim kullanmışlardır. Bu deyimler 14 farklı deyim 1,14 oranında tekrarlanmasıyla oluşmuştur. Uygulamanın sonunda ise öğrenciler toplam 77 deyim kullanmışlardır. Bu deyimler 42 farklı deyim yaklaşık 1,83 oranında tekrar edilmesiyle oluşmuştur. Uygulama sürecinde kullanılan deyimlerin artış oranı % 381,25 düzeyindedir. Uygulama sonunda kullanılan deyimler; “burun kıvırmak (12); bir kulağından girip bir kulağından çıkmak (7); yardım etmek (6); dalga geçmek (4); pes etmek (4); canı sıkılmak (3); can kulağıyla dinlemek (2); fal taşı gibi (2); havalara uçmak (2); özür dilemek (2); yola koyulmak (2); 1 defa kullanılanlar ise ağzı kulaklarına varmak, bindiği dalı kesmek, bir ileri bir geri, bir sağa bir sola dönmek, çaba sarf etmek, değerini bilmek, gelip çatismak, gurur duymak, içi sızlamak, ikram etmek, izin vermek, kanat açmak, kapı kapı dolaşmak, karar vermek, kendini adamak, minnettar kalmak, mutlu olmak, poz vermek, resim çekmek, sarf etmek, sözünden çıkmamak, sözünü tutmak, surat asmak, su gibi geçmek, şükür etmek, tüyleri diken diken olmak, üç aşağı beş yukarı, yerli yerinde olmak, vakit geçirmek, yerinden fırlamak, üstesinden gelmek” şeklindedir.

3.2 Ürün Dosyalarında Yer Alan Etkinliklere Yönelik Bulgular ve Yorum

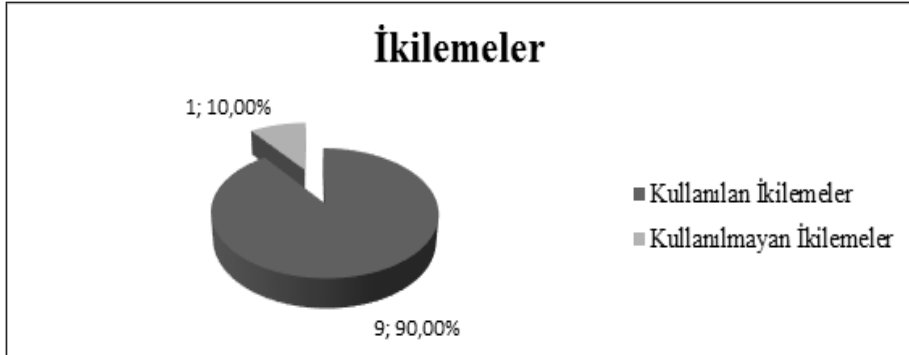
Etkinlikler sonrası öğrencilerin yazılı anlatımlarının tümü incelendiğinde, 135 hedef kelimedenden 126 hedef kelimeyi yazılı anlatımlarında kullandıkları ve üretici söz varlığına aldıkları görülmüştür. Öğrenciler ayrıca 9 kelimeyi (kürsü, sergi, kalemlik, insanca, yönetim, kral, trafik, karyola ve yukarı) çalışmaların tümünde kullanmamıştır.



Şekil 2: Hedef Kelimelerin Yazılı Çalışmalarda Kullanım Oranı

Araştırmada oluşturulan hedef kelime listesinde toplam 135 kelime yer almaktadır. Çalışma grubu öğrencilerinin ürün dosyalarını oluşturan yazma çalışmalarında kullandıkları 126 kelime tüm kelime kullanımının % 93,33'ünü oluşturmaktadır.

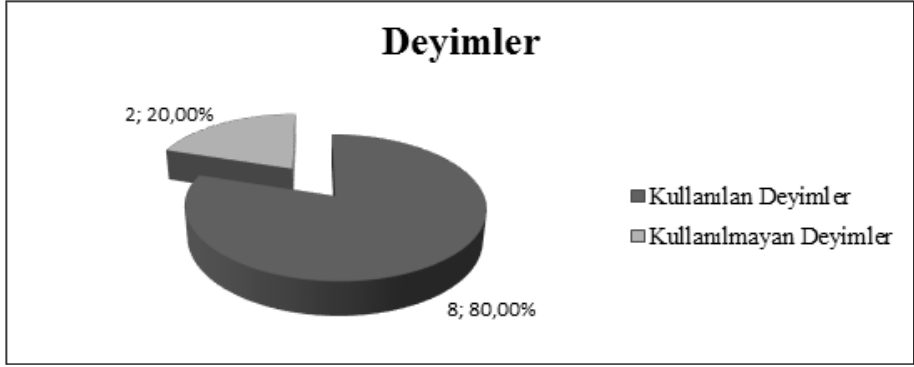
Etkinlikler sonrası öğrencilerin yazılı anlatımlarının tümü incelendiğinde, 10 hedef ikilemeden 9 hedef ikilemeyi yazılı anlatımlarında kullandıkları ve üretici söz varlığına aldıkları görülmüştür. Öğrencilerin çalışma sonunda 1 ikilemeyi (ışıl ışıl) çalışmaların tümünde kullanmadıkları görülmüştür.



Şekil 3:Hedef İkilemelerin Yazılı Anlatım Çalışmalarda Kullanım Oranı

Araştırmada oluşturulan hedef kelime listesinde toplam 10 ikileme yer almaktadır. Çalışma grubu öğrencilerinin ürün dosyalarını oluşturan yazma çalışmalarında kullandıkları 9 ikileme tüm ikileme kullanımının %90'ını oluşturmaktadır.

Etkinlikler sonrası öğrencilerin yazılı anlatımlarının tümü incelendiğinde, 10 hedef deyimden 8 hedef deyim yazılı anlatımlarında kullandıkları ve üretici söz varlığına aldıkları görülmüştür. Öğrencilerin çalışma sonunda iki hedef deyim (gevezeliği ele almak ve gözünü bir yere dikmek) çalışmaların tümünde kullanmadıkları görülmüştür.



Şekil 4: Hedef Deyimlerin Yazılı Çalışmalarda Kullanım Oranı

Araştırmada oluşturulan hedef kelime listesinde toplam 10 deyim yer almaktadır. Çalışma grubu öğrencilerinin ürün dosyalarını oluşturan yazma çalışmalarında kullandıkları 8 deyim tüm deyim kullanımının %80 'ini oluşturmaktadır.

3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere Yönelik Bulgular ve Yorum

Çalışma grubunda yer alan bazı öğrencilerin özellikle çizgi film ve film senaryoları ile karakterlerinden etkilendikleri; bilgisayar oyunlarındaki unsurları yazılı çalışmalarında kullandıkları görülmüştür. Yabancı unsurları kullanan 13 öğrenciden 3 tanesinin ifadeleri kendi hayal dünyalarından oluşturduğu 10 tanesinin ise medya unsurlarından birebir etkilendiği yapılan görüşmeler sonucu tespit edilmiştir. Medya unsurlarından birebir etkilenen öğrencilerden görüşmeler sonucu elde edilen bulgular, Çizelge 5'te gösterilmiştir:

Çizelge 5: Öğrencilerle Yapılan Görüşmeler Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Öğrenci Kodu	Yazılı Anlatımlarında Kullandığı İfade/İfadeler	Çizgi Film/ Film/Oyun Adı	Etkilendiği Medya unsuru	İzlediği Kanal
K1	Chocolate	Candy crash saga	Bilgisayar oyunu	İnternet
K3	Karlar Ülkesi	Karlar Ülkesi	Sinema Filmi	Disney Chanel
K6	Monster Hightkedi+kız; vampir+kız; balık+kız; elektrik+kız	Monster Hight	TV	Carton Network
K9	Barbie	Barbie	İnternet	Youtube
E1	Buz Devri	Buz Devri	Sinema Filmi	Sinema Salonu
E2	Özel hızlı çita	Champoscams	Bilgisayar Oyunu	İnternet
E3	Karlar Ülkesi; Ensa; Âna; Olâf	Karlar Ülkesi	TV	Cd
E6	Savaşçı; okçu; dev	Mine Craft	Bilgisayar Oyunu	İnternet
E8	Kas+adam	Regular Show	TV	Carton Network
E10	Yastık Ülkesi	Advanture Time	TV	Carton Network

Öğrencilerin yazılı çalışmalarında yer alan; chocolate, karlar ülkesi, Monster Hight, kedi+kız, vampir+kız, balık+kız, elektrik+kız, barbie, buz devri, özel hızlı çita, ensa, âna, olâf, savaşçı, okçu, dev, kas+adam, yastık ülkesi gibi ifadeler, öğrencilerin kelime hazinesini etkileyen kanallardan biri olan iletişim araçlarının (Tv, internet, bilgisayar vb.) yansımaları olarak karşımıza çıkmaktadır.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde eylem araştırması kapsamında öğrencilere uygulamanın başında ve sonunda yaptırılan yazılı anlatım çalışmalarından, öğrenci ürün dosyalarından ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ile öneriler yer almaktadır.

4.1. Sonuç

Günümüzde Türkçe derslerinde Millî Eğitim Bakanlığınca kelime öğretiminde kullanılmak üzere hazırlanmış ve sınıflarda uygulamaya alınabilecek söz varlığı lis-

teleri bulunmamaktadır. Değişik yaş grubundaki öğrencilerin kelime hazinelerindeki kelime sayısı, sınırlı sayıda yapılan çalışma (Çiftçi, 1991; Tosunoğlu, 1998; Karadağ, 2005; Kurudayıoğlu, 2005; Baş, 2006) sonuçlarına dayanmaktadır. Araştırmalarda oluşturulan bu kelime listeleri Millî Eğitim Bakanlığı işbirliğinde öğretmen kılavuz kitaplarında yer almadığı için kelime listeleri araştırmalarla sınırlı kalmış ve çalışma kitabı kelime öğretimi etkinliklerinde yerini alamamıştır. “Ölçmeye dayanmayan ve tespit edilmesi zor olan bir kelime hazinesinin hangi kelimelerle ve nasıl bir teknikle zenginleştirilebileceği bilimsel bir temele dayanmamaktadır” (Ertem, Akyüz ve Aru, 2014, 3). Bu sebeple araştırmanın başlangıç aşamasında hedef söz varlığı listesi belirlenirken büyük zorluklarla karşılaşmıştır.

Geliştirilen etkinlikler kapsamında öğrenciler öğrendikleri hedef söz varlığı unsurlarından toplam 135 hedef kelimenin %93,33’ünü; 10 hedef ikilemenin %90,00’ünü; 10 hedef deyim %80,00’ünü yazılı ve sözlü anlatımlarında kullandıkları ve üretici kelime hazinesine aldıkları yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkmıştır. Etkinliklerde kelime öğrenme stratejileri ile öğrenen öğrencilerin hedef söz varlığı unsurlarını yazılı anlatımlarında bu yüksek oranlarda kullanmaları anlama çalışmalarının da başarıya ulaştığının göstergesidir. Ayrıca kelime öğrenme stratejilerinin oyunlaştırma, dramatizasyon, kukla kullanımı gibi tekniklerle desteklenmesi öğrenmenin kalıcı olmasını ve yazılı çalışmalara transferini sağlamıştır. “Öğretim ve hatırlatma sırasında görsel, sözel, duygusal, kinestetik (dokunmaya dayalı) olarak hafızayı uyarıcı ve geliştirici yollara başvurulmalıdır. Çünkü her öğrencinin kendine uygun bir öğrenme ve hatırlama şekli vardır. Kelime öğretiminde, değişik yöntem ve tekniklerle tekrarlamalara ağırlık verilerek yapılan çalışmalar en etkili çalışmalardır” (Akyol, 2001, 146).

Uygulamaların başında öğrenciler toplamda 4535 kelime kullanmıştır. 4535 kelimedede; 938 adet farklı kelime; 413 adet bir kez kullanılmış kelime bulunmaktadır. Çalışmalarda kullanılan en sık 100 kelime tüm kelime kullanımının %57,37’sini oluşturmaktadır. Uygulamalar sonrası ise öğrenciler toplamda 5.579 kelime kullanmıştır. 5.579 kelimedede 1119 farklı kelime ve bir kez kullanılmış 536 kelime bulunmaktadır. Yazılı çalışmalarda kullanılan en sık 100 kelime tüm kelime kullanımının %57,82’sini oluşturmaktadır. Öğrencilerin sürecin sonunda farklı kelime kullanımlarındaki 181 kelimelik artış ve toplamda 1044 kelimelik artış öğrencilerin kendilerini ifade etmede kullandıkları kelime hazinesinin geliştiğini göstermektedir.

Uygulama öncesi ve sonrası söz varlığı kullanımı açısından karşılaştırıldığında ise sürecin sonunda kelime kullanımında %23,02 artış, ikileme kullanımında %750 artış ve deyim kullanımında %381,25 artış sağlanmıştır. Özellikle ikileme ve deyimlerin kullanımında yüksek bir artış söz konusudur. Bu artışın sebebi öğrencilerin geliştirilen etkinliklerde ikilemelerle ve deyimlerle yoğun bir şekilde karşılaşmalarıdır. Öğrenciler etkinliklerde anlama çalışmaları sayesinde ikileme oluşturma mantığını kavramış ve yazılı çalışmalarına yansıtmıştır. Öğrencilerin hedef ikilemelerin birebir kullanımı dışında yeni ikilemeler de oluşturmaları bu durumun bir sonucudur. Ayrıca anlama

çalışmalarının olumlu etkisi öğrencilerin deyim kullanma becerilerine de yansımıştır. Özellikle görseli verilerek dramatizasyon tekniği ile anlatılan 4 deyimın akılda kalması ve öğrenciler tarafından yazılı anlatımlarda kullanılması problem durumunun iyileştirilmesi adına sevindirici bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmada diğer bir sonuç ise geliştirilen etkinliklerde kullanılan hedef söz varlığı unsurlarının uygulamaların sonunda yapılan çalışmalarda karşımıza çıkması olmuştur. Bu planlanan bir sonuç olmamasına rağmen öğrenciler sürecin başında bazı hedef kelimeleri kullanmazken, etkinlikler sonrası hedef kelimelerden 23 tanesini [baraj (1); ziyaret (5); yabancı (1); kavak (1); toplum (3); varlık (2); sivil (2); ürkek (1); çatışma (1); müthiş (5); gizemli (4); kürsü (2); tembih (1); fırsat (2); tür (1); kilim (1); ilgi (1); vaka (1); ulus (1); türlü (4); yenilik (1); kilim (1); sağ (1)]; hedef ikilemelerden 5 tanesini [güzel güzel; ıslıl ıslıl; pırıl pırıl; şırl şırl; kıkır kıkır]; hedef deyimlerden 4 tanesini [üç aşağı beş yukarı; bir kulağından girmek bir kulağından çıkmak; burun kıvrırmak; ağız kulaklarına varmak] çalışmalarında kullandıkları görülmüştür. Bu sonuçlar, kelime öğrenme stratejilerine uygun hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin söz varlığı kullanımlarında gözle görülür bir gelişim sağladığını ve dolayısıyla zihin ve düşünce gelişimini de olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin atasözü kullanımı açısından değerlendirme yapılmak istendiğinde ise 3. Sınıf Türkçe ders kitabında sadece iki atasözü (bir varmış bir yokmuş ve açtı ağızını yumdu gözünü) tespit edilmiştir. Atasözleri sayısının yetersiz olması nedeniyle hedef söz varlığı listesine atasözlerinin alınmamasına karar verilmiştir. Bu durum öğrencilerin kullandığı söz varlığı unsurlarının geliştirilmesinde bütüncül bir öğretimin yapılamamasına da neden teşkil etmiştir. Araştırmanın sonunda geliştirilen etkinlikler kapsamında ders kitaplarında yer almasa dahi atasözleri öğretimi ile etkinliklerin geliştirilmesi ve uygulamaya alınması durumunda öğrencilerin söz varlığı gelişimlerinin daha sağlıklı olabileceği kanısına varılmıştır. Bu nedenle ders kitabı ile öğrencilerin yazılı anlatımları arasında atasözü kullanımı açısından bir değerlendirme yapılamazken; Türkçe ders kitabının, atasözü kullanımı konusunda yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

Etkinlikler esnasında 3. sınıf seviyesinde bugüne kadar ortak bir kelime hazinesi öğretimi olmamasına bağlı olarak özellikle metinlerden elde edilen hedef kelime listesinde bulunan bazı kelimeler çalışmalar esnasında sözlüklerde öğrenciler tarafından bulunamamıştır. Bu durum ilkökul öğrencilerine yönelik hazırlanan bazı sözlüklerin TDK onaylı olmasına rağmen yayınevlerinin tutarsız listelerinden dolayı süreçte aynı kelimeyi arayan öğrencilerin kelime anlamlarını bulurken zorluk yaşamasına sebep olmuştur. Tüm bu bilgiler ışığında öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmede başvurulabilecek etkin kaynaklardan biri olan ilkökul sözlüklerinin bazı kelimelerin öğrenimine katkıda bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca ikileme çalışmalarında öğrencilerin kullanımına yönelik herhangi bir ikileme sözlüğünün bulunmaması nedeniyle öğrenciler, ikileme anlamlarını bulurken tahmin, akıl yürütme veya öğretmene

sorma yollarına başvurmuş ve ikileme anlamlarını bulabilecekleri başvuru kaynağının olmaması öğrencilerin de dikkatini çeken bir nokta olmuştur.

Uygulama sürecinde okulda kelime öğretimi için hazırlanan ve sınıfta sürekli kullanılan etkinlik materyalleri nöbetlerde diğer sınıf öğretmenlerinin dikkatini çekmiş ve kendi sınıflarında da uygulamak istemişlerdir. "...Sınıf duvarına asılan Kelime Hazinesi Haritası Türkçe derslerinde yapım eklerini hatırlamak amacıyla öğrencilerin ihtiyaç anında yardım aldığı bir materyal haline geldi. Böylelikle öğrenciler yeni kelimeler türetirken ekler göz önünde olduğu için kalıcılık sağlamış oldu. Ayrıca yapım eklerinin yer aldığı kelime hazinesi haritası tenefüslerde nöbetçi öğretmenlerin de dikkatini çekti ve sınıflarında uygulanmak üzere alındı"(Araştırmacı Günlüğü, 05.12.2014). Bu durum bu tür kelime öğretim materyallerinin sınıflarda yaygınlaştırılması halinde öğrencilerin söz varlığını geliştirme çalışmalarının çalışma grubu ile sınırlı kalmayıp uygulama evreninin genişlemesinde yarar sağlanabileceğini göstermektedir.

Uygulama sürecinde karşımıza çıkan diğer bir sonuç ise E1 rumuzlu öğrencinin "aslan gibi zıplayan kartal gibi uçan" manasında "aska" diye yepyeni bir sözcük üretmesi ve yazılı anlatımında kullanmasıdır. Bu durum Aksan'ın (2003, 44) "Bir insan, konuşurken ve yazarken anadilinin söz varlığına ve dilbilgisi kurallarına dayanarak sözcüklere üretebileceği gibi, aynı dilde, o ana kadar hiç kimsenin söylemediği bir söz söyleyebilir, değişik duyguları, imgeleri dile getirebilir" düşüncesine örnek teşkil etmektedir.

Son olarak araştırmada öğrencilerin çalışmalarında kullanılan kelimeler arasında yabancı isimler ve ifadelerin dikkat çektiği söylenebilir. Bu kelimelerin hedef kelimeler arasında yer almaması ve bazı öğrenciler tarafından tercih edilmesi öğrencilerin nereden etkilenecekleri bu kelimeleri kullanabileceklerinin düşünülmesini sağlamış ve uygulama sonrası öğrencilerle yapılan görüşmelerde kullandıkları hayal unsuru ifadelerin bilgisayar oyunları, internet oyunları, televizyon ve sinemada karşılaştıkları unsurlar olduğu öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucu tespit edilmiştir. Bu sonuç, Öz'ün (2011, 165) "Bugün artık öğretim süreci içinde geleneksel anlamda öğretmenler ve derslerin yanında her türlü toplantılar, kara tahta, cansız resim ve şekiller, film şeritleri, ses bantları, projeksiyon vb. bile yetersiz kalmış; kitle haberleşme araçları olan basın, radyo ve televizyonun güncel bir şekilde eğitimde rol alması zorunlu olmuştur" düşüncesinin dayanağını oluşturmaktadır.

4.2. Öneriler

Araştırma sonucu elde edilen bulgulara dayalı olarak ilkökullü öğrencilerinin söz varlığını geliştirme amacıyla aşağıdaki öneriler sıralanabilir.

1. İlkokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirmeye yönelik çalışmalar artırılabilir ve etkinlikler kâğıt üzerinde kalmayıp çeşitli tekniklerle zenginleştirilerek öğrencilerin aktif olduğu uygulamalara dönüştürülebilir.

2. Ders kitaplarında sadece kelime öğretimine yönelik olan söz varlığı çalışmaları diğer unsurlarında (ikileme, deyim, atasözü vb.) göz ardı edilmediği bütüncül bir çalışma olarak düşünülebilir ve tasarlanabilir.

3. Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin ortak çalışmaları ile ilkokullarda sınıf seviyelerine uygun olarak öğretilmesi gereken ortak kelime listeleri oluşturulabilir. Oluşturulan bu listeler öneri niteliğindeki etkinliklerle öğretmen kılavuz kitaplarında yer alabilir. Böylece okullarda öğretmenler, Türkiye'nin her kesiminde aynı yaş grubu öğrencilerine ortak bir kelime hazinesi kazandırma imkânına sahip olabilir ve kelime öğretimi bilimsel bir temele dayandırılabilir.

4. 7-11 yaş çocuklarının henüz oyun çağından çıkmadığı gerçeğinden hareketle ilkokullarda etkinlikler düzenlenirken kelime oyunlarından ziyade etkinliklerin bir bütün olarak oynulaştırılması mantığı yararlı olabilir. Oyun tekniği ile öğrenciler etkinliklerde hem eğlenip hem kelime öğrenebilirler.

5. Söz varlığını geliştirme çalışmalarında ilkokul sınıf öğretmenlerinin birçok derse girmesi durumu avantaja dönüştürülerek kelime öğretimini disiplinler arası uygulanması sağlanabilir. Örneğin; fen bilimleri dersinde öğrencinin bir gözlemini anlatırken daha önce öğrendiği ve yeni öğrendiği kelimeleri harmanlayarak zengin bir dil ile anlatılması sağlanabilir.

6. Söz varlığı unsurlarının geliştirilmesinde sınıf içi etkinliklerde materyal kullanımı önemlidir. İlkokulda öğrencilerin yaş özelliklerine bakıldığında etkinliklerde görsellik dikkat çekmede ve ilgiyi uyanık tutmada çok yararlıdır. Millî Eğitim Bakanlığı ve EĞİTEK bünyesinde sınıflarda kullanılacak kelime düzenekleri geliştirilebilir ve bu materyaller öğretmenlerin ve öğrencilerin kullanımına açılabilir.

7. TDK'nin söz varlığı unsurlarının öğretimini destekleyecek sözlük çeşitleri arasında ikileme sözlükleri de yer alabilir ve öğrencilerin kullanımına sunulabilir.

Kaynakça

- AKSAN, D.(2003). **Dil, Şu Büyülü Düzen**, Bilgi Yayınevi, Ankara.
- AKSAN, D. (2004). **Türkçenin Söz Varlığı**, Engin Yayınevi, Ankara.
- AKYOL, H. (2001). **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**, Gündüz Eğitim ve Matbaacılık, Ankara.
- BAŞ, B. (2006). **1985-2005 Yılları Arasında Çocuk Edebiyatı Sahasında Yazılmış Tahkiyeli Metinlerin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- ÇİFTÇİ, M. (1991). **Bir Grup Yükseköğrenim Öğrencisi Üzerinde Kelime Serveti Araştırması**, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

◆ Serpil Demirci / Bayram Baş

- ERTEM, İ Akyüz, S ve Aru, S (2014). “*Türkçe Ders Kitaplarında Kelime Hazinesini Geliştirmeye Yönelik Planlamanın İncelenmesi*”, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, S.3, ss. 675-694.
- GÖĞÜŞ, B. (1978). *Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Gül Yayınevi, Ankara.
- GÜL, D. (2009). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Kelime Öğretiminde Kullanılan Etkinliklerin Etkililiğine Yönelik Bir Araştırma*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.
- ONAN, B. (2009). “*Eklemler Dil Yapısının Türkçe Öğretiminde Oluşturduğu Bilişsel (Kognitif) Zeminler*”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S.6-11, ss. 237-264.
- ONAN, B. (2011). *Anlama Sürecinde Türkçenin Yapısal İşlevleri*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- ÖZ, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- KARADAĞ, Ö. (2005). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- KARADAĞ, Ö. (2013). *Kelime Öğretimi*, Kriter Yayınevi, İstanbul.
- KARADAĞ, Ö ve KURUDAYIOĞLU, M 2010, “*2005 Türkçe Programına Göre Hazırlanmış İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Hazinesi*”, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, S. 27, ss. 423-436.
- KARADÜZ, A ve Yıldırım, İ (2011). “*Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları*”, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S.10-2, ss. 961-984.
- KURUDAYIOĞLU, M. (2005). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*, Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- ŞİMŞEK, T ve Topal, Y (2006). “*Türkçe Eğitiminde Drama ve Özgün Uygulama Örnekleri*”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S.7-1, ss.277-298.
- TDK.(2005). *Türkçe Sözlük*, Ankara.
- TOSUNOĞLU, M. (1998). *İlköğretim Okullarına Başlayan Öğrencilerin Okuma Yazmayı Öğrenmeden Önceki Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- TÜRKYILMAZ, M. (2013). *Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımdaki Aktif Kelime Hazinesinin Belirlenmesi (Kırşehir/Akçakent Örneği)*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- <http://www.tdk.gov.tr> , “*Türk Dil Kurumu* ”, Türk Dil Kurumu, 19 Aralık 2014.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

2015 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA GÖRE 5-8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KELİME SERVETLERİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK BİR DEĞERLENDİRME

Nazife Burcu TAKIL*

Bu çalışma, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin kelime servetlerinin nasıl arttırılabileceğini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Çalışmada öğrencilerin aynı sınıfta eğitim almalarına rağmen farklı sosyoekonomik düzeyleri, bilişsel ve duyuşsal hazırbulunuşlukları olduğu dikkate alınarak örnek kelime etkinlikleri hazırlanmıştır. Kelime etkinliklerinde, güncel Türkçenin söz varlığı göz önüne alınmıştır. Literatür taramasına dayalı betimleyici türdeki bu niteliksel çalışmada kelime etkinlikleri anlamsal yönden temel, yan, mecaz, eş, sesteş, zıt, somut, soyut, olarak ele alınmış, kelimelerin eşdizimleri ve çağrışımsal alanlarının ders içinde nasıl kullanılacağına dair açıklamalarda bulunulmuştur. Kelime servetini geliştirmede, dilin iletişimsel boyutu temel alınmıştır. Kelimelerin kişisel deneyimlerle bağdaştırılmadığında aktif kelime servetinin geliştirilmesinin zor olması gerçeğinden hareketle, öğrenciler için etkin bir kelime kazanımı süreci planlanmıştır. Bu plan dâhilinde öğrenci ve öğretmen rolleri belirlenerek kelime servetini geliştirmeye yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Türkçe eğitimi, kelime serveti, kelime etkinlikleri

* Dr.; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

AN ASSESSMENT OF IMPROVING VOCABULARY KNOWLEDGE OF 5-8TH GRADES STUDENTS ACCORDING TO THE 2015 TURKISH LESSON CURRICULUM

Nazife Burcu TAKIL*

This study has done to explore the activities and ways to build the vocabulary of 5-8th class students. In the study, sample vocabulary practices and activities were designed taking the differences in cognitive and sensual readiness, socioeconomic status into account, even though these students were in the same classroom. In vocabulary activities, contemporary Turkish and its lexicon were taken into account. Based on the type of descriptive literature, this qualitative study categorizes vocabulary as semantically connotative, concrete, abstract, central meaning, alliterations, synonymous, antonymous, or metaphorical and explains how to implement the collocations and contextual aspects of the words into the lesson. When improving vocabulary, communicational functions of the language are taken as a basis. Considering the fact that it is harder to improve one's vocabulary without personal connections to the context of the words, active involvement of the learners was sought in the way of improving vocabulary. In this scheme, roles of learners and teachers were defined and ways to improve vocabulary were suggested.

Key words: Turkish education, vocabulary, vocabulary activities

1. Giriş

Dilin yapı taşları olarak görülen kelime, TDK Sözlüğünde (2016) "Anlamı olan ses veya ses birliği, söz, sözcük." olarak tanımlanmaktadır. Ergin'e göre kelime (2002) "Manası ve gramer vazifesi bulunan tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğudur." Kelimeler, düşüncenin araç-gereçleridir. Zihindeki kavramların bir kalıba dökülüp şekillenmesine yardım ederler. Kişinin deneyimleri, yeni kavramları zihninde oluşturmasını ve kelimeleri yeniden şekillendirmesini sağlamaktadır (Sevinç, 2003).

* Dr.; Gazi University, Faculty of Education Department of Turkish Education

◆ Nazife Burcu Takıl

Her insan kendini ifade etme ihtiyacı duyar. Bu ihtiyacın giderilmesinde en çok başvurulan yol yazma ya da konuşmadır. Dilin anlatma becerileri olarak ele alınan yazma ve konuşmada bireyin kelime serveti oranında düşünceler ortaya konur. Ne kadar çok kelime bilinir ve günlük hayatta doğru şekilde kullanılırsa insan o kadar rahat ve mutlu olur. Her dil becerisi birbirine bağlı olarak gelişim göstermektedir. Dinleme becerisi ile başlayan dil gelişimi; konuşma, okuma ve yazma ile devam etmektedir. Dinleme becerisinde sıkıntı yaşayan birey, konuşma ve akabinde okuma ile yazmada da sıkıntı yaşamaktadır. Bu sebeple dil becerilerinin gelişiminde her bir beceriye ayrı ayrı yer verilmelidir. Bu dört temel dil becerisinin ortak noktası malzemesinin kelime olmasıdır. İnsan kelimelerle konuşur, kelimeleri dinler, okur ve yazar. Kelime servetine ait bir eksiklik, bireyin dış dünya ile olan iletişimini sekteye uğratmaktadır. Kelimeler bireylerin düşüncelerini, isteklerini, kişiliklerini tanıttıkları küçük ama tesiri büyük malzemelerdir. İnsanların kendilerini ifade ederken seçtikleri kelimeler onların algı dünyalarını, yaşayış biçimlerini yansıtmaktadır.

Toplum ve dil arasında kültüre bağlı olarak gelişen sıkı bir bağ vardır. Her toplumun kelime gruplarının birbirinden farklı olduğu gibi (Türklerde akraba adları çok yer tutarken İngilizcede amca ve dayının aynı kelimeyle karşılanması gibi) her insanın da sahip olduğu ve sıklıkla başvurduğu kelimeler o kişinin psikolojik, bilişsel özelliklerine göre farklılık göstermektedir. Örneğin bir doktorla bir öğrencinin gün içinde kullandığı kelimeler birbirinden oldukça farklıdır. Bu onların deneyimlerinin farklı olmasından ileri gelmektedir. Aynı sınıfta öğrenim gören iki öğrencinin de sahip olduğu ve kullandığı kelimeler oldukça farklı olabilir. Bu onların yaşamları boyunca okudukları kitapların, karşılaştıkları insanların, merak ettikleri unsurların birbirinden farklı olmasıyla alakalıdır. Kaplan (1992), " Dil sadece düşünceleri ve anlamları taşıyan bir araç değildir. Aynı zamanda düşünce, iletişim ve anlam üreticisidir." diyerek dili oluşturan kelimelerle düşünce arasındaki sıkı ilişkiyi ortaya koymaktadır. Buradan hareketle edindiğimiz kelimelerin düşünce sisteminiz üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Düşünceler; yeni buluşların ortaya çıkmasına, hayatın şekillenmesine olanak veren yapılardır. Bu sebeple eğitim sisteminde düşüncelerin oluşmasını sağlayan ya da diğer bir yönden düşüncelerin aktarılmasını sağlayan kelimelerin öğretimi üzerinde önemle durulmalıdır.

Kelime servetinin genişliği, çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde de çok önemli bir yere sahiptir. Çocuk toplumda etkin olmak için diğerleri ile anlaşabilmelidir. Çocuğun kelime servetinin fakirliği onu toplumdan uzaklaştırabilir. Çocuk bir şeyi söylemek isteyip de kelime yetersizliği nedeniyle derdini anlatamadığı zaman hayal kırıklığına uğrar. Anlaşılmadığı zamansa kendisini anlamayan kişilere karşı kötü hisler besler ve bu kişilerin kendisini anlamak istemediklerini düşünebilir. Çocuğun yazma becerisi de kelime servetinin genişliğine bağlıdır (Yavuzer, 1999).

Dört temel dil becerisinin bireye kazandırılması ile bireyin bu becerileri aktif olarak kullanabilmesi, edinilmiş zengin sözcük dağarcığı ile yakından ilgilidir (Karatay,

2007). Bireyin kelime serveti ne kadar gelişmişse, anlama (dinleme, okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) becerileri de o kadar gelişmiştir (Nagy, 1988). Kelime serveti kısıtlı çocuklar, okul döneminde okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde kelimeleri tanımada sorunlar yaşamaktadır. Zira, Cüceloğlu'nun (2009) da belirttiği üzere; bilinen kelimelerin okunması, bilinmeyen kelimelerin okunmasına kıyasla daha az zaman almaktadır. Çünkü iyi bilinen bir kelime, harf harf analiz edilmeden bütün olarak algılanmaktadır. Konuşma dili için de aynı kural geçerlidir. Bilinen kelimelerin anlaşılması ve anlamlandırılması daha kolaydır. Ayrıca kelimeler tek tek verilmek yerine cümle içinde verildiğinde kelimelerin tanınması kolaylaşmaktadır. Özellikle de içinde bulunulan ortamda belirli bir kelimenin duyulması bekleniyorsa kelime daha kolay algılanmaktadır. Çünkü beklentiler çağrışımları yönlendirmektedir. Çağrışımların kelime serveti üzerinde önemli tesiri bulunmaktadır. Bireyler bildikleri kelime ve kavramlar arasında çeşitli ilişkiler kurarak yeni düşünceler üretmektedirler. Bu sebeple Türkçe derslerinde sınıf içi etkinlikler ve ders materyalleri öğrencilerin zengin çağrışımlar oluşturmasını sağlayacak şekilde hazırlanmalıdır.

Edebiyat ve Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin içerdiği kelimeler, sistemli bir halde hangi düzeyde kaç kelime öğretileceğine dair liste hâlinde belirlenmelidir (Aydın, 2003). Akabinde her kelime ya da kelime grubu için sınıf içinde uygulanabilecek etkinlikler düzenlenmelidir. Bu etkinliklerde kelimelerin anlamsal ilişkileri göz önünde bulundurulmalıdır.

1.1. Temel, Yan ve Mecaz Anlamlı Kelimeler

İnsanoğlu çevresindeki nesnelere isimlendirirken yakından uzağa ilkesini takip eder. Kendi fiziksel, ruhsal ihtiyaçlarını anlatmak çok uzaktaki bir ağacın isimlendirilmesinden daha önemlidir. Bu sebeple insanın anatomisi ile ilgili kelimeler her zaman sözlükteki birinci, yani temel anlamı karşılamaktadır (Erden, 2011). Temel anlam, kelimenin bir bağlam ve konudan ayrı olarak ele alındığında zihinde oluşan ilk hâlidir (Aksan, 2009). Temel anlam, kelimenin dilde kullanımı süreklilik kazanarak belli bir zaman dilimi için sabitlenmiş anlamıdır (Uğur, 2007). Yan anlam ise insanoğlunun kavramları daha etkili, daha somut, daha kolay biçimde dile getirebilmek için aralarında biçim, işlev, amaç ilişkisi ve yakınlığı bulunan başka kavramlara dayanarak açıklamasıyla oluşmaktadır (Aksan, 2009). Yan anlam kazanan kelimeler mutlaka kelimenin temel anlamıyla herhangi bir yönden ilişkilidir (Kıran ve Kıran, 2010). Mecaz anlam ise kelimenin temel ya da yan anlamından oldukça uzaklaşan ve daha çok deyimler içerisinde ele alınan anlam türüdür.

Kelime servetinde öğrencilerin sadece hedef kelimeye ait temel anlamı öğrenmesi beklenmemelidir. Hedef kelimenin öğretimi; kelimenin farklı durum ve zamanlarda çeşitli kullanım alanları içerisinde doğru kullanımını kapsamalıdır. Bu sebeple kelime öğretiminde temel, yan ve mecaz anlam hedef kelimeyle birlikte verilmelidir.

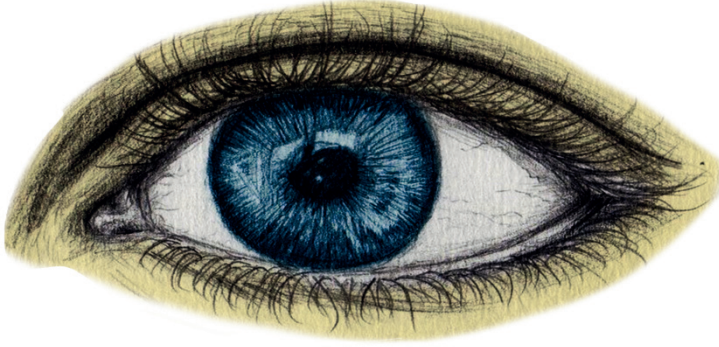
Öğrencilerin kelime servetlerinin gelişmesi, kelimelerin anlam ilişkilerini çözümleriyle sağlanabilmektedir. Öğrencinin yeni bir kelimenin anlamını, bildiği bir keli-

◆ Nazife Burcu Takıl

meden yola çıkarak çeşitli anlamsal ilişkiler kurarak bulması mümkündür. Bu süreçte öğrencilerin kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kolaylıkla bulmalarını sağlayacak görseller ve resimyazılar kullanmak faydalı olacaktır. Resimyazılar, dil eğitimi kapsamında kelime ve görselin birbirini çağrıştıracak şekilde bir arada verilmesidir. Kelime oluşumunda ve kazanımında anlamsal ilişkiler önemli olduğundan, kelime öğretiminde de göz önünde bulundurulmalıdır.

Göz kelimesinin geçtiği yan ve mecaz anlamlar kelimenin temel anlamı da ele alınarak bir arada verilmelidir.

Resim 1. “Göz” Temel Anlam



Gözün temel anlamı ilk olarak zihnimizde canlanan “görme organı”dır (TDK, 2016). Bu görselle birlikte öğrencilere “göz”ün temel anlamına ilişkin çeşitli cümle örnekleri verilmeli ve onların da kendi cümlelerini kurmaları sağlanmalıdır. Öğretmenler, her öğrencinin farklı bir kelime servetine sahip olduğunu ve sahip olunan kelime servetinin insanın karakteriyle yakından ilgili olduğunu bilmelidir. Buradan hareketle hedef kelimeye ilişkin cümle örnekleri, öğrencilerin duyuşsal yönden de kazanım elde edebilecekleri olumlu yönlendirmeler içermelidir. Örneğin “göz”ün temel anlamına ilişkin “Çok fazla kitap okumaktan gözleri kızarmıştı.” gibi bir cümle örneği vermekten kaçınılmalıdır. Zira, öğrenci çok fazla kitap okumanın gözler için zararlı olduğunu, bu sebeple kitap okuma süresini azaltması gerektiğini düşünebilir. Bunun yanı sıra göz kelimesinin kullanımına ilişkin görselle birlikte farklı cümle örnekleri verilmelidir. Cümle kuruluşlarında sınıfın seviyesi göz önüne alınmalıdır.

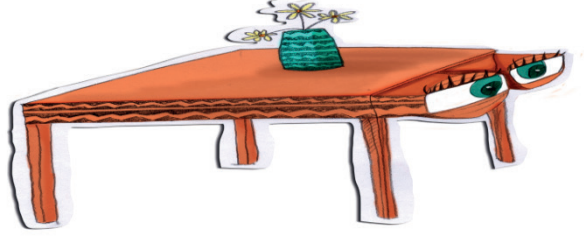
“Gözüne toz kaçtığı için çok ağladı.” (5. Sınıf)

“Gözlerinin rengi bana denizi hatırlatıyor. Masmavi.” (6.sınıf)

“İnsanın ne düşündüğünü gözlerine bakıp anlayabiliriz. (7.sınıf)

“Gözlerine baktıkça insanın içini tarifsiz bir hüznün kaplıyor.” (8.sınıf)

Resim 2: “Göz” Yan Anlam



Yan anlam kazanan kelimeler, kelimenin temel anlamıyla mutlaka bir yönden ortaklık göstermektedir. “Göz” insanın hayata açılan penceresidir. Çekmecelerin bölme yerlerinin dışarıya açılması gibi. Yüzdeki yuvarlak/çekik kısımlar olan ve açılıp kapanabilen gözler ile, çekmecelerde de tutma yerleri ile gözün yüzdeki bulunuşu arasında bir benzerlik ilişkisi kurulmuştur. Ayrıca insanın gözleri gibi çekmecenin gözleri de açılıp kapanabilmektedir. Kelimelerin anlamsal ilişkileri öğrencilere benzerlikler açıklanarak verildiğinde daha kalıcı olmaktadır. Türkçe ediniminde ailenin içinde yetişen çocuk, kelimelerin anlamsal ilişkilerini de deneyimleri ile edinecektir; ancak ailenin sosyo ekonomik durumu, dili kullanabilme becerileri, çocuğun dil edinimine gösterdikleri özen neticesinde her çocuk okula farklı kelimeler ve kullanım alanları ile başlamaktadır (Heath, 2005; Sameroff ve Fiese, 2000; Ceber-Bakalloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Horodynski ve Gibbons, 2004). Bu kullanım alanlarını zenginleştirmek ve kelimelerin temel anlamlarının dışında çok zengin bir kullanım sahası olduğunu göstermek gerekmektedir.

“Göz” kelimesinin yan anlamı ile ilgili cümle örnekleri görselle birlikte verilmeli ve her öğrencinin kendi cümlesini kurması sağlanmalıdır.

“Çekmecenin gözüne defter koydum.” (5. Sınıf)

“Çekmecenin gözündeki notları yatmadan önce çıkarıp okuyorum.” (6. Sınıf)

“Masanın gözündeki eşyaların kendisine ait olduğunu bilmiyor mu?” (7.sınıf)

“Dolabın gözüne uzun zamandır bakmaya korktuğu duygularını saklamıştı.” (8.sınıf)

Resim 3: “Göz” Mecaz Anlam (Gözü kalmak)



Mecaz anlam, dilin zenginliğini oluşturan en önemli unsurlardan biridir. Tek bir kelimenin mecazlı söyleyişlerle onlarca anlam kazanması mümkündür. Türkçe bu bakımdan oldukça zengin bir dildir. Mecazlarla ortaya çıkan deyimler ve atasözleri, Türkçenin söz varlığında önemli bir yere sahiptir. Örneğin “Gözü kalmak.” deyiminde “göz” kelimesinin, temel anlamı olan görme organıyla artık yakından uzaktan hiçbir ilişkisi kalmamıştır. Deyim, “İsteyip de elde edemediği şeye karşı isteği sürmek” (Aksoy, 1988) anlamını taşımaktadır. İlköğretim ikinci kademedeki öğrenciler Piaget’in bilişsel gelişim kuramına göre somuttan soyuta geçiş aşamasında oldukları için somutlaştırılmış kavramları daha kolay öğrenebilmektedirler. Somut işlemler döneminde kayda değer bilişsel gelişim gözlemlenmekte ve çocukların dil ve temel becerileri edinme hızında büyük artış olmaktadır (Schunk, 2009). Bu sebeple Türkçe derslerinde öğretmenin dersin içeriğini zenginleştirecek kavramlar üzerinde durması, öğrencilerin kelimelerin farklı anlamlarını kavrayabilecek etkinlikler hazırlaması gerekir. Bu hususta özellikle Türkçenin söz varlığı üzerinde önemli etkiye sahip mecazların anlaşılmasını sağlayacak görsellerin kullanımı önem taşımaktadır.

“Gözü kalmak” deyiminin görselle birlikte kullanılabilir örnekleri öğretmen tarafından verilmeli akabinde öğrencilerin kendi cümlelerini kurması istenmelidir.

“Ayşe’nin çilekli pastada gözü kaldı.” (5.sınıf)

“Kendi tatlısını yedi ama yine de ablasının tatlısında gözü kaldı.” (6.sınıf)

“Arkadaşının gökkuşağı gibi rengârenk eteğinin pililerinde gözü kaldı.” (7.sınıf)

“Sabahtan beri aç olduğu için gördüğü her ekmek kırıntısında gözü kalıyor, bir an önce evine gitmek istiyordu.” (8. Sınıf)

1.2. Somut ve Soyut Anlam

Kelimeler, duyu organlarıyla algılanmalarına göre soyut ve somut olarak ele alınmaktadır. Herhangi bir duyu organıyla algılanabilen kelimeler somut, algılanamayan kelimeler ise soyuttur. Somut işlemler döneminin henüz soyuta geçişi tam sağlan-

mayan yaşlarda soyut kelimelerin anlaşılması da zor olmaktadır. 5. sınıf öğrencilerinin bu yaş aralığında olduğu göz önüne alındığında soyut kelimelerin somutlaştırılması, görselleştirilmesi önem kazanmaktadır. Özellikle duyguların yer aldığı hüznün, sevinç, mutluluk, korku, karamsarlık, endişe, karasızlık, umut gibi kelimeler görsellerle bir arada öğrencilere verilmelidir. Bu hususta resim yazı örneklerini kullanmak faydalı olacaktır. Resim yazılar, dil eğitimi kapsamında kelime ve görselin birbirini çağrıştıracak şekilde resmedilmesini kapsamaktadır.



Bu resim yazı örneklerinde de görüldüğü gibi, soyut anlamlı kelimeler hem kelimenin kendisi hem de anlamı ile iç içe verilerek somutlaştırılmakta ve akılda kalıcılığı artmaktadır. Ancak akılda kalıcılığın sağlanması için temel ilkenin kelimenin öğrencinin kendi yaşantısıyla ilişkilendirilerek cümle içinde kullanılması olduğu unutulmamalıdır. Bu sebeple öğrencilerin hedef kelimeleri farklı anlam ve biçimlerde değişik cümlelerde kullanılması teşvik edilmelidir.

1.3. Eş ve Zıt Anlam

Bir dilde bir kavramı yansıtmak için birden çok gösterge kullanılmaz. Zira, aynı dilde iki ayrı kelime tamamen aynı anlama gelmemektedir. Ancak yakın anlamlı kelimeler eş anlamlı olarak yaygın bir kullanıma sahip olmuşlardır. Bir dilde birbirine yakın anlamda pek çok kelimenin bulunması, o dilin zenginliğini ve işlenmişliğini gös-

◆ Nazife Burcu Takıl

teren özellikler arasında yer almaktadır. Eşanlamlı kelimeler tarih boyunca etkileşim içinde olduğu devletlerden alınan kelimeler ile ortaya çıkmaktadır. Batı dillerinden geçen ya da Osmanlı Türkçesinden kalan ve bugünkü Türkiye Türkçesinde kullanımı olan pek çok kelime bulunmaktadır (Aksan, 2009). Mutlu-mesut, kelime-sözcük, öğrenim-tahsil, yazım-ımlâ, özgürlük- hürriyet gibi kelime çiftlerinin sayısını arttırmak mümkündür.

İnsan zihni, bir kelimeyi algıladığında onunla benzer olan diğer kelimeleri de almaya yatkındır. Çünkü zihin benzerlik, zıtlık, neden-sonuç, zaman-mekân gibi ilişkiler yaparak kodlamalar yapmaktadır (Takıl, 2015). Bu sebeple kelime öğretiminde hedef kelimeyle birlikte onun eş anlamlıları da verilmelidir.

Türkçede birbirine yakın, aynı kavram alanı içinde bulunan kavramların yanı sıra birbirine tamamen zıt olan kavramlar da yer almaktadır. Türkçede, Arapça ve Farsçadan gelerek dile yerleşmiş kelimelerin zıt anlamlı kelimelerin oluşmasında önemli yer vardır. Fakir/zengin zıtlığını oluşturan kelimelerden “fakir” kelimesi Arapçadan, “zengin” ise Farsçadan dilimize geçmiştir. “Fakir” kelimesinin karşılığı olan “yoksul” ve türevi “yoksulluk” kelimelerinin kullanım sıklığı “fakir” kelimesi kadar yaygın değildir (Aksan, 2009). Kullanım sıklığı bir dilde tercih edilme ile ilgilidir ve eşdizim başlığı altında incelenmiştir.

Bir kelimedenden yola çıkarak başka kelimelerin hatırlanmasında öncelik benzerlik ve zıtlık ilişkisi ile akla gelen kelimeleridir. Bu sebeple öğrencilere hedef kelime ile birlikte onun eş ve zıt anlamlısı da verilmelidir. Bu, öğrenmede kolaylığı ve kalıcılığı sağlamaktadır. Ders kitaplarında geçen metinlerde ve görsellerde kelimelerin eş ve zıt anlamlarının kullanımına özen gösterilmelidir. Öğretmenler, ders içi etkinliklerde cümle doldurma alıştırmaları verirken bu hususa dikkat etmelidir. Bilhassa Türkçe Dersi 5. Sınıf Öğretim Programında yer alan söz varlığına ilişkin “T5.2.19. Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.” “T5.2.20. Kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bilir.” kazanımları göz önüne alındığında yapılması tavsiye edilen uygulamaların önemi daha iyi anlaşılacaktır.

1.4. Sesteşlik

Sesteş kelimeler, yazılışları aynı fakat anlamca birbirinden oldukça farklı kelimelerdir. Sesteş bir kelimenin birden fazla anlamı olmasına rağmen bu anlamların tamamına yakını temel anlam içerisinde incelenmektedir. Yani anlam zenginliği sağlayan yan ve mecaz anlamlarla sesteş kelimelerin sahip olduğu sayıca birden fazla temel anlam birbirine karıştırılmamalıdır. Örneğin “yüz” kelimesi TDK Sözlüğünde (2016), “Doksan dokuzdan sonra gelen sayının adı.” ve “Başta alın, göz, burun, ağız, yanak ve çenenin bulunduğu ön bölüm, sima, çehre, surat.” “olarak tanımlanmaktadır. Kelimenin her iki anlamı da birbirinden oldukça farklıdır. Ancak sesteş kelimeler yazılışlarının aynı olması sebebiyle “benzerlik” ilişkisinden yola çıkılarak kelime servetini geliştirme sürecinde verilmesi gereken kelime grupları olarak ele alınmalıdır. Sesteş

kelimelerin öğretiminde “Gül kelimesi sesteş midir?” gibi bilgi basamağındaki sorulardan ziyade, kelimenin farklı anlamlarını ortaya koyan boşluk doldurmalar, metin içine yerleştirme etkinlikleri, farklı bağlamlarda cümle oluşturma etkinlikleri daha faydalı olacaktır.

1.5. Eşdizim Kelimeler

İngilizcede “corpus” olarak geçen ve Batı’da uzun süredir köklü çalışmalar yapılan eşdizim kelimeler, bir dildeki kelimelerin kullanım sıklığına dayanmaktadır. Firth (1957), eşdizimi bir kelimenin sıklıkla birlikte olduğu başka kelimelerle kurduğu ortak yapılar olarak tanımlamaktadır. Nesselhauf (2005), dilde belirli bir kullanım sıklığına sahip olmak şartıyla kelimelerin belirli bir aralık çerçevesindeki ortak kullanımları olarak tanımladığı eşdizimlerin kalıplaşmış yapılara sahip olduğunu ifade etmektedir. Mel’cuk’a göre (1998);

Eşdizimler bir fiille desteklenmekte olan kelimeler, (et pişirmek, yere tükürmek, yalnız kalmak)

Belirli birkaç kelimeyle birlikte kullanılmasına bağlı olarak anlamı ortaya çıkan kelimeler, (“keten helva” kullanımında ketenin sahip olduğu anlam)

Birlikte kullanıldığı kelimenin eşanlamlısını duruma göre kabul etmeyen kelimeler, (“yılanmış şarap” yerine “senelenmiş şarap”, “gözleri karardı” yerine “gözleri siyahlaştı” denilmemesi gibi)

Karşılaşılan kavramla ilgili önemli bir ögeyi anlatan kelimeleri kapsamaktadır (“kişneme”nin atlara ait olması).

Eşdizim kelimeler, kelime servetinin oluşumunda ve gelişiminde kullanılabilir çok önemli bulgulardır; ancak maalesef Türkçede eşdizim kelimelerin sözlük çalışmaları yeterince bulunmamaktadır. Eşdizim çalışmalarının ortaokul seviyesinde kelime servetinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerde çok faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğrencilere verilen bir kelimenin farklı durum ve zamanlarda hangi kelimelerle nasıl ilişkilendirmeler yaparak kullanılabilirliğinin gösterilmesi ve öğrencinin farklı cümleler kurmaya teşvik edilmesi kelime servetinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

1.6. Çağrışımsal Anlam

Çağrışım; bireyin belirli bir durum, nesne, simge ya da olay karşısında sebep-sonuç, yakınlık, zıtlık, sıklık, zaman- mekân ilişkileri kurarak farklı bir durum, simge, olay ya da nesneyi aklına getirmesidir. Çağrışımsal alan ise bireylerin belirli bir uyarıcı karşısında oluşturdukları çağrışımların tümüdür. Örneğin “kitap” kelimesi ile ilgili oluşturulan çağrışımsal alan “defter, yazı, kalem, okumak, kelime, cümle, kültür...” olabilir. Çağrışımsal alan da tıpkı çağrışımlar gibi kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Her bireyin düşünce sistemi, deneyimleri, tepkileri farklı olduğu için ilişkilendirme yaptıkları olgular da farklıdır. Bu sebeple eğitim-öğretim sürecinde her öğren-

◆ Nazife Burcu Takıl

cinin bir kelime ya da metin karşısında aynı çağrışımsal alanı oluşturmasını beklemek doğru değildir. Öğretmen, öğrencilerinin oluşturdukları çağrışımsal alanın konuyla herhangi bir yönden ilişkili ve zengin olmasına dikkat etmelidir (Takıl, 2015).

Bireylerin sahip oldukları söz varlığı ve oluşturdukları çağrışımlar arasında sıkı bir bağ vardır. Kelimenin zihindeki temsili üzerinden benzerlik, zıtlık, neden-sonuç, zaman mekân ilişkileri ile ortaya çıkan çağrışımların sayıca fazlalığı o kişinin sahip olduğu kelimelerin fazlalığı ve oluşturduğu düşüncenin çokluğu ile yakından ilgilidir. Kelimelerin de anlamsal yönden benzerlik (eşanlamlılık, sesteşlik), zıtlık (zıt/karşıt anlamlılık), neden-sonuç (eşdizim kelimeler) gibi ayrımları bulunmaktadır. Bu durum, çağrışım yolu ile düşüncelerin oluşması ve kelimelerin anlamsal oluşumlarının sağlanmasında ortaklık olduğunun göstergesidir.

Çağrışım oluşumundaki zaman-mekân ilişkisi, dinleme becerisinde zihnin öncelik vererek seçtiği kelimeler üzerinde etkisi vardır. Şöyle ki, bankadayken “senet, gişe, para, dekont, kredi kartı, borç” gibi kelimeler daha kolay anlaşılır ve anlamlandırılırken; pastanede “pasta, krema, muhallebi, limonata” gibi kelimeler daha kolay seçilmektedir. Bu durum çağrışımın mekân ilişkisi ile ilgilidir (Takıl, 2015; Cüceloğlu, 2009). İnsanlar ne kadar çok kelimeye sahip olursa çağrışımları da o kadar fazla olmaktadır. Bu da düşüncenin çeşitliliğini, sorunlara farklı çözümler bulmayı beraberinde getirmektedir.

Öğretmenler öğrencilerinin kelime servetlerini geliştirmeye dikkat ederken çok sayıda kelimenin kazanımından ziyade kelimelerin öğrencilerin zihninde doğru kodlanmasına dikkat etmelidir. Örneğin öğrencinin “kağıt” kelimesi ile birlikte “kitap, defter, kalem, silgi” gibi birçok kelimeyi çağrışım alanına eklemesi beklenir. Ancak öğrencinin bu kelimeyi doğru kodlamaması yüzünden ilişkilendirmeyi hiç ilgisi olmayan kelimelerle yaptığı görülebilir. Bu sebeple Türkçe öğretmenleri dilin en küçük yapılarından olan kelimelerin öğretiminde bu hususa dikkat etmelidir (Erden, 2011).

Çağrışımlar zıtlık, benzerlik gibi ilişkilendirmeler ile oluşmaktadır. Türkçede eş ve zıt kelimelerin birlikte verilmesi de bu bağlamda önem taşımaktadır. Kelime servetinin geliştirilmesi için 5, 6, 7, 8. Sınıf Türkçe ders programlarındaki kazanımlar ele alınarak kelimelerin yan, eş, sesteş, zıt, mecaz anlamları birlikte incelenmeli; eşdizim ve çağrışımsal alanlar ders içi etkinliklerde kullanılmalıdır. Türkçe öğretmenleri hangi kelimelerin nasıl öğretileceğine karar verirken, programdaki kazanımların yanı sıra sınıfın sosyokültürel, psikolojik yapısını, hazırbulunuşluk düzeyini göz önünde bulundurmalıdır.

1.7. İlköğretim Türkçe Dersi (1-8.sınıf) Öğretim Programındaki Söz Varlığı Kazanımları

İlköğretim Türkçe ders programında 5-8. sınıflarda söz varlığı ile ilgili kazanımlara ayrıca yer verilmiştir. Ancak dinleme, konuşma, okuma ve yazmayı söz varlığından ayırarak farklı bir gruptandırmaya dâhil etmemiz mümkün değildir. Türkçe öğreti-

miyle ilgili belirlenen her kazanım mutlaka bir şekilde söz varlığı ile ilişkilidir. Zira, dil oluşmak ve gelişmek için kelimeleri kullanır ve kelimelerin dil becerileriyle olan ilişkisi insan vücudunun kan ile olan ilişkisi gibidir. Kan insan vücudunda sürekli dolaşır ve hayati ihtiyaçların karşılanabilmesi için bütün organların ve uzuvların çalışmasını sağlar. Kelimeler de kan gibidir, sürekli dil sisteminin içinde dolaşarak dilin yaşaması ve gelişmesini sağlar. Bu sebeple 5-8. sınıf Türkçe ders programında yer alan söz varlığı ile ilgili kazanımların yanı sıra temel dil becerilerinin kazanımlarının da söz varlığı ile ilişkili olduğu bilinmelidir.

5. sınıf Türkçe dersinde öğrencinin kelime serveti (söz varlığı) ile ilgili olarak belirlenen kazanımlar şu şekildedir (MEB, 2015):

T5.2.18. Anlamını bilmediği sözcükleri ve sözcük gruplarını öğrenir. (Sözcükleri öğrenmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçlar kullanılacaktır.)

T5.2.19. Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.

T5.2.20. Kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bilir.

T5.2.21. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.

T5.2.22. İsimlerin ve sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder.

T5.2.23. İsim ve sıfat tamlamalarını fark ederek bunların anlama olan katkılarını bilir.

6. sınıf Türkçe dersi söz varlığı ile ilgili kazanımlar şu şekildedir (MEB, 2015):

T6.2.23. Anlamını bilmediği sözcük ve sözcük gruplarının anlamını belirler. (Sözcükleri öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçlar kullanılacaktır.)

T6.2.24. Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.

T6.2.25. Kelime ve kavramların farklı anlamlarını öğrenir ve bunları bağlama uygun şekilde kullanır.

T6.2.26. Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder.

T6.2.27. Edat, bağlaç ve ünlemlerin anlama olan katkısını fark eder.

7. sınıf Türkçe dersi söz varlığı ile ilgili kazanımlar şu şekildedir (MEB, 2015):

T7.2.24. Anlamını bilmediği sözcük ve sözcük gruplarının anlamını belirler. (Sözcükleri öğrenmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, vb. araçlar kullanılacaktır.)

T7.2.25. Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.

◆ Nazife Burcu Takıl

T7.2.26. İmge olarak kullanılan sözcüklerin veya deyimlerin metinde kullanılan anlamlarını belirler.

T7.2.27. Fiillerin cümleye kattığı anlam özelliklerini fark eder.

T7.2.28. Zarfların cümleye kattığı anlamı ve işlevini fark eder.

8. sınıf Türkçe dersi söz varlığı ile ilgili kazanımlar şu şekildedir (MEB, 2015):

T8.2.29. Anlamını bilmediği sözcük ve sözcük gruplarının anlamını belirler.

T8.2.30. Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.

T8.2.31. Fiilimsilerin cümledeki işlevini fark eder.

Sonuç ve Tartışma


İnsanların sahip oldukları kelime serveti, onların hayatları boyunca karşılaştıkları bütün sorunları çözmede; duygularını paylaşmada, kişiliklerini ortaya koymada kullandıkları en önemli unsurdur. Bu sebeple kelime servetinin 5-8.sınıfa denk gelen so-muttan soyuta geçiş döneminde özenle geliştirilmesi gerekmektedir. İlköğretim Türkçe dersi öğretim programında yer alan dil becerilerine ve bunlara ilişkin söz varlığına ait kazanımların kolay ve kalıcı edinimini sağlayacak etkinlikler planlanmalıdır. Bu etkinlikler; kelimelerin temel, yan, eş, sesteş, zıt, somut, soyut, mecaz anlamlarını; eş-dizim ve çağrışım alanlarını kapsayacak nitelikte olmalıdır. Konuya ilişkin etkinlik önerileri şu şekildedir:

1. Çağrışım defteri tutma: Öğrencilerden çağrışım defteri tutmaları istenmelidir. Çağrışım defteri, her kelime için bir sayfa ayrılan ve hedef kelimenin sayfanın ortasına yazılarak hedef kelimeyle alakalı başka kelimelerin sayfaya yazılması ile oluşturulmaktadır. Öğrenciler hedef kelimeye ilişkin çağrışım alanını benzerlik (eşanlam, eş-ses, yakın anlam) ilişkisi, zıtlık ilişkisi (zıt anlam), neden-sonuç, zaman-mekân ilişkisi kurarak sağlamaktadır. Öğrencilerin kelime servetlerinin gelişip gelişmediği ya da ne düzeyde olduğu çağrışım defterleri ile takip edilebilmektedir.

Her öğrenci farklı yaşantılara sahiptir. Öğrencilerin aile ve sosyal hayatlarında yaşadıkları sorunlar çağrışımına, dolayısıyla kullandıkları kelimelere yansımaktadır. Türkçe öğretmenleri öğrencilerin çağrışım defterlerinden hareketle özel hayatlarında yaşadıkları ciddi problemleri tespit edebilir. Kelimeler gördüklerinden fazlasını anlatmaktadırlar. Söylem çözümlemesine gidilerek öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal birtakım eksiklikleri tespit edilerek konuya ilişkin çözüm yolları sunulabilir (Takıl, 2016). (İlgili kazanımlar: T5.2.20., T5.2.21. T7.2.24.)

2. Sözel Görsel Çağrışım Etkinliğinin Kullanımı: Çağrışım alanı, temel anlam, eş anlam, zıt anlam kullanımını kapsayan bu etkinlikte öğrenilecek kelime, kelimeye ait görsel, kelimenin sözlük anlamı, kelimenin çağrışım ile kurulan eş ya da zıt anlamı bi-

rer kutu içerisine yerleştirilerek anlam ilişkileri gösterilmektedir. Kelimenin görselle desteklenmesi ile akılda kalıcılık sağlanmaktadır. Etkinlikte hedef kelimeye ait ipuçları verilerek öğrencilerden kelimenin anlamını tahmin etmeleri istenebilir. Etkinlik, kelimeye ait cümle örneklerinin kutulara yazılmasıyla zenginleştirilebilir. (İlgili kazanımlar: T5.2.18., T5.2.20., T6.2.23., T6.2.25., T7.2.24., T8.2.29.)

Zengin:	
Sözlük anlamı:	X fakir

Sözel Görsel Çağrışım Etkinliği Görseli: (Takıl, 2015).

3. Kişisel deneyim ve kelime ilişkisi kurma: İnsanlar deneyimledikleri olayları akılda daha uzun süre tutmaktadırlar. Hedef kelimelerin, yaşanan bir olay ile ilişkisi yapılarak veyahut akılda kalıcı bir bağlam içerisinde kullanılarak öğrenilmesi daha kolay olmaktadır. Öğretmen, hedef kelimeyi sınıfta olan olaylarla ilişkilendirerek cümle örnekleri oluşturabilir. İlgili kazanımlar: T5.2.19., T6.2.25., T7.2.25., T7.2.26., T8.2.30.)

4. Eşdizim Kelimeler: Bir kelime öğretilirken sınıfın bilgi düzeyine göre, o kelimenin eşdizim alanı da birlikte verilmelidir. İsim, fiil, sıfat, zarf hali, kelimenin çok sık kullanıldığı kalıp ifadeler bu kapsam dahilinde ele alınmalıdır. Örnek: Güzel kelimesi için “Yemeğini güzelce yedi” (zarf), “Güzel kız saçlarını tarıyor.” (sıfat), “Dünkü konser çok güzeldi.” (fiil) gibi cümleler verilmelidir. Cümle içerisindeki farkı görevlerin yanı sıra anlamsal yönden sıklıkla başvurulan kelimeler de örneklendirilmelidir. Örneğin yıkamak kelimesi için “yüz yıkamak, el yıkamak, bahçeyi yıkamak, balkonu yıkamak, bulaşıkları yıkamak...” gibi kullanım birliktelikleri verilebilir. (İlgili kazanımlar: T5.2.22, T5.2.23., T6.2.24, T6.2.25., T7.2.28., T7.2.27., T7.2.25., T8.2.30)

5. Tematik kelime grupları oluşturulmalı: Kelime öğretiminde farklı konulara ve anlamlara ilişkin kelimeler dağınık hâlde verilerek öğrencilerin temalara göre gruplamasını istemek, kelimenin öğrenilip öğrenilmediğini ya da anlamının doğru kodlanıp kodlanmadığını takip etmek bakımından önemlidir. Örneğin “dava, temyiz, savcı, hâkim, kalp, mahkeme, doktor, muayene, reçete” kelimelerinin hukuki terimler ve tıbbi terimler başlığı altında toplanması istenebilir. (İlgili kazanımlar: T5.2.19., T6.2.24., T6.2.25., T7.2.25., T8.2.30.)

6. Kademeli Öğretim Uygulaması: Kelime öğretimine dair kullanılan etkinliklerde kademeli bir süreç izlemek faydalı olmaktadır. İlk adımda kelimenin anlamına ilişkin

◆ Nazife Burcu Takıl

bilgi düzeyinde boşluk doldurma ve şıklardan oluşan doldurma etkinliği düzenlenebilir. İkinci adımda kelimenin anlamsal farklılıklarını ortaya çıkaran boşluk doldurma, cümle tamamlama etkinlikleri düzenlenebilir. “Ayşe hayatımda gördüğüm en entelektüel insan; çünkü.....” örneğinde “entelektüel” kelimesini bilmeden boşluk doldurmak mümkün olmamaktadır. Bu sebeple birinci adıma göre daha zor bir uygulamadır. Üçüncü adımda ise cümle içindeki belirli bir kelimeyi değiştirip yerine ne gelebileceğini, hangi kelimelerin onun yerini tuttuğunu belirlemelerini istemek; öğrencilerin kelime servetlerinin gelişimini kademeli biçimde desteklemektedir. (İlgili kazanımlar: T5.2.19, T5.2.20., T5.2.21., T6.2.24., T6.2.25., T7.2.25., T8.2.30.)

Kelime servetini geliştirmeye yönelik etkinlikler ve etkinliklerin içerikleri öğrencilerin sosyo-ekonomik, bilişsel ve duyuşsal özelliklerine göre değişiklik gösterebilir. Kelime servetini geliştirme sürecinde önemli olan öğretmenin hoşgörülü tutumu ve destekleyici tavrıdır. Öğretmenin zengin bir kelime serveti ve kitaplara değer veren bir tutumu olmalıdır. Konuşmalarında ve öğrenciler için oluşturduğu yazılı metinlerde farklı kelimelerden, zengin söyleyişlerden faydalanmalıdır. Öğrencilerin gelişim düzeylerini çağrışım defterlerinden sıklıkla takip etmeli, gelişimlerinde yetersizlik görürse kelime etkinliklerinin sıklıklarını artırarak öğrencilerin gelişimini desteklemelidir. İnsan vücudunun yaşaması için kan ne kadar önemliyse, insan ruhunun ve karakterinin yaşaması için de kelimelerin o denli önemli olduğu unutulmamalı, Türkçe eğitiminde kelime servetinin gelişimine gereken hassasiyet gösterilmelidir.

Kaynakça

- Aksan, D. (2009). Anlambilim, Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi, Engin Yayınevi, 4. Basım, Ankara.
- Aksoy, Ö. A. (1988). Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü, 2 Deyimler Sözlüğü, İnkılap Kitabevi Baskı Tesisleri, İstanbul.
- Aydın, M. (2003). Edebiyattan Geçebilen Bir Toplum, Varlık, 71 (1153), 55-60.
- Ceber-Bakkaloğlu, H. ve Sucuoğlu, B. (2000). Normal ve Zihinsel Engelli Bebeklerde Anne-Bebek Etkileşiminin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, Özel Eğitim Dergisi, 2 (4), 47-58.
- Cüceloğlu, D. (2009). İnsan ve Davranışı, Remzi Kitabevi, 18. Basım, İstanbul.
- Erden, N. B. (2011). Türkçe Dersinde Çağrışımın Kullanımı İle İlgili Gereklilikler Ve Öneriler. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Ergin, M. (2002). Türk Dil Bilgisi, Bayrak Yayınları, İstanbul.
- Firth, J. R., (1957). “Modes of Meaning”, Papers in Linguistics 1934-1951, London:Oxford University Press, s. 190-215.
- Heath, P. (2005). Parent-Child Relationships: History, Theory, Research, and Context, Pearson Education, New Jersey, USA.

- Horodynski, M.A. ve Gibbons, C. (2004). Rural Low-Income Mothers' Interactions With Their Young Children, *Pediatric Nursing*, 30 (4), 299-306.
- Kaplan, M. (1992). *Kültür ve Dil*, Dergâh Yayınları, İstanbul.
- Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi, *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 27, Sayı 1(2007) 141-153.
- Kıran, Z. ve Kıran, A. (2010). *Dilbilime Giriş*, Seçkin Yayıncılık, 3. Baskı.
- MEB (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*, T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Mel'cuk, I. (1998). "Collocations and Lexical Functions" (Ed. A.P. Cowie) *Phraseology: theory, analysis, and applications*, Oxford University Press, s. 23-54.
- Nagy, W. E. (1988). Why Vocabulary Instruction Needs To Be Long-Term and Comprehension, *ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills*, The National Council of Teachers of English and The International Reading Associations. USA.
- Nesselhauf, N.(2005). *Collocations in a Learner Corpus*, Amsterdam -Philadelphia:John Benjamins Publishing.
- Sameroff, A.J. ve Fiese, B.H. (2000). Transactional Regulation: The Developmental Ecology of Early Intervention, *Handbook of Early Childhood Intervention*, J.P. Shonkoff ve S.J. Meisels (Eds.) Cambridge University Press, New York, NY.
- Schunk, D. H. (2009). *Learning Theories An Educational Perspective*, Pearson Merrill Prentice Hall, New Jersey.
- Sevinç, M. (2003). "Bilişsel Gelişim ve Düşünce Becerilerinin Eğitimi", *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, Ed. M. Sevinç. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul
- Takıl, N. B. (2015). *Çağrışım ve Türkçe Eğitimi*, Türkiye Alim Kitapları, Almanya.
- Takıl, N. B. (2016). Discourse Analysis in Classroom Management, *International Journal of Arts and Commerce*, ISSN 1929-7106, Vol:5, No:1, ss: 60-66.
- TDK (2016). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts. 16.03. 2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Uğur, N. (2007). *Anlambilim*, Doruk Yayıncılık, İstanbul.
- Yavuzer, H. (1999). "Çocuk Psikolojisi", 17. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.

ETKİNLİK TEMELLİ KELİME ÖĞRETİMİNİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI ANLATIMLARINDA KULLANDIKLARI KELİMELERİN ANLAM DERİNLİĞİNE YANSIMASI*

Melike ULUÇAY**

Öz: Etkinlik temelli kelime öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları kelimelerin anlam derinliğine etkisi olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada yarı deneysel yöntemlerden biri olan ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma, alt düzey ve üst düzey okulda öğrenim gören iki deney, iki kontrol grubu olmak üzere dört grup üzerinde yürütülmüştür. Sürecin başında öncelikle öğrencilerin sahip oldukları söz varlığını ölçmek için ön test niteliğinde yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Öğrencilerin söz varlığı ön test yazma çalışmaları ile tespit edildikten sonra kelime öğrenme stratejilerine uygun 12 etkinlik geliştirilmiş ve öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sürecinin sonunda söz varlığının gelişimini ölçmek için son test niteliğinde öğrencilere yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Öğrencilerden elde edilmiş olan yazılı anlatım çalışmaları bilgisayar ortamına aktararak metin havuzları oluşturulmuştur. Bu metin havuzları, Simple Concordance 4.07 programı ile işleme tabi tutularak kelime sıklık listeleri elde edilmiştir. En sık kullanılan ilk 100 kelime, tüm kelime listesi için önemli bir sayı olduğundan her grubun ilk 100 kelimesinin ait olduğu bağlam dikkate alınarak Türkçe Sözlük'e göre anlamları belirlenmiş ve anlam çeşitliliği açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda alt düzey ve üst okuldaki deney grubu öğrencilerinin son testlerine göre hem toplam ve farklı kelime kullanımında artış, hem de kullandıkları kelimelerin anlam çeşitliliğinde artış görülmüştür. Bu durum araştırma kapsamında kelime öğrenme stratejilerine göre öğrencilerde dil farkındalığı oluşturmak amacıyla hazırlanan kelime öğretimi etkinliklerinin geleneksel yöntemle oranla yeni öğrenilen kelimelerin anlamlarını derinleştirmede daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Söz varlığı, kelime öğretimi, anlam, derinlik, kelime öğrenme stratejileri, kelime öğretimi etkinlikleri

* Bu çalışma Prof. Dr. Muhsine Börekçi danışmanlığında Dr. Melike ULUÇAY tarafından Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yapılan doktora tezinden üretilmiştir.

** Arş. Gör. Dr.; Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.

A STUDY ON AN ACTIVITY BASED WORD TEACHING METHOD'S REFLECTIONS ON THE SEMANTIC DEPTH OF THE WORDS USED IN THE WRITTEN EXPRESSIONS OF 6TH GRADE STUDENTS*

Melike ULUÇAY**

Abstract

This study was conducted to analysis the effects of teaching with Word-Based technique on the process of developing secondary school students' vocabulary by using, the "pre-test post-test control group design as a quasi-experimental study method". The research was carried out with 2 experimental groups and 2 control groups, from high and low quality schools. At the beginning of the process, students were given writing tasks as a pre-test to evaluate their vocabulary. After the students' vocabularies have been identified by using the pre-test, 12 different activities compatible with their learning strategies were developed and implemented. At the end of the implementation process, a post-test was applied to evaluate the development of vocabulary. The data obtained from the written expressions of students were transferred to computer environment and then text repositories were created and words were aligned according to their frequency of occurrence by using simple concordance 4.07. Since the first 100 words on the list are very important with regards to the whole list, meanings of first 100 words of each group were identified according to Turkish Dictionary by taking their contexts into consideration. These lists identified how often the students used the words (more or less) as part of their vocabulary. Results showed that, there's been a significant increase in the use of different words, total number of the words and their varieties in meanings, both in the high and low quality schools' study group. Findings show that these word teaching methods are more effective than traditional methods in terms of the development of vocabulary.

Key words: Vocabulary, teaching words, meaning, word learning strategies, word teaching activities

* This study produced from Doctorate Thesis at Atatürk University, Institute of Educational Sciences, Department of Turkish Education by Dr. Melike ULUÇAY and Supervised by Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ.

** Research Assistant, Dr.; Erzincan University, Faculty of Education, Department of Turkish education.

1. GİRİŞ

Doğuştan dil yetisi ile var olan birey, dili kullanmayı öncelikle ailesinden ve çevresinden öğrenir. Okula geldiğinde ise bilinçaltı dil kullanımını bilinç düzeyine taşır. Bireyin dil edinç düzeyini yükseltmeyi amaçlayan Türkçe dersinin tamamlayıcı bir alanı olarak nitelenebilecek kelime öğretimi, Karadağ'ın (2013: 5) da belirttiği gibi bireyin söz varlığını geliştirerek bütün dil becerileri eğitiminin ortak zeminini oluşturmaktadır. Dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinlemenin bireye kazandırılması ve aktif olarak kullanabilmesi, söz varlığının edinilmiş olması ile ilgilidir. Kelime bilgisinin geliştirilmesi bütün bu becerilerin geliştirilmesi anlamına gelir ve bu açıdan büyük önem taşır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2006: 4) Türkçe dersinin genel amaçları arasında öğrencilerin "Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri" amacına yer vererek öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmeyi hedeflemesi bakımından kelime öğretimine yönelik etkinliklerin daha etkili hazırlanması noktasında farkındalık oluşturmaktadır. Sadece sözcüklerin tanımsal anlamlarını vermeye dayalı etkinlikler kavrama açısından belirgin bir katkı sağlamamaktadır. (Stahl ve Nagy'den aktaran Ülper ve Karagül, 2012). Konu ile ilgili yapılan araştırmalar dikkate alındığında öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarında yer alan kelime öğretimi ile ilgili etkinliklerin yeni öğrenilen kelimelerin kalıcı olmasını sağlamada yetersiz kaldığı söylenebilir. Meara (1989) geleneksel yöntemlerde kelimelerin hafızada kalma süresinin az olduğunu belirtmiştir. Koçkaya (2014) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine kelime öğretiminde klasik yöntemlerin yetersiz kaldığını ve alternatif kelime öğretimi yöntemlerine geçilmesi gerektiğini belirtmektedir. Dilidüzgün (2014) Türkçe ders kitaplarındaki sözcük öğretme çalışmaları incelendiğinde kısa süreli hafızada algısal kodlamaya dayalı belletmeye yönelik etkinliklerin olduğunu, ancak uzun süreli hafızaya yönelik anlamsal kodlama yapılmadığını ifade ederek, Türkçe ders kitaplarında sözcük öğretme yöntemlerinin öğrencilerin "sözcüğü bilmesi" için yeterli olmadığını vurgulamaktadır. Bu nedenle ortaokullarda, kelimelerin üretici kelime hazinesine aktarılarak doğru kullanılmasını sağlamak amacıyla dil farkındalığı oluşturacak şekilde kelime öğretimi etkinlikleri hazırlamak ve uygulamak gerekmektedir.

Kelime öğretimi yapılırken öğrencinin alıcı kelime hazinesine kelime kazandırmak tek başına yeterli değildir. Aynı zamanda kelimeleri nasıl kullanması gerektiğini öğretmek yani üretici kelime hazinesini geliştirmek büyük önem taşımaktadır. Göçer'in (2010: 1011) de ifade ettiği gibi öğretmenlerin özellikle zaman ayırarak gerçekleştirdiği kelime öğretimi, öğrencilerin sadece o etkinliklerle işlenen kelimeleri dağarcıklarına katmakla birlikte aynı zamanda kelime öğrenmenin, anlam kurma, zihin ve düşünce gelişimi, dağarcığa yeni katılan kelimeleri sözlü ve yazılı olarak kullanmanın önemini de kavrayarak, içselleştirmelerini sağlamaktadır.

Kelime ve Anlam

Saussure'e (2001: 44) göre dil göstergelerden oluşan bir dizgedir. Dil göstergesi, kulağımızla duyduğumuz sesler ve gözümüzle gördüğümüz harflerden oluşmuş kelimelerden ibaret olan "gösteren" ile zekâ ve deneyimle zihinde varlık bulan kavramı ifade eden "gösterilen" denilen iki düzeyden oluşur. Gösterenler tek başına ifade edildiklerinde farklı zihinlerde farklı gösterilenler ortaya çıkabilir. Örneğin "masa" göstereni bir zihinde yemek masası olarak canlanırken başka bir zihinde çalışma masası olarak canlanabilir. Öyleyse dil göstergeleri tek başlarına değil de metin içinde ele alındıklarında, bağlama göre zihinlerde "gösterilen" olarak varlık kazanacaktır yani farklı bağlamlarda farklı anlamlar ortaya çıkacaktır.

Anlam Aksan'ın (2006: 48) tanımıyla "Dilde birer gösterge niteliğiyle yer alan, insanın dünya bilgisine dayalı birtakım belirleyicileri bulunan sözcüklerin belli bir bağlam ve belli bir konu içinde ilettikleri kavram."dır. Sözcüğün anlamı, onun dil içindeki kullanımınıdır. (Wittgenstein'dan akt. Aksan, 2006: 46) Aynı zamanda bir gösterge bağlama göre farklı farklı kavramları ifade edebilse de sözlükte yer alan bir temel anlama da mutlaka sahiptir. Yani Aksan'ın (2006: 45) da belirttiği gibi "Göstergeden yola çıkılarak önce göndergesel ve yan anlamları, uyandırdıkları tasarımları hesaba katarak sözcüğe dayalı bir anlamdan söz edilebilir. Buna göre anlam türleri şöyle sıralanabilir:

Gerçek (temel) anlam: Düz anlam da denilen gerçek anlam Günay'ın (2007: 69) ifadesiyle, "Bir göstergenin gösterilenini oluşturan kavramın kaplamı ya da gösterilenin durağan anlamsal görünüşüdür." Sözlükte birinci gelen anlamdır. Dilsel gösterge görülerek ya da duyularak algılandığında zihinde oluşan ilk tasarımdır.

Yan anlam: Göstergenin asıl anlamını kaybetmeden bununla ilişkili olarak yeni anlamlar kazanmasıdır. Aksan (2006: 58) bu niteliğin, insanoğlunun kavramları kimi zaman daha etkili, daha somut, daha kolay biçimde dile getirebilmek için aralarında biçim, işlev, amaç ilişkisi ve yakınlığı bulunan başka kavramlara dayanarak açıklamak istemesinden kaynaklandığını ve zaman zaman benzetmeli, nükteli anlatım eğilimini içerdiğini ifade eder. Bu duruma çokanlamlılık denir.

Mecaz (değişmece) anlam: Kavramlaşmamış, dilde tek başına henüz kalıcılışmamış, anlamı ancak bağlamla çıkarılabilen geçici anlamlardır. Kimi mecazların sabitlenme sürecinde olduğu görülür. Bu nedenle bazı mecaz anlamlar sözlüklerde yer alır. Deyim kalıbı içinde yer alan mecaz anlamlar ise sözlüklerde deyimler verilirken açıklanmış olur. (Uğur, 2010: 8) Mecaz sözün daha etkili ve güzel anlamlar ifade etmesi için kelimelere düşünsel ve duygusal olarak değer katma işlemidir.

Sözlü ya da yazılı iletişimde kelimeler temel anlamlarının dışında kazandıkları yan anlamları ile de kullanılırlar. Göğüş'ün (1978: 360) "Sözcüklerin çeşitli anlamlarını bilmek." şeklinde tanımladığı *derinlik* kavramı kelimelerin çok anlamlılığı ile ilgilidir. Karadağ'a (2013) göre öğrencilerin kelimelerin yan anlamlarını bilmesi, anlama ve

◆ Melike Uluçay

anlatma becerilerini kullanırken zorlukla karşılaşmaması için kelime hazinelerine derinlik kazandırılması, kelime öğretiminin hedefleri arasında yer almalıdır. Bu yüzden öğrencilerin sahip oldukları kelimelerin yan anlamlarını öğrenmeleriyle birlikte yeni kelimeleri de yan anlamlarıyla öğrenmeleri üzerine odaklanmak gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı etkinlik temelli kelime öğretiminin 6. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları kelimelerin anlam derinliğine etkisi olup olmadığını incelemektir. Bu temel amaç kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Çalışmadan önce alt düzey okuldaki deney ve kontrol gruplarının kelimeleri anlamlarına göre kullanma durumları nasıldır?
2. Çalışmadan önce üst düzey okuldaki deney ve kontrol gruplarının kelimeleri anlamlarına göre kullanma durumları nasıldır?
3. Çalışmadan sonra alt düzey okuldaki deney ve kontrol gruplarının kelimeleri anlamlarına göre kullanma durumları nasıldır?
4. Çalışmadan sonra üst düzey okuldaki deney ve kontrol gruplarının kelimeleri anlamlarına göre kullanma durumları nasıldır?

2. YÖNTEM

Bu araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel bir yöntem olan ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmış; araştırma alt düzey ve üst düzey okulda öğrenim gören iki deney, iki kontrol grubu olmak üzere dört grup üzerinde yürütülmüştür. Bu desende denek havuzunda seçilen iki gruptan biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenir. İki grupta yer alan deneklere ön test uygulanır, deney grubuna bağımsız değişkenle ilgili ölçümler yapılır ve sürecin sonunda yine her iki gruba da son test uygulanır (Büyükoztürk vd., 2011: 202).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Erzincan ilinde alt ve üst düzeyde akademik başarıya sahip ve Gizem Yayıncılık'ın hazırlamış olduğu 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın kullanıldığı iki ortaokulda öğrenim gören toplam 64 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Her iki tabaka içerisinde yer alan dört çalışma grubundan biri deney biri kontrol grubu olmak üzere iki deney iki de kontrol grubu belirlenmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarından elde edilmiştir. Sürecin başında ön test olarak, sürecin sonunda da son test olarak öğrencilere yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Uygulama sırasında ders kitaplarında yer alan üç temaya paralel olan konularda uzman görüşüne başvurulmuş on iki ayrı konuda uygulama öncesinde ve sonrasında yazma çalışması yaptırılmıştır. Yazma çalışması yaptırılan konular şöyledir:

1. Kişisel Gelişim Teması

1) “Bugünün küçüğü yarının büyüğüdür.” sizce ne demektir? Bu konu ile ilgili düşüncelerinizi yazınız.

2) Aileniz ve çevreniz ile yaşadığınız sorunlar nelerdir? Sizce bu sorunlar nasıl çözülebilir?

3) İleride hangi mesleği seçmek istiyorsunuz ve bu mesleğe sahip olabilmeniz için neler yapmanız gerekir?

4) İsteddiğiniz herhangi bir konuda bir yazı yazınız.

2. Zaman ve Mekân Teması

1) Sizce çok gezen mi bilir, çok yaşayan mı? Bu konuyla ilgili düşüncelerinizi belirten bir yazı yazınız.

2) Hangi ülkeye seyahat etmek isterdiniz? Anlatınız.

3) 2075 yılında yaşadığınızı düşünerek 10 yaşında olan torununuza bir mektup yazınız.

4) İsteddiğiniz herhangi bir konuda bir yazı yazınız.

3. Doğa ve Evren Teması

1) Çevre ve hava kirliliğinin canlılar üzerinde ne gibi etkileri olur? Anlatınız.

2) Uzayda seyahat ettiğinizi hayal ederek bir yazı yazınız.

3) Gezip gördüğünüz bir yeri anlatınız.

4) İsteddiğiniz herhangi bir konuda bir yazı yazınız.

Öğrencilerden elde edilmiş olan bu yazılı anlatım çalışmaları bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

2.3. Uygulama süreci:

Kontrol ve deney gruplarına ön test yazılı anlatım çalışmaları yapıldıktan sonra deney gruplarında kelime öğretimi etkinliklerini uygulama süreci başlatılmıştır. Uygulama sürecinde öncelikle Karadağ'ın (2013: 101) ifade ettiği kelime öğrenme stratejilerinden “Bilinmeyen bir kelime ile karşılaşıldığında, kelime anlamını çözmek için kullanılacak stratejiler” olan,

- Kelime içinde bulunduğu bağlama başvurma,
- Kelimeyi başka ifade, cümle ve metin bağlamında arama,
- Şekil bilgisi (morfoloji) farkındalığı kullanma,

◆ Melike Uluçay

- d. Tahmin etme,
- e. Sözlük kullanma

stratejileri göz önünde bulundurularak her metin okunduktan sonra öncelikle öğrencilerin metindeki bilmedikleri kelimelerin tamamı sorulmuş ve bu kelimelerin hepsi tahtaya yazılmıştır. Yukarıda geçen strateji adımları uygulanmış ardından kelime anlamını kesinleştirmek ve kelime hazinesini derinleştirmek için araştırmacı tarafından hazırlanan etkinliklerin uygulanmasına geçilmiştir. Temalarda yer alan dokuz okuma metni, üç dinleme metninin bilinmeyen kelimeleri için hazırlanan 12 etkinlik, ders öğretim programında yer alan *Okuma ve Anlama, Söz Varlığını Geliştirme* bölümlerinde yapılmıştır. Diğer beceri alanları ile ilgili bölümler kılavuz kitapta yer aldığı şekliyle kalmıştır. Kontrol grubunda ise ders kitaplarında yer alan etkinlikler yapılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Bilgisayar ortamına aktarılan yazılı anlatım çalışmalarından her grup için bir metin havuzu oluşturulmuştur. Havuzdaki bütün kelimelerin çekim ekleri silinmiştir. Kelimelerin tespit edilmesinde ve değerlendirilmesinde “Simple Concordance Program 4.07” (www.textworld.com/scp), “ConcApp” (www.edict.com.hk/pub/concapp) ile “Microsoft Excel” yazılımları kullanılmıştır.

Harris ve Sipay (1990) yazılı materyallerde kullanılan kelimelerin yarısından fazlasını sıklık listesinin ilk 100 kelimesini oluşturduğunu ifade eder. Bu çalışmada da metin havuzlarındaki en sık kullanılan ilk 100 kelime, öğrencilerin kullandığı tüm kelimelerin %50’sinden fazlasına tekabül etmektedir; dolayısıyla önemli bir sayıdır. Metin havuzuna alınan her grubun ilk 100 kelimesinin anlamları ait oldukları bağlam dikkate alınarak Türkçe Sözlük’ten (2015) belirlenmiş ve anlam derinliği açısından değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde yazılı anlatım çalışmalarından elde edilen toplam kelimeler, kelimelerin kaç farklı anlamda kullanıldığı ve karşılaştırmaları verilmiştir.

Tablo:1 Alt Düzey Okuldaki Kelime Kullanımı

Gruplar	İncelenen Metin Sayısı	Toplam Kelime	Farklı Kelime	
Deney Grubu	Ön test	48	5090	866
	Son test	48	6178	1278
Kontrol Grubu	Ön test	48	5574	976
	Son test	48	3640	764

Tablo 1. alt düzey okuldaki ön test ve son test yazılı anlatım çalışmalarından elde edilen kelime sayılarını göstermektedir. Buna göre alt düzey okuldaki deney grubu öğrencileri ön testte toplam 5090, birbirinden farklı 866 kelime kullanmışlardır. Deney grubu öğrencilerinin ön test yazılı anlatım çalışmalarında en sık kullandıkları ilk 100 kelime toplam 3307 kez kullanılmıştır. Bu ilk 100 kelime toplam kelimelerin %64,97'sini meydana getirmektedir. Deney grubu öğrencileri son test yazılı anlatım çalışmalarında toplam 6178, birbirinden farklı 1278 kelime kullanmışlardır. Son test yazılı anlatım çalışmalarında en sık kullanılan ilk 100 kelime toplam 3555 kez kullanılmıştır. Bu ilk 100 kelime toplam kelimelerin %57,54'ünü meydana getirmektedir.

Kontrol grubu öğrencileri ön test yazılı anlatım çalışmalarında toplam 5574, birbirinden farklı 976 kelime kullanmışlardır. Ön test yazılı anlatım çalışmalarında en sık kullanılan ilk 100 kelime toplam 3591 kez kullanılmıştır. Bu ilk 100 kelime toplam kelimelerin %64,42'sini meydana getirmektedir. Kontrol grubu öğrencileri son test yazılı anlatım çalışmalarında 3640 kelime, birbirinden farklı 764 kelime kullanmıştır. Son test yazılı anlatım çalışmalarında en sık kullanılan ilk 100 kelime toplam 2365 kez kullanılmıştır. Bu ilk 100 kelime toplam kelimelerin %64,97'sini meydana getirmektedir.

Tablo 2. Alt Düzey Okuldaki İlk 100 Kelimenin İçerdiği Anlam Sayısı

Gruplar	İlk 100 Kelimenin Toplamı	Farklı Anlam
Deney Grubu	Ön test	234
	Son test	270
Kontrol Grubu	Ön test	226
	Son test	198

Tablo 2'ye göre alt düzey okuldaki deney grubunun ön testinde en sık kullanılan ilk 100 kelimenin toplamı 3307, son testte en sık kullanılan ilk yüz kelimenin toplamı ise 3520'dir. Ön testte toplamı 3307 olan 100 farklı kelime 234 farklı anlamda, son testte toplamı 3520 olan 100 farklı kelime ise 270 farklı anlamda kullanılmıştır. Alt düzey okuldaki deney grubu öğrencileri, ön test yazılı anlatımlarında en sık kullandıkları 100 kelime içinde 19 tane fiil, son test yazılı anlatımlarında ise 25 tane fiil kullanmışlardır. Ön testte sıfat ve zarf olarak 21 niteleyici, son testte 19 niteleyici kullanılmıştır. Ön testte 14 tane, son testte 13 tane edat ve bağlaç kullanıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 2'de görüldüğü üzere kontrol grubu ön testte en sık kullanılan ilk 100 kelimenin toplamı 3600, son testte en sık kullanılan ilk yüz kelimenin toplamı ise 2372'dir. Ön testte toplamı 3600 olan 100 farklı kelime 226 farklı anlamda, son testte toplamı 2372 olan 100 farklı kelime ise 198 farklı anlamda kullanılmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test yazılı anlatımlarında en sık kullandıkları 100 kelime içinde 27 tane fiil, son test yazılı anlatımlarında ise 23 tane fiil kullandıkları tespit edilmiştir. Ön testte sıfat ve zarf olarak 19 niteleyici, son testte 20 niteleyici kul-

lanılmıştır. Edat ve bağlaç kullanımına bakıldığında ön testte 15 tane, son testte 16 tane kullanıldığı tespit edilmiştir.

Alt düzey okul deney grubu son testte en sık kullanılan ilk 100 kelimenin toplamı 3566, kontrol grubu son testte en sık kullanılan ilk yüz kelimenin toplamı ise 2372'dir. Deney grubu son testte toplamı 3566 olan 100 farklı kelime 273 farklı anlamda, kontrol grubu son testte toplamı 2372 olan 100 farklı kelime ise 198 farklı anlamda kullanılmıştır.

Tablo 3. Üst Düzey Okuldaki Kelime Kullanımı

Gruplar		İncelenen Metin Sayısı	Toplam Kelime	Farklı Kelime
Deney Grubu	Ön test	48	6366	1221
	Son test	48	6752	1339
Kontrol Grubu	Ön test	48	6445	1180
	Son test	48	6382	1255

Üst düzey okuldaki deney grubu öğrencileri toplam 6366, birbirinden farklı 1221 kelime kullanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ön test yazılı anlatım çalışmalarında en sık kullandığı ilk 100 kelime toplam 3756 kez kullanılmıştır. Bu ilk 100 kelime toplam kelimelerin %59'unu meydana getirmektedir. Deney grubu öğrencileri son test yazılı anlatımlarında toplam 6752, birbirinden farklı 1339 kelime kullanmıştır. Son test yazılı anlatım çalışmalarında en sık kullanılan ilk 100 kelime, toplam 3860 kez kullanılmıştır. Bu ilk 100 kelime toplam kelimelerin %57,16'sını meydana getirmektedir.

Kontrol grubu öğrencileri ön test yazılı anlatım çalışmalarında toplam 6445, birbirinden farklı 1180 kelime kullanmıştır. Ön test yazılı anlatım çalışmalarında en sık kullanılan ilk 100 kelime toplam 3959 kez kullanılmıştır. Bu ilk 100 kelime toplam kelimelerin %61,42'sini meydana getirmektedir. Kontrol grubu öğrencileri son test yazılı anlatım çalışmalarında toplam 6382, birbirinden farklı 1255 kelime kullanmıştır. Son test yazılı anlatım çalışmalarında en sık kullanılan ilk 100 kelime toplam 3701 kez kullanılmıştır. Bu ilk 100 kelime toplam kelimelerin %57,99'unu meydana getirmektedir.

Tablo 4. Üst Düzey Okuldaki İlk 100 Kelimenin İçerdiği Anlam Sayısı

Gruplar		İlk 100 Kelimenin Toplamı	Farklı Anlam
Deney Grubu	Ön test	3767	248
	Son test	3873	279
Kontrol Grubu	Ön test	3970	216
	Son test	3707	233

Deney grubu ön testte en sık kullanılan ilk 100 kelimenin toplamı 3767, son testte en sık kullanılan ilk yüz kelimenin toplamı ise 3873'tür. Ön testte toplamı 3767 olan

100 farklı kelime 248 farklı anlamda, son testte toplamı 3873 olan 100 farklı kelime ise 279 farklı anlamda kullanılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin ön test yazılı anlatımlarında en sık kullandıkları 100 kelime içinde 22 tane fiil, son test yazılı anlatımlarında ise 25 tane fiil kullandıkları tespit edilmiştir. Ön testte sıfat ve zarf olarak 18 niteleyici, son testte 19 niteleyici kullanılmıştır. Ön testte 21 tane, son testte 14 tane edat ve bağlaç kullanıldığı tespit edilmiştir.

Kontrol grubu ön testte en sık kullanılan ilk 100 kelimenin toplamı 3970, son testte en sık kullanılan ilk yüz kelimenin toplamı ise 3707'dir. Ön testte toplamı 3970 olan 100 farklı kelime 216 farklı anlamda, son testte toplamı 3707 olan 100 farklı kelime ise 233 farklı anlamda kullanılmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test yazılı anlatımlarında en sık kullandıkları 100 kelime içinde 21 tane fiil, son test yazılı anlatımlarında ise 22 tane fiil kullandıkları tespit edilmiştir. Ön testte sıfat ve zarf olarak 19 niteleyici, son testte 22 niteleyici kullanılmıştır. Ön testte 19 tane, son testte 16 tane edat ve bağlaç kullanıldığı tespit edilmiştir.

Üst düzey okul deney grubu son testte en sık kullanılan ilk 100 kelimenin toplamı 3873, kontrol grubu son testte en sık kullanılan ilk yüz kelimenin toplamı ise 3707'dir. Deney grubu son testte toplamı 3873 olan 100 farklı kelime 279 farklı anlamda, kontrol grubu son testte toplamı 3707 olan 100 farklı kelime ise 233 farklı anlamda kullanılmıştır.

4. SONUÇ

Kelime öğrenme stratejileri temel alınarak geliştirilen kelime öğretimi etkinliklerinin uygulandığı bu araştırmada; alt düzey okul deney grubu son testte kullanılan kelimelerin anlam çeşitliliği ön teste göre artış göstermiştir. Kontrol grubunda ise son testte kullanılan anlam çeşitliliği ön teste göre azalma göstermiştir. Deney grubu ve kontrol grubu karşılaştırıldığında ise deney grubunun son testinde, kontrol grubu son teste göre kelimelerin anlam çeşitliliğinde artış olduğu tespit edilmiştir.

Üst düzey okul deney grubu son testte kullanılan kelimelerin anlam çeşitliliği ön teste göre artış göstermiştir. Kontrol grubu son testte de kullanılan kelimelerin anlam çeşitliliği ön teste göre artış göstermiştir. Üst düzey okuldaki deney grubunun son testiyle kontrol grubunun son testi karşılaştırıldığında deney grubundaki anlam çeşitliliğinin kontrol grubuna göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuca göre, dil farkındalığı oluşturmak amacıyla kelime öğrenme stratejilerinin kullanıldığı etkinlik temelli kelime öğretimi çalışmalarının alt ve üst düzey okullardaki deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelimeleri daha fazla anlamda kullanmalarını sağladığı görülmüştür.

Araştırmanın anlam derinleştirme kapsamında yapılan uygulamalarına ilişkin içerik analizi sonucunda, öğrencilerin üretici kelime hazinesine aktardıkları anlamların yazılı anlatımlarında en sık kullandıkları ilk 100 kelimeye yansıdığı ortaya çıkmıştır.

◆ Melike Uluçay

Bu artış, kelime öğrenme stratejileri ile kelime öğrenen öğrencilerin anlam derinleştirme çalışmalarında başarıya ulaştıklarını göstermektedir.

Kaynakça

- Aksan, D. (2006b). *Anlambilim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve DEMİREL, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dilidüzgün, Ş. (2014). Türkçe öğretiminde sözcük öğretme yöntemlerinin yeterliliği, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S.7(17), s. 233-258.
- Göçer, A. (2010). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies S. 4/4*, s. 1025-1055.
- Göğüş, B. (1978) Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi. Ankara: Gül Yayınevi.
- Günay, D. (2007). *Sözcükbilime giriş*. İstanbul: Multilingual Yayınları
- Harris, A. J. ve Sipay, E. R. (1990). *How to Increase Reading Ability, A Guide to Developmental & Remedial Methods*. New York and London: Longman (ninth edition)
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayıncılık.
- Koçkaya Yıldırım, G. (2014). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine klasik yöntemlerle verilmeye çalışılan kelime öğretimi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Meara, P. (1989). Matrix models of vocabulary acquisition. *AILA Review*, S.6, s. 66-74.
- MEB. (2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6,7,8. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Saussure, F. D. (2001). Genel Dilbilim Dersleri, çev. Berke Vardar. Ankara: Multilingual Yayınları.
- Uğur, N. (2010). Hakiki Anlam, Gerçek Anlam, Düz Anlam. *Varlık Dergisi*. (1-10)
- Ülper, H., Karagül, S. (2012). Sözcük öğretimi yaklaşımları açısından Türkçe ve ders kitaplarının değerlendirilmesi, (Ed.) Engin Yılmaz vd., *Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Üzerine Çalışmalar* (262-272). Ankara: Pegem Akademi.

6-8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MECAZLI DİLİ ANLAMA DÜZEYLERİ

Halit KARATAY*

Öz: Sözcükler, her zaman nedensiz bir toplumsal uzlaşma ile yüklenen gerçek anlamlarında kullanılmazlar. İnsanlar bir nedenden dolayı sözcüklere gerçek anlamlarının dışında ödünçleme veya başka sözcüğe aktarma yoluyla bilinçli olarak farklı anlamlar da yüklerler. Mecazlı dil diye tanımlanan bu durum, okuma ve dinleme sürecinde alıcı ile verici arasında ortak bir kod değilse anlaşılma sorunlarına yol açar. Mecazlı dil edinme süreci doğal ortamda başlar, okulda okunan edebi metinler ve derslerde yapılan öğretim etkinlikleri ile geliştirilir. Bu çalışmada 6-8. sınıf öğrencilerinin mecazlı dili anlama düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretim araçlarının yeterliliği konusunda da Türkçe öğretmenlerinden görüş alınmıştır. Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı betimsel alan araştırması şeklinde desenlenmiştir. 1558 öğrenciye Okuduğunu Anlama Testi (Karatay, 2013) uygulanmış, 10 Türkçe öğretmeni ile de görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin mecazlı dili anlama düzeylerinin 50 ile 62 puan aralığında değiştiği, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre mecazlı dili anlama düzeylerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir. Sınıflar arasında mecazlı dili anlama düzeyleri arasında 7 ve 8. sınıfların lehine anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile mecazlı dili anlama düzeyleri arasında da akademik başarısı *orta*, *iyi* ve çok iyi olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin mecazlı dili anlama yeterliliklerinin okuduklarını anlama ve akademik başarılarını etkilediğini fakat öğretim araçlarının ve etkinliklerinin mecazlı dili öğretmede yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Söz varlığı, mecazlı dil, deyim, türkçe eğitimi

* Doç.Dr.; Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi.

THE COMPREHENSION LEVEL OF FIGURATIVE LANGUAGE BY 6-8TH GRADE STUDENTS

Halit KARATAY*

Abstract

Words are not always used with their real meanings which have been achieved through arbitrary social reconciliation. People give a borrowed meaning to the words apart from their real meanings for a reason or through a transfer process they give different meanings to the words consciously. This phenomenon which is described as figurative language may cause a communication problem, if it is not a common code between receiver and transmitter. The process of acquiring figurative language begins in natural atmosphere first and developed by literary texts and activities applied in the class. In the present study the comprehension level of figurative language by 6-8th grade students. Besides, Turkish teachers' opinions in terms of the efficiency of teaching aids are received. Moreover, it was figured as descriptive field research in which qualitative and quantitative methods were used. Reading Comprehension Test (Karatay, 2013) was applied to 1558 students and 10 Turkish teachers were interviewed. It was determined that the comprehension level students' figurative language changes between 50-62, and the level of girls' comprehension figurative level was better than boys. It was also found out that there was a significant difference in terms of comprehension level of figurative language in favor of 7 and 8th grade students. It was also found out that there was a significant difference between academic success and the comprehension level of figurative language in favor of students who are *moderate*, *good* and *very good*. The teachers stated that proficiency of comprehension figurative language effects reading comprehension and academic success, but they also stated that teaching aids and activities are not efficient in teaching figurative language.

Key words: Vocabulary, figurative language, idiom, teaching turkish.

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Dil düşünceyi evi, sözcüklerle düşünmenin ve bunu ifade etmenin araçlarıdır. İnsan kavramlarla düşünür, onların sembolik karşılığı olan sözcüklerle düşüncesini aktarır. İnsanlar, toplumsal bir uzlaşma sonucu sözcüklere yükledikleri ortak anlam

* Assoc. Prof. Dr.; Abant İzzet Baysal University, Education Faculty, Turkish Education.

◆ Halit Karatay

kodlarının karşılıklı çözümlenmesiyle kendi aralarında iletişim kurarlar. İletişim sürecinde alıcı ile verici arasında eylem, duygu ve düşüncüyü taşıyan kodlar ortak değilse alıcıda karşılıksız kalır. Sözcükler, insanın çevresini kuşatan eşyanın adı, olup biten olaylarla ilgili eylemlerin toplumsal uzlaşma sonucu kabul edilen sembolleridir. İnsanoğlu sözcüklere yüklenen anlam kodlarıyla düşünür ve karşılaştığı sorunları ilkeli düşünme aşamalarını kullanarak aşar.

Sözcükler, her zaman nedensiz bir toplumsal uzlaşma ile yüklenen gerçek anlamlarında kullanılmazlar. İnsanlar bir nedenden dolayı sözcüklere gerçek anlamlarının dışında ödünçleme veya başka sözcüğe aktarma yoluyla bilinçli olarak farklı anlamlar da yüklerler. Mecazlı dil diye tanımlanan bu durum, anlama becerileri olan okuma ve dinleme sürecinde alıcı ile verici arasında ortak bir kod değilse anla(ş)ma sorunlarına yol açar.

Dilde bir veya birkaç sesin bir araya gelerek oluşturdukları anlamlı yapıya; “işaret, simge” (Aksan, 2000,15), “gösteren ile gösterilen” arasında kurulan anlamın sembolü, simgesi olan en küçük dil ögesine ‘sözcük’ denir. Sözcükler, bir nesneyi, kavramı, olayı anlayışımızda (zihin) canlandıran göstergelerdir. Bulut yağmurun, köpeğin havlaması kızgınlığın, at sözcüğü bir hayvanın göstergesidir (Guiraud, 1999, 23). Söz varlığı ise bir dilin anlam örgüsünü, evrenini oluşturan ve iletişimde bir anlama karşılık gelen en küçük anlamlı ses ve ses ögelerinden oluşan sözcüklerin bütünüdür. Dilde sözcükler duygu, düşünce varlık yönünden yüklendikleri anlam bakımından soyut (korku, sevgi, acıma), somut (elma, araba, ay); görev yönünden ad (elma, ayı) veya eylem (git-, koş-) olabilir. Günlük yaşamda toplumsal uzlaşma sonucu nedensiz yüklendikleri, anlam yönünden gerçek(göz, kanat, vermek) ve nedenli, amaçlı bir toplumsal uzlaşma sonucu kullanımdan dolayı yan (çekmecenin gözü, uçağın kanadı, ürün vermek) ve mecaz (gözüne girmek, kanadı olmak, meyve vermek) olmak üzere iki ana görevde kullanılırlar.

1.1. Gerçek (düz) anlamlı sözcükler: Dildeki sözcüklerin nedensiz kullanımları, onların gerçek başka bir deyişle düz anlamlarını verir. Örneğin Ayşe, elma, gel-. Dilin en küçük anlamlı birimleri olan sözcükler (gösteren), gerçekte bir varlığın veya eylemin (gösterilen) karşılığı olarak toplumsal uzlaşma sonucu oluşur. Bu oluşumun bir nedeni olmadığı, “saymaca” (sembolik) ve toplumsal uzlaşma sonucu üretildiği için bunlara gerçek (düz) anlamlı sözcük denir (Karaağaç, 2013, 35). Dille sözlü ve yazılı iletişimi sağlayan ad ve eylemlerin karşılığı olan göstergeler (sözcükler) toplumsal uzlaşma sonucu, nedensiz ve saymaca olarak kullanıldıkları için gerçek anlamlı olarak kabul edilir.

1.2. Yan anlamlı sözcükler: Yan anlam, bir adı veya eylemi benzerlik-aykırılık, neden-sonuç, parça-bütün, teklik-çokluk veya herhangi bir ilişki nedeniyle gerçek anlamından farklı bir anlamı çağrıştıracak şekilde kullanılmasıdır (Karaağaç, 2013a, 35-36). Nedensizlik ilkesi ile açıklanan gerçek anlam, yine toplumsal bir uzlaşma sonucu

sözcüğe “ödünçleme veya aktarma” yoluyla farklı bir anlam yüklenmesiyle olmaktadır. Örneğin kanat, kuş ile ilgili nedensiz fakat toplumsal uzlaşma sonucu oluşan bir gösterge iken “uçanın kanadı” söz grubu benzerlik ilkesinden yola çıkarak nedenli ve sözcüğe yüklenen yan anlamlı yeni bir gösterge oluşturulmaktadır.

1.3. Mecaz anlamlı sözcükler: Sözcükler, *türetme* (ses-biçim değişikliği); *benzetme* (eğretileme-ödünçleme), *komşuluk ilişkisi* (mecaz-ı mürsel-aktarma) ve farklı zaman ve mekânlardaki kullanımlarından kaynaklanan *kültürel öğelere dayalı ilişkiler* sonucu anlam genişlemesi, daralması, iyileşmesi ve kötüleşmesi, tabu, eksiltme, abartma, meslek, argo, özel ad genelleşmesi, anlam boşalması ve telmih yoluyla yan anlamlar kazanırlar (Karaağaç, 2013a, 38-62). Mecaz anlam günlük yaşamda en çok *benzetme* (tilki: hayvan adı / kurmaz, uyanık), *komşuluk ilişkisi* olan *aktarma* (yük: ağırlık, hayvanların taşıdığı mal / anne karnındaki çocuk veya ocak: ateşin yakıldığı yer / aile) biçimi, sözcüklere yeni ve yan anlamlar sağlar.

Mecazlı anlam, sözcüklerin gerçek anlamlarının dışında amaçlı olarak benzerlik veya ilgi yönünden bellekteki gerçek tasavvurundan farklı, yeni anlam oluşturacak şekilde kullanılması olarak tanımlanabilir. Yeni ve farklı anlamda kullanılan sözcük veya sözcük öbeğinin yine toplumsal uzlaşma sonucunda belleklerde yeni bir durumun, olayın ve eylemin tasavvurunu simgeleyen semboldür ve iletişimde bir anlam kodunun karşılığıdır. Dildeki sözcükler gerçek anlamlarının dışında bazen tek başlarına, örneğin aslan sözcüğü bir hayvan adı veya cesur, korkusuz gibi farklı anlamlarda kullanılabilir. Yine aynı şekilde gelin sözcüğü evlenmek üzere süslenmiş kız veya yeni evlenmiş kadın veya safiyet, mutluluk, sevinç anlamları bellekte çağrıştırmalıdır. Bu sözcükler bazen de bir veya birkaç sözcükle bir arada kullanılarak ve bunlardan birinin veya hepsinin anlam değişmesiyle yeni bir kalıp söz öbeği şeklinde yeni bir anlam oluşturmak için bir arada kullanılabilir. Kültürel yaşantı ve deneyimin söz öbeği şeklinde yeni bir anlam için kullanılma biçimine deyim denir. Örneğin ‘burun’ sözcüğü organ adı ve çıkıntı anlamlarına gelirken bir başka sözcükle birlikte kullanılarak ‘burununu sokmak’ söz öbeği, deyim şeklinde ve ‘gerekmeden her işe karışmak’ anlamında kullanılabilir (Aksan, 2004, 65-79; Gibbs, 1994; Hazar ve Tarhan, 2013, 54-56; Karaağaç, 2013b, 271-273; Kovecsev ve Szabo, 1996; Lakoff ve Johnson, 1980; Langlotz, 2006; Palmer, 2001). Gerçek anlamlı sözcükler, bazen tek bazen kalıplaşmış söz öbeği deyim şeklinde kullanılarak gerçek anlamlarının dışında, farklı ve yeni bir anlam oluşturmak için kullanılırlar. Yan anlamdan olan ve mecaz anlam diye bilinen bu kullanım biçimi en çok iki yolla elde edilir. Bu yollardan birincisi benzerlik ilişkisi *eğretileme* (istiare); ikincisi ilgi kurma *mecaz-ı mürsel, düz değişmece olarak da bilinen ad aktarmasıdır*.

Anlam değişimleri ya da değişmeceler söz sanatlarıdır ve öbür yazınsal sanatlarla (söyleyiş, kuruluş, düşünce ya da anlam sanatlarıyla) birlikte deyiş yöntemlerini, “daha güzel, daha canlı, daha etkin konuşma yolları”nı oluştururlar (Guiraud, 1999, 53). Mecazlı kullanımlar zihinde imgesel yeni bir semboldürler, gerçek anlamlarının dışında kullanıldıkları için bunları her zaman gerçek anlamından veya kullanıldıkları

◆ Halit Karatay

bağlamdan hareketle tahmin ederek anlayabilmek mümkün değildir. Mecazlı dil diye tanımlanan yeni imgesel semboller başka bir deyişle bu göstergeler anlama temel dil becerileri olan okuma ve dinleme sürecinde alıcı ile verici arasında ortak bir anlaşma kodu değilse, anla(ş)ma sorunlarına yol açar. Çünkü bunlar artık gerçek anlamlarının dışında zihinde farklı bir çağrışım ve tasavvura neden oldukları için yeni bir imgesel kod, gösterge veya sembollerdir.

Mecazlı anlatımda kullanılan sözcük veya söz öbeği türünden başka anlamda kullanılan dil göstergelerinin hepsi bellekte yeni bir tasavvurun sembolü, simgesi ve iletişimde yeni bir anlam kodu oldukları için bunlar da söz varlığının birer parçasıdır. Günlük yaşamda yazılı veya sözlü iletişimde anlatımı daha etkili kılmak için bunlar arasında bağlama en uygun olanı kullanılır. Etkileyici ve güzel söyleme, ikna etme, canlandırma, benzetişim kurma gibi anlamı güçlendirme aracı olarak mecazlı dil kullanmanın insanlık tarihi kadar geçmişi olduğu tarihi ve dini metinlerdeki anlatıma bakarak söylenebilir.

Ortak ve etkili bir iletişim diline sahip olmak için temel anlamlı sözvarlığı yanında bu varlığın esnetilerek yan anlamda kullanılmasıyla oluşturulan mecaz anlamlı söz varlığını da bilmek gerekir. Söz varlığının temel anlamı dışında yüklendiği yeni anlamları bilmek, insanın hem anlama hem de anlatma dil becerilerini etkili kullanmasını sağlar. Çünkü mecazlı dili oluşturan sözcükler ve söz öbeği deyimler, duygu ve düşünceyi en doğru ve güzel sunabilme, anlatma biçimi belagatin (retorik) üç temel ögesinden ikisi oluşturur. Bunlar ilki ve önemlisi bağlama uygun sözü kullanma *anlam* ikincisi de *güzel ve etkileyici söz* (estetik) söylemedir. İletişimde verici, anlatımı güçlü kılmak için seçtiği söz veya söz öbeğinin bağlama uygun göstergeler arasından en uygun olanı seçmek, kastettiği anlamın alıcı tarafından yanlış veya farklı anlaşılmasına dikkat etmek, eski tabirle söz veya söz öbeği “ağyarını mani, efradını cami” olmak durumundadır. Son olarak da iletişimde kullanılan söz ve söz öbeğinin alıcıyı incitmemesi, etkileyici ve güzel olması gerekir.

1.4. Araştırmanın amacı

Söz varlığı, insanın deneyimlerini, deneyimler *esnek düşünme, problem çözme ve iletişim kurma* becerilerinin niteliğini etkiler. Her ne kadar dil edinme süreci doğal ortamda başlasa da okullarda okunan edebi metinler ve derslerde yapılan öğretim etkinlikleri ile de dili etkin kullanabilme becerileri sürekli geliştirilmeye çalışılır. Öğrencilerin anlama ve anlatma temel becerilerinin geliştirilmesi, onların hem okuldaki akademik başarılarını hem de sosyal hayatta insanlar arası ilişkilerde esnek ve estetik düşünme, iletişim kurma, problem çözme becerilerinin niteliğini artırır. Çünkü insan dille düşünür, sorunlarına çözüm arar, yine dille duygu ve düşüncelerini ifade ederek mutlu olur. Söz varlığı, insanın çevresini kuşatan varlıkların, olay ve durumlarla ilgili zihinsel tasavvurlarının imgesel hali olan sözcükler ve söz öbekleri olduğuna göre bunların gerçek ve yan anlamlarından mecaz anlamlarını bilmek hem anlama, etkili düşünme

hem de anlatma becerilerinin yeterliliğini etkiler. Okullarda yapılan öğretim etkinliklerinin söz varlığını geliştirme konusundaki kaygı, her zaman merak konusudur. Bu araştırmada 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sözcüklerin gerçek, mecaz ve deyim anlamları ilgili yeterlilik düzeyleri sınıf, akademik başarı ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmiştir. Bunun için şu sorulara yanıt aranmıştır.

1.5. Araştırmanın problemleri

1. 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin gerçek ve mecaz sözcükleri ve deyimleri anlama yeterlilikleri hangi düzeydedir?

2. Öğrencilerin gerçek, mecaz sözcükleri ve deyimleri anlama düzeyleri sınıflarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

3. Öğrencilerin gerçek, mecaz sözcükleri ve deyimleri anlama düzeyleri akademik başarılarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

4. Öğrencilerin gerçek, mecaz sözcükleri ve deyimleri anlama düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

5. Türkçe öğretmenlerinin öğretim araçlarının söz varlığını geliştirme yeterlilikleri ile ilgili görüşleri nedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada, nitel yöntemlerinden görüşme ve nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu yönüyle araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karışık desenlidir. Okuduğunu anlamaya dayalı çoktan seçmeli testlerle 6-8.sınıf öğrencilerinin söz varlığı ile ilgili elde edilen nicel veriler, öğrencilerin gerçek, mecaz ve deyimlerle ilgili söz varlığı düzeylerini belirleme ve sınıf, akademik başarı ve cinsiyet değişkenleri açısından değerlendirmede kullanılmıştır. Söz varlığının geliştirilmesinde kullanılan öğretim araçlarının ve etkinliklerin yeterliliği için de mesleki deneyimi 5-20 yıl arasında değişen gönüllü 10 Türkçe öğretmenin görüşü alınmıştır. Bunun için açık uçlu üç soruluk bir Görüşme Formu kullanılmıştır. Türkçe öğretmenlerinden görüşme yoluyla alınan bu nitel veriler, öğrencilerin söz varlığını geliştirmede kullanılan metinlerin, öğretim etkinliklerinin yeterliliğini ve alanda karşılaşılan sorunları belirlemeye yöneliktir. Böylelikle hem öğrencilerin söz varlığı ile ilgili düzeylerinin yeterliliği hem de bunun temelinde yatan sorunların birlikte anlaşılması ve değerlendirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Söz varlığının geliştirilmesinde kullanılan öğretim araçlarının yeterliliği ve öğretim yönteminin nasıl olması gerektiği ile ilgili öğretmen görüşlerini değerlendirmek için *içerik analiz* yapılmış, söz varlığını geliştirmede karşılaşılan sorunlar ana ve alt temalara sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Nicel verileri elde etmek için Karatay (2013) tarafından geliştirilen ve üç formdan oluşan Okuduğunu Anlama Testinden (OAT1,OAT2,OAT2) ve bağımsız

değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirlemek için öğrencilere yönelik geliştirilen Kişisel Bilgi Formundan yararlanılmıştır.

2.2. Çalışma grubu

Öğrencilerin söz varlığı ile ilgili düzeylerini belirlemek, genellenebilir tatmin edici veriler elde etmek için sosyo-ekonomik düzeyi farklı bölgelerden ve bilişsel gelişim düzeyi farklı sınıflardan oluşan gönüllü öğrencilerle çalışılmıştır. Öğrencilerin konuyla ilgili yeterliliklerini ortaya koymak için ikişer okuduğunu anlama metni ve üç ayrı formdan oluşan Okuduğunu Anlama Testi, 20+20+23 toplam 63 soru üç ayrı oturumda yaklaşık birer ders saatinde uygulanmıştır. Araştırmaya Karadeniz (Bartın-Bolu-Düzce-Giresun'dan 738, %47), İç Anadolu (Ankara-Çorum-Konya'dan 313, %20), Marmara (Sakarya-İstanbul-Kırklareli'nden 362, %23) ve Güneydoğu Anadolu (Silopi-Şanlıurfa'dan 145, %10) bölgelerinde bulunan gönüllü toplam 1558 öğrenci katılmıştır. Sınıflara göre öğrencilerin dağılımı şu şekildedir: 6. sınıf (555, %35,6), 7. sınıf (589, %37,8), 8. sınıf (414, %26,6).

2.3. Veri toplama araçları

Öğrencilerin gerçek ve mecaz anlamlı söz ve söz öbeklerini anlama düzeylerini belirlemek, söz varlığı ile ilgili durumlarını betimlemek için araştırmacı tarafından düzeye uygun geliştirilen Okuduğunu Anlama Testi kullanılmıştır. Okuduğunu Anlama Testi 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan 6 adet bilgilendirici metinle ilgili üç formdan oluşan çoktan seçmeli okuduğunu anlama sorularından oluşmaktadır. Testin birinci formunda öykü ve anı metnine dayalı 20, ikinci formu deneme ve sohbet metnine dayalı 20, üçüncü formu deneme ve gezi metnine dayalı toplam 63 soru bulunmaktadır. Bu soruların 15 tanesi metinde işlenen konu, olay, ana düşünce ve yardımcı düşünceler; 27 tanesi metinlerde geçen söz öbeği deyimler; 6 tanesi mecaz sözler ve 5 tanesi gerçek anlamlı sözcüklerle ilgilidir. Testler üç alan uzmanının görüşü alınarak geliştirilmiştir. 300 öğrenci ile testlerin ön uygulaması yapıldıktan sonra madde güvenilirlik ve ayırt edicilik analizleri yapılmış, iyi çalışmayan maddeleri düzeltildikten sonra testlere son şekli verilmiş ve araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Testin madde güvenilirlik ve ayırt edicilik indeksi Tablo 1-6'da verilmiştir.

2.3.1. Okuduğunu Anlama Testi 1'in madde istatistikleri

OAT1 okuduğunu anlama ve söz varlığı ile ilgili çoktan seçmeli başarı testine katılan 1546 öğrencinin cevapları doğrultusunda öncelikle madde istatistikleri hesaplanmıştır. Çoktan seçmeli maddelerin analizinde, maddelerin üç yönü üzerinde durulur. Bunlardan biri, maddenin güçlüğü, ikincisi maddenin ayırt ediciliği ve üçüncüsü maddenin çeldiricilerinin işlerliğidir (Özçelik, 2010). Ön uygulama sonucunda öğrencilerin cevapları doğrultusunda hesaplanan madde güçlük ve ayırt edicilik indeksi sonuçları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Okuduğunu Anlama Testi 1'in madde istatistikleri

Maddeler	Madde güçlük indeksi (pij)	Madde ayırcılık indeksi (rij)	Maddeler	Madde güçlük indeksi (pij)	Madde ayırcılık indeksi (rij)
Madde 1	,37	,35	Madde 11	,46	,40
Madde 2	,69	,42	Madde 12	,76	,46
Madde 3	,55	,32	Madde 13	,61	,54
Madde 4	,78	,47	Madde 14	,53	,53
Madde 5	,73	,32	Madde 15	,39	,43
Madde 6	,36	,48	Madde 16	,78	,43
Madde 7	,89	,25	Madde 17	,79	,45
Madde 8	,47	,31	Madde 18	,48	,39
Madde 9	,44	,37	Madde 19	,40	,43
Madde 10	,48	,37	Madde 20	,38	,34

Tablo 1 incelendiğinde çoktan seçmeli başarı OAT1'in nihai formunda yer alan 20 maddenin güçlük indeksinin 0,36 ile 0,89 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Maddelerin ayırt edicilik indeksleri de 0,25 ile 0,54 arasında değişmektedir. Maddelerin bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenciyi birbirinden orta ya da yüksek düzeyde ayırt edebildikleri görülmektedir.

2.3.2. OAT1'in test istatistikleri

Okuduğunu anlama ve söz varlığına ilişkin çoktan seçmeli başarı testinin ön uygulama sonuçlarından elde edilen cevaplar doğrultusunda hesaplanan madde istatistiklerinin sonucunda testte 20 madde kalmasına karar verilmiştir. Ön uygulamaya katılan öğrencilerin 20 maddeye vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda hesaplanan test istatistikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. OAT1'e ilişkin test istatistikleri

Test istatistikleri	Değerler
Testten alınabilecek en yüksek puan (soru sayısı)	20
Testi alan öğrencilerin sayısı	1546
Testten alınan en düşük puan	1,00
Testten alınan en yüksek puan	20,00
\bar{X} (Ortalama)	11,27
SD (Standart sapma)	3,31
KR-20 (Güvenirlilik)	0,63
Ortalama güçlük (P)	0,56
Ortalama Ayırt Edicilik	0,36

◆ Halit Karatay

Tablo 2’de bilgiler doğrultusunda, okuduğunu anlama ve söz varlığına ilişkin çoktan seçmeli başarı testinde 20 maddenin yer aldığı görülmektedir. Testin uygulandığı öğrenciler arasından testten en düşük puan alan öğrencinin bir soruya, en yüksek puan alan öğrencinin 20 soruya doğru cevap verdiği tespit edilmiştir. Ön uygulamaya katılan öğrencilerin ortalama doğru sayılarının 11,27 olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle, öğrencilerin testte yer alan sorulardan ortalama %56’sını doğru cevaplandıkları saptanmıştır. Testten alınan puanlara ilişkin hesaplanan ortalama güçlük (p) indeksi, OAT1 başarı testinin ortalamadan biraz daha kolay bir test olduğunu göstermektedir.

Ön uygulamaya katılan öğrencilerin test puanlarına ilişkin hesaplanan standart sapma değeri Tablo 2’dedir. Bir veri grubundaki ölçme sonuçlarının aritmetik ortalamadan farklarının karelerinin aritmetik ortalamasının kareköküne standart sapma adı verilir. Hesaplanan standart sapma değeri, ön uygulamaya katılan öğrencilerin OAT1’de okuduğunu anlama ve söz varlığına ilişkin bilgi düzeylerinin birbirlerinden çok büyük farklılık göstermediğini belirtmektedir.

Tablo 2’de OAT1’de okuduğunu anlama ve söz varlığına ilişkin çoktan seçmeli başarı testindeki güvenilirlik, iki kategorili verilerde hesaplanan ve testteki maddelerin iç tutarlılığın ölçüsünü veren KR-20 ile hesaplanmıştır. KR-20 güvenilirlik katsayısının 1,00’e yakın olması testin güvenilirliğinin yüksek olduğu, 0,00’a yakın olması da güvenilirliğin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle testin güvenilirliğinin yüksek olması, test puanlarına karışan hatanın az olduğunu, testin güvenilirliğinin düşük olması da test puanlarına karışan hatanın fazla olduğunu göstermektedir (Özçelik, 2010). OAT1’de okuduğunu anlama ve söz varlığına ilişkin öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda hesaplanan güvenilirlik değeri (KR-20) 0,63’tür. Testin ortalama ayırt ediciliği 0,36 olarak hesaplanmıştır. Test için hesaplanan ayırt edicilik, genel itibari ile maddeleri doğru bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenciyi ayırt ettiği anlamına gelmektedir.

2.3.3. Okuduğunu Anlama Testi 2’nin madde istatistikleri

OAT2’de okuduğunu anlama ve söz varlığına ilişkin çoktan seçmeli başarı testine katılan 1543 öğrencinin cevapları doğrultusunda öncelikle madde istatistikleri hesaplanmıştır. Çoktan seçmeli maddelerin analizinde, maddelerin üç yönü üzerinde durulur. Bunlardan biri, maddenin güçlüğü, ikincisi maddenin ayırt ediciliği ve üçüncüsü maddenin çeldiricilerinin işlerliğidir (Özçelik, 2010). Ön uygulama sonucunda öğrencilerin cevapları doğrultusunda hesaplanan madde güçlük ve ayırt edicilik indeksi sonuçları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3.Okuduğunu Anlama Testi 2'nin madde istatistikleri(20 Madde)

Maddeler	Madde güçlük indeksi (pij)	Madde ayrılcılık indeksi (rij)	Maddeler	Madde güçlük indeksi (pij)	Madde ayrılcılık indeksi (rij)
Madde 1	,48	,48	Madde 11	,54	,53
Madde 2	,88	,22	Madde 12	,69	,50
Madde 3	,76	,37	Madde 13	,37	,37
Madde 4	,48	,44	Madde 14	,63	,61
Madde 5	,67	,36	Madde 15	,42	,31
Madde 6	,38	,28	Madde 16	,64	,55
Madde 7	,61	,34	Madde 17	,54	,48
Madde 8	,58	,54	Madde 18	,48	,47
Madde 9	,46	,39	Madde 19	,38	,55
Madde 10	,74	,42	Madde 20	,31	,32

Tablo 3 incelendiğinde çoktan seçmeli başarı OAT1'in nihai formunda yer alan 20 maddenin güçlük indeksinin 0,31 ile 0,88 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Maddelerin madde ayırt edicilik indeksleri de 0,22 ile 0,61 arasında değişmektedir. Maddelerin bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenciyi birbirinden orta ya da yüksek düzeyde ayırt edebildikleri görülmektedir.

2.3.4. OAT2'nin test istatistikleri

Okuduğunu anlama ve söz varlığına ilişkin çoktan seçmeli başarı testinin ön uygulama sonuçlarından elde edilen cevaplar doğrultusunda hesaplanan madde istatistikleri sonucunda testte 20 maddenin kalmasına karar verilmiştir. Ön uygulamaya katılan öğrencilerin 20 maddeye vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda hesaplanan test istatistikleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. OAT2'ye ilişkin test istatistikleri

Test istatistikleri	Değerler
Testten alınabilecek en yüksek puan (soru sayısı)	20
Testi alan öğrencilerin sayısı	1543
Testten alınan en düşük puan	0,00
Testten alınan en yüksek puan	20,00
\bar{X} (Ortalama)	10,88
SD (Standart sapma)	3,78
KR-20 (Güvenirlilik)	0,72
Ortalama güçlük (P)	0,54
Ortalama Ayırt Edicilik	0,40

◆ Halit Karatay

Tablo 4'teki bilgiler doğrultusunda, okuduğunu anlama ve söz varlığına ilişkin çoktan seçmeli başarı testinde 20 maddenin yer aldığı görülmektedir. Testin uygulandığı öğrenciler arasından testten en düşük puan alan öğrencinin hiçbir soruya cevap vermediği, en yüksek puan alan öğrencinin ise 20 soruya doğru cevap verdiği tespit edilmiştir. Ön uygulamaya katılan öğrencilerin ortalama doğru sayılarının 10,88 olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle, öğrencilerin testte yer alan sorulardan ortalama %54'ünü doğru cevaplandıkları saptanmıştır. Testten alınan puanlara ilişkin hesaplanan ortalama güçlük (p) indeksi, OAT2'nin ortalamadan biraz daha kolay bir test olduğunu göstermektedir.

Ön uygulamaya katılan öğrencilerin test puanlarına ilişkin hesaplanan standart sapma değeri 3,78'dir. Bir veri grubundaki ölçme sonuçlarının aritmetik ortalamadan farklarının karelerinin aritmetik ortalamasının kareköküne standart sapma adı verilir. Hesaplanan standart sapma değeri, ön uygulamaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama ve söz varlığına ilişkin OAT2'de bilgi düzeylerinin birbirlerinden çok büyük farklılık göstermediğini belirtmektedir.

Tablo 4'te okuduğunu anlama ve söz varlığına ilişkin çoktan seçmeli başarı testine ilişkin güvenilirlik iki kategorili verilerde hesaplanan ve testteki maddelerin iç tutarlılığın ölçüsünü veren KR-20 ile hesaplanmıştır. KR-20 güvenilirlik katsayısının 1,00'e yakın olması testin güvenilirliğinin yüksek olduğu, 0,00'a yakın olması da güvenilirliğin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle testin güvenilirliğinin yüksek olması, test puanlarına karışan hatanın az olduğunu, testin güvenilirliğinin düşük olması da test puanlarına karışan hatanın fazla olduğunu göstermektedir (Özçelik, 2010). OAT2 başarı testine öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda hesaplanan güvenilirlik değeri (KR-20) 0,72'dir. Testin ortalama ayırt ediciliği 0,40 olarak hesaplanmıştır. Test için hesaplanan ayırt ediciliğin genel itibari ile bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenciyi ayırt ettiği anlamına gelmektedir.

2.3.5. Okuduğunu Anlama Testi 3'ün madde istatistikleri

OAT3'te çoktan seçmeli başarı testine katılan 1510 öğrencinin cevapları doğrultusunda öncelikle madde istatistikleri hesaplanmıştır. Çoktan seçmeli maddelerin analizinde, maddelerin üç yönü üzerinde durulur. Bunlardan biri, maddenin güçlüğü, ikincisi maddenin ayırt ediciliği ve üçüncüsü maddenin çeldiricilerinin işlerliğidir (Özçelik, 2010). Ön uygulama sonucunda öğrencilerin cevapları doğrultusunda hesaplanan madde güçlük ve ayırt edicilik indeksi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. OAT2'ye ilişkin test istatistikleri

Maddeler	Madde güçlük indeksi (pij)	Madde ayıricılık indeksi (rij)	Maddeler	Madde güçlük indeksi (pij)	Madde ayıricılık indeksi (rij)
Madde 1	,72	,36	Madde 13	,61	,66
Madde 2	,67	,42	Madde 14	,49	,52
Madde 3	,73	,51	Madde 15	,78	,47
Madde 4	,42	,45	Madde 16	,43	,32
Madde 5	,51	,46	Madde 17	,55	,55
Madde 6	,58	,72	Madde 18	,52	,63
Madde 7	,38	,31	Madde 19	,41	,49
Madde 8	,54	,61	Madde 20	,40	,45
Madde 9	,74	,43	Madde 21	,66	,64
Madde 10	,46	,32	Madde22	,59	,55
Madde 11	,64	,53	Madde23	,17	,31
Madde 12	,32	,36			

Tablo 5 incelendiğinde okuduğunu anlama ve söz varlığına ilişkin çoktan seçmeli başarı testinin nihai formunda yer alan 23 maddenin madde güçlük indeksinin 0,17 ile 0,78 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Maddelerin madde ayırt edicilik indeksleri de 0,31 ile 0,72 arasında değişmektedir. Maddelerin bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenciyi birbirinden orta ya da yüksek düzeyde ayırdıkları görülmektedir.

2.3.6. OAT3'ün test istatistikleri

Okuduğunu anlama ve söz varlığına ilişkin çoktan seçmeli başarı testinin ön uygulama sonuçlarından elde edilen cevaplar doğrultusunda hesaplanan madde istatistikleri sonucunda testte 23 maddenin kalmasına karar verilmiştir. Ön uygulamaya katılan öğrencilerin 23 maddeye vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda hesaplanan test istatistikleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. OAT3'e ilişkin test istatistikleri

Test istatistikleri	Değerler
Testten alınabilecek en yüksek puan (soru sayısı)	23
Testi alan öğrencilerin sayısı	1510
Testten alınan en düşük puan	0,00
Testten alınan en yüksek puan	22,00
\bar{X} (Ortalama)	18,76
SD (Standart sapma)	4,33
KR-20 (Güvenirlilik)	0,75
Ortalama güçlük (P)	0,52
Ortalama Ayırt Edicilik	0,39

Tablo 6'daki bilgiler doğrultusunda, okuduğunu anlama ve söz varlığına ilişkin çoktan seçmeli başarı testinde 23 maddenin yer aldığı görülmektedir. Testin uygulandığı öğrenciler arasından testten en düşük puan alan öğrencinin hiçbir soruya cevap vermediği, en yüksek puan alan öğrencinin ise 22 soruya doğru cevap verdiği tespit edilmiştir. Ön uygulamaya katılan öğrencilerin ortalama doğru sayılarının 18,76 olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle, öğrencilerin testte yer alan sorulardan ortalama %52'sini doğru cevaplandıkları saptanmıştır. Testten alınan puanlara ilişkin hesaplanan ortalama güçlük (p) indeksi, OAT3 okuduğunu anlama ve söz varlığı testinin ortalamadan biraz daha kolay olduğunu göstermektedir.

Ön uygulamaya katılan öğrencilerin test puanlarına ilişkin hesaplanan standart sapma değeri 4,33'dür. Bir veri grubundaki ölçme sonuçlarının aritmetik ortalamadan farklarının karelerinin aritmetik ortalamasının kareköküne standart sapma adı verilir. Hesaplanan standart sapma değeri, ön uygulamaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama ve söz varlığına ilişkin OAT3'ün bilgi düzeylerinin birbirlerinden çok büyük farklılık göstermediğini belirtmektedir.

Tablo 6'da okuduğunu anlama ve söz varlığına ilişkin çoktan seçmeli OAT3'ün güvenilirliği, iki kategorili verilerde hesaplanan ve testteki maddelerin iç tutarlılığın ölçüsünü veren KR-20 ile hesaplanmıştır. KR-20 güvenilirlik katsayısının 1,00'e yakın olması testin güvenilirliğinin yüksek olduğu, 0,00'a yakın olması da güvenilirliğin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle testin güvenilirliğinin yüksek olması, test puanlarına karışan hatanın az olduğunu, testin güvenilirliğinin düşük olması da test puanlarına karışan hatanın fazla olduğunu göstermektedir (Özçelik, 2010). OAT3 başarı testine öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda hesaplanan güvenilirlik değeri (KR-20) 0,75'dir. Testin ortalama ayırt ediciliği 0,39 olarak hesaplanmıştır. Test için hesaplanan ayırt ediciliğin genel itibari ile testin bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenciyi ayırt ettiği anlamına gelmektedir.

2.4. Araştırma verilerinin analizi

Okuduğunu Anlama Testinin güvenilirlik ve ayırt ediciliğinin belirlenmesi için madde analizlerinde ITEMAN programı kullanılmıştır. Öğrencilerin söz varlığının düzeyi ve araştırmanın diğer denencelerinin analizinde SPSS programı ve istatistik analiz teknikleri, aritmetik ortalama (\bar{X}), yüzde (%), frekans (N), ikili karşılaştırmalarda t- testi; varyans analizi için f testi (ANOVA) ve gruplar arasında gözlenen farkın kaynağını belirlemek için de LSD çoklu karşılaştırma testi ölçümlerinden yararlanılmıştır. Türkçe öğretmenlerinden alınan görüşlerin de içerik analizi yapılarak söz varlığına yönelik sorunlar ana ve alt temalar altında sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerini yansıtmak için her birine TRÖ1, TRÖ2 gibi kodlar verilmiştir. Aynı konuda ortak görüşü olanlar genellenerek cümlelerin sonunda birlikte verilmiştir.

2.5. Araştırmanın sınırlılıkları

Bu araştırma öğrencilerin gerçek, mecaz ve deyim söz varlığını anlama düzeylerini Okuduğunu Anlama Testi 1, 2 ve 3. formlarında yer alan maddelerin verileri ile sınırlıdır. Okuduğunu anlama becerilerinden konu, olay, ana düşünce ve yardımcı düşünceleri sorgulayan maddelerin verileri bu çalışmada değerlendirilmemiştir. Okuduğunu Anlama Testi (OAT1, OAT2 ve OAT3) formlarında söz varlığı ile ilgili maddelerin dağılımı şu şekildedir:

1. Gerçek anlamı sorgulayan maddeler: OAT2: m3,m4,m5,m13; OAT3: m17.

2. Mecaz anlamı sorgulayan maddeler: OAT1:m14,m16; OAT3: m1,m2,m3,m18.

3. Deyim anlamı sorgulayan maddeler: OAT1: m1,m2,m3,m4,m11,m12,m13,m15,m17; OAT2: m2,m6,m10,m11,m12, m14; OAT3: m4,m5,m6,m7,m8,m9,m10,m15, m16, m19, m20.

3. BULGULAR

3.1. Birinci problem: 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin gerçek, mecaz sözcükleri ve deyimleri anlama yeterlikleri hangi düzeydedir?

Bu problemin çözümlenmesinde 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin söz ve söz öbeklerine dayalı gerçek, mecaz ve deyimleri anlama sorularına verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin gerçek, mecaz sözcükleri ve deyimleri anlama düzeyleri ortalama sonuçları

Söz ve söz öbeği türü	N	\bar{X}	S
1. Gerçek anlam	1555	54,67*	2,409
2. Mecaz anlam	1553	63,74*	2,807
3. Deyim anlam	1558	56,44*	1,652
Toplam	1558	58,26*	1,831

* 0-30 puan arası zayıf, 30-50 puan arası geçer, 50-70 puan arası orta, 70 puan ve yukarısı iyi.

6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri, gerçek anlamlı sözcükleri anlama düzeyleri puan ortalaması (54,67); mecaz anlamlı sözcükleri anlama düzeyleri puan ortalaması (63,74) ve deyim anlamlı söz öbeklerini anlama düzeyleri puan ortalaması (56,44)’tür. Genel olarak öğrencilerin söz varlığını anlama düzeylerinin ortalama (58,26) puan aralığında, orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin mecaz anlamlı sözcükleri anlama düzeylerinin gerçek anlamlı sözcüklerden daha yüksek olması, testte yer alan mecaz anlamlı sözcüklerin gerçek anlamlı sözcüklerden günlük yaşamda daha yaygın kullanılması ile açıklanabilir. Örneğin, öfkelenmek anlamında kullanılan mecaz anlamı ‘kızmak’

sözcüğü, gündelik yaşamda, gerçek anlamda kullanılan ‘maharet, aciz ve köhne’ sözcüklerine göre daha yaygındır. Öğrencilerin mecaz anlamlı sözcüklerden özellikle söz öbeği şeklinde kurulan deyimleri anlama düzeylerinin kritik düzeyde olduğu, yani günlük yaşamda yaygın kullanılmalarına rağmen yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Bunun nedeni, deyimlerin birden fazla sözcükten meydana gelmesi ve psikolojik olarak zihinde iki veya daha fazla tasavvuru ve sembolü olan göstergelerden bir tasavvura, yani farklı bir anlama ulaşmanın güçlüğüdür. Bu durumu OAT3 m15’te gerçek anlamlı bir sözcüğü verip şıklarda onun anlamını karşılayan deyim bulmalarını yoklayan sorularda öğrencilerin ortalama doğru yanıtlama düzeyleri (78) puan olması ile açıklanabilir. Bu durumun tersini yoklayan örneğin OAT3 m16 ve m19’da deyimleri verip şıklarda bunların anlamını karşılayan gerçek anlamlı sözcüklerle eşleştirmeleri istendiğinde öğrencilerin ortalama doğru yanıtlama düzeyi ortalaması sırasıyla (26) ve (42) puandır. Yani öğrenciler iki veya daha fazla sözcüğün oluşturduğu yeni anlamı zihinlerinde doğru tasavvur edip bir göstergeye indirgemekte başarısızdır. Bu durumun bir başka nedeni de günlük yaşamda deyimlerin çok fazla kullanılmaması, kullanılsa bile iki farklı gösterge sözcükten bir göstergelik anlam yükleyecek somut yaşantı ile karşılaşamama ile açıklanabilir. Bu veriler, okullarda söz varlığını geliştirme çalışmalarında, deyimlerin öğretimi etkinliklerinin öğrencilerin bu alandaki öğrenme eksikliğini tamamlayacak niteliğe kavuşturulması gerektiğine işaret etmektedir.

3.2. İkinci Problem: Öğrencilerin gerçek, mecaz sözcükleri ve deyimleri anlama düzeyleri sınıflarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Bu problemin çözümlenmesinde 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin söz ve söz öbeklerine dayalı gerçek, mecaz ve deyimleri anlama sorularına verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Öğrencilerin söz varlığı ile ilgili testlerden aldıkları puanlar okudukları sınıflara göre karşılaşılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Sınıflara göre öğrencilerin gerçek, mecaz ve deyimleri anlama düzeyleri ANOVA sonuçları

Söz varlığı	Sınıf	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	
1. Gerçek anlam	6.sınıf	555	50,10	2,406				
	7.sınıf	589	55,78	2,389	2-1552	18,376	.000*	8>6-7. 7>6.
	8.sınıf	411	59,23	2,340				
2. Mecaz anlam	6.sınıf	550	57,12	2,941				
	7.sınıf	589	63,18	2,714	2-1550	41,705	.000*	8>6-7. 7>6.
	8.sınıf	414	73,34	2,472				
3. Deyim anlam	6.sınıf	555	52,40	1,621				
	7.sınıf	589	56,12	1,644	2-1555	44,993	.000*	8>6-7. 7>6.
	8.sınıf	414	62,29	1,531				

* $p < 0.5$ anlamlı; 0-30 puan arası zayıf, 30-50 puan arası geçer, 50-70 puan arası orta, 70 puan ve yukarısı iyi.

Öğrencilerin sınıflarına göre sözcüklerin gerçek anlamıyla ilgili puan ortalamaları 6. sınıflar için (50,10), 7. sınıflar için (55,78) ve 8. sınıflar için (59,23)'tür. Sözcüklerin gerçek anlamlarını kavrama düzeylerinin öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA çoklu karşılaştırma testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucuna göre gruplar arasında anlamlı bir farkın ($F_{(2-1552)} = 18.356$, $p < .000$) olduğu belirlenmiştir. Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi ile sınıf puanları tekrar karşılaştırılmıştır. Buna göre 8. sınıf öğrencilerinin okuma metinlerinde gerçek anlamda kullanılan sözcükleri anlama düzeylerinin, 6 ve 7. sınıf öğrencilerine göre; 7. sınıf öğrencilerinin ise 6. sınıf öğrencilerine göre anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir. Aynı anlamlı fark sözcüklerin mecaz ($F(2-1550) = 41.705$, $p < .000$) ve deyim ($F(2-1550) = 44.993$, $p < .000$) anlamında da olduğu gözlenmiştir. 8. sınıf öğrencilerinin sözcük türlerinin hepsinde 6 ve 7. sınıf öğrencilerine göre, 7. sınıfların 6.sınıflara göre anlama düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşması gelişim düzeyleri ile açıklanabilir. Özellikle ergenlik döneminden sonra öğrencilerin soyut düşünmeye yatkın olması, mecazlı dili anlama, soyut düşünme becerilerinin gelişimi ile yakından ilişkilidir. Özellikle mecaz anlamlı sözcüklerde 8.sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara göre *iyi düzeyde* olmaları da bu durumu açıklamaktadır.

3.3. Üçüncü Problem: Öğrencilerin gerçek, mecaz sözcükleri ve deyimleri anlama düzeyleri akademik başarılarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Bu problemin çözümlenmesinde 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin söz ve söz öbeklerine dayalı gerçek, mecaz ve deyimleri anlama sorularına verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Öğrencilerin söz varlığı ile ilgili testlerden aldıkları puanlar akademik başarı durumlarına göre karşılaştırılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.Öğrencilerin akademik başarı durumlarına göre gerçek, mecaz ve deyim-leri anlama düzeyleri ANOVA sonuçları

Söz varlığı	Sınıf	N	\bar{X}	S	Sd	F	p
1. Gerçek anlam	1. Zayıf	27	37,78	2,330	4-1507	25,093	.000*
	2. Geçer	112	46,16	2,346			
	3. Orta	372	49,77	2,367			
	4. İyi	610	55,12	2,386			
	5. Çok iyi	391	63,42	2,210			
2. Mecaz anlam	1. Zayıf	27	53,33	2,417	4-1505	30,981	.000*
	2. Geçer	112	53,21	2,790			
	3. Orta	372	55,37	2,750			
	4. İyi	609	64,66	2,788			
	5. Çok iyi	390	74,91	2,506			
3. Deyim anlam	1. Zayıf	27	44,35	1,367	4-1510	82,088	.000*
	2. Geçer	112	46,85	1,497			
	3. Orta	374	50,80	1,549			
	4. İyi	611	58,33	1,628			
	5. Çok iyi	391	68,15	1,437			

* $p < .05$ anlamlı; 0-30 puan arası zayıf, 30-50 puan arası geçer, 50-70 puan arası orta, 70 puan ve yukarısı iyi.

Öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre sözcüklerin gerçek anlamıyla ilgili aldıkları puan ortalamaları akademik başarı düzeyi “zayıf” olanlar için (37,78), “geçer” olanlar için (46,16), “orta” olanlar için (49,77), “iyi” olanlar için (55,12) ve “çok iyi” olanlar için (63,42)’dir. Sözcüklerin gerçek anlamlarıyla ilgili öğrencilerin anlama düzeylerinin akademik başarı düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA çoklu karşılaştırma testi ile analiz edilmiştir.

Öğrencilerin gerçek anlamlı sözcükleri anlama düzeyi, akademik başarı düzeylerine göre anlamlı bir fark ($F_{(4-1507)} = 25,093$, $p < .000$) göstermektedir. Bu farkın kaynağını belirlemek için LSD çoklu karşılaştırma testi kullanılarak öğrencilerin sözcükleri anlama düzeylerinin akademik başarı düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Buna göre akademik başarı düzeyi “çok iyi” olan öğrencilerin okuma metinlerinde geçen gerçek anlamlı sözcükleri anlama düzeyleri, akademik başarı düzeyi “iyi”, “orta”, “geçer” ve “başarısız” olanlara göre anlamlı düzeyde fark gösterdiği belirlenmiştir. Aynı şekilde akademik başarı düzeyi “iyi” olanların okuma metinlerinde geçen gerçek anlamlı sözcükleri anlama düzeyleri, akademik başarı düzeyi “orta”, “geçer” ve “başarısız” olanlara ve akademik başarı düzeyi “orta” olanların da aka-

demik başarı düzeyi “geçer” ve “başarısız” olanlara göre anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir.

Aynı farklılaşmalar öğrencilerin sözcüklerin mecaz anlamlarını kavrama düzeyi ile akademik başarı düzeyleri arasında ($F_{(4-1505)} = 30,981, p < .000$); öğrencilerin deyimlerin anlamlarını kavrama düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri ($F_{(4-1510)} = 82,088, p < .000$) arasında vardır. Buna göre akademik başarı düzeyi “çok iyi” ve “iyi” olanlar diğerlerine göre mecaz anlamlı sözcükleri; akademik başarı düzeyi “çok iyi”, “iyi” ve “orta” olanlar ise diğerlerine göre deyimleri anlama düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile sözcükleri anlama düzeyleri arasında anlamlı farkların olması, dilde yetkin olma yani okuduğunu anlamak için anlamı oluşturan göstergeleri (sözcükleri) bilme, esnek kullanabilme ve okulda akademik başarı arasında olumlu ve anlamlı bir ilişkiyi göstermektedir. Yani okulda iyi bir akademik başarı elde etmek için dilde ve dolayısıyla anlama düşünme evrenini genişleten sözcük varlığının zengin olması ve bunu esnek kullanabilme becerisinin gerekli olduğu söylenebilir.

3.4. Dördüncü problem: Öğrencilerin gerçek, mecaz sözcükleri ve deyimleri anlama düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Bu problemin çözümlenmesinde 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin söz ve söz öbeklerine dayalı gerçek, mecaz ve deyimleri anlama sorularına verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Öğrencilerin söz varlığı ile ilgili testlerden aldıkları puanlar cinsiyetlerine göre karşılaştırılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre gerçek, mecaz ve deyimleri anlama düzeyleri t-testi sonuçları

Söz varlığı	Grup	N	\bar{X}	S	Sd	t	p																				
1. Gerçek anlam	1.Erkek	739	51,63	2,406	1553	4,769	.000*																				
	2.Kız	816	57,42	2,379				2. Mecaz anlam	1.Erkek	739	58,71	2,918	1551	6,833	.000*	2.Kız	814	68,31	2,621	3. Deyim anlam	1.Erkek	741	52,65	1,730	1556	8,817	.000*
2. Mecaz anlam	1.Erkek	739	58,71	2,918	1551	6,833	.000*																				
	2.Kız	814	68,31	2,621				3. Deyim anlam	1.Erkek	741	52,65	1,730	1556	8,817	.000*	2.Kız	817	59,87	1,498								
3. Deyim anlam	1.Erkek	741	52,65	1,730	1556	8,817	.000*																				
	2.Kız	817	59,87	1,498																							

* $p < .05$ anlamlı, 0-30 puan arası zayıf, 30-50 puan arası geçer, 50-70 puan arası orta, 70 puan ve yukarısı iyi.

Erkek öğrencilerin gerçek anlamlı sözcükleri anlama düzeyi puan ortalamaları (51,63), kız öğrencilerininkine göre daha (57,42) düşüktür. Öğrencilerin gerçek anlamlı sözcükleri anlama düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farkın olup olmadığını belir-

◆ Halit Karatay

lemek için her iki grubun puanları t testi ile sınanmıştır. Buna göre öğrencilerin gerçek anlamlı sözcükleri anlama düzeylerinin kızların lehine anlamlı bir fark gösterdiği [$t_{(1553)}=4,769, p<.000$]belirlenmiştir. Aynı şekilde öğrencilerin mecaz anlamlı sözcükleri anlama düzeyleri ile deyimleri anlama düzeyleri de kızların lehine anlamlı fark göstermektedir. Kızların söz varlığının, erkeklere göre daha çok geliştiği bunun da anlama becerilerine yansıdığı anlaşılmaktadır. Özellikle orta ve yükseköğretim sınavlarında başarı oranının her yıl kız öğrencilerin lehine olması yani bu sınavlarda kızların erkeklere göre daha başarılı olmaları da bu durumla açıklanabilir.

3.5. Beşinci problem: Türkçe öğretmenlerinin öğretim araçlarının söz varlığını geliştirme yeterlilikleri ile ilgili görüşleri nedir?

Bu problemin çözümlenmesinde, 5-20 yıl arası meslek deneyimi olan 10 Türkçe öğretmenin 'Görüşme Formunda' belirttikleri görüşlerinin içerik analizi sonucu elde edilen verilerinden yararlanılmıştır. Bu analiz sonucunda öğretmenlerin genellikle söz varlığını geliştirme konusundaki yetersizlikleri iki ana nedene bağladıkları belirlenmiştir:

1. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliksizliği:

Söz varlığını geliştirme ile ilgili öğretim etkinliklerinin okuma metinlerine dayanıyor olması iyi fakat metinler söz dağarcığını geliştirmede yetersiz kalıyor (TRÖ1,TRÖ3, TRÖ5veTRÖ6).

Öğretilmek istenen deyimler, öğrencilerin ilgisini çekmemektedir (TRÖ3, TRÖ4, TRÖ8 ve TRÖ10).

İlgi çekici ve görsellerin fazla olduğu güncel metinlerden yararlanılmalıdır (TRÖ1, TRÖ10).

Ders kitaplarındaki metinlerin sayısı azaltılmalı ve metinler güncellenmelidir (TRÖ1, TRÖ9).

2. Türkçe ders kitaplarındaki öğretim etkinliklerinin sınırlılığı:

Kitaplarda aynı öğretim etkinlikleri tekrar etmektedir (TRÖ2,TRÖ7).

Gerçek anlamlı sözcüklerin öğretimi ile ilgili etkinlikler yeterli fakat mecaz ve deyim anlamlı söz ve söz öbeklerinin öğretimi ile ilgili etkinlikler yetersizdir (TRÖ3).

Söz varlığını geliştirmede uygulamaya dönük öğretim etkinlikleri kullanılmadığıdır (TRÖ1).

Öğrencilerin öğrendiği kelime, mecaz ve deyimlerle ilgili farklı metin türlerinde yazılar yazmalarına fırsatlar verilmelidir (TRÖ2,TRÖ9, TRÖ10).

Öğretim etkinlikleri çok uyarlanlı ve farklı algıları harekete geçirecek nitelikte olmalıdır (TRÖ3).

Deyimlerin öyküsünü anlatan metinlerden yararlanılmalıdır (TRÖ4, TRÖ7, TRÖ8).

Görsel öğelerle destekli, öğrencilerin canlandırma ve oyunlaştırma etkinlikleri yaptığı bir öğrenme ortamı sağlanmalıdır (TRÖ5, TRÖ6).

Söz varlığını geliştirmede teknolojik araçlardan da yararlanılmadır (TRÖ3).

Öğrenme etkinlikleri materyallerle somutlaştırılmalıdır (TRÖ5, TRÖ9).

5. Sonuç ve Tartışma

Genel olarak öğrencilerin gerçek, mecaz ve deyim anlamlı söz ve söz öbeklerini anlama düzeylerinin *orta düzeyde* olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin mecaz anlamlı sözcükleri anlama düzeyleri, gerçek anlamlı sözcüklerden daha yüksektir. Öğrenciler, günlük yaşamda yaygın kullanılan 'kızmak' sözcüğü ile ilgili bir mecaz anlamı, gündelik yaşamda sık kullanılmayan 'maharet, aciz ve köhne' gibi sözcüklere göre daha iyi düzeyde anlayabilmektedir. Aynı durum söz öbeği şeklinde kurularak günlük yaşamda sık kullanılan deyimler için söylenmez. Çünkü deyimler, yapısında birden fazla sözcüğü bulundurmakta ve psikolojik olarak yapısındaki sözcük sayısı kadar zihinde tasavvur oluşturmaktadır. Bunun için zihinde oluşan iki ve daha fazla farklı tasavvurdan yeni ve farklı bir anlama ulaşmak güçleşmektedir. Bu durum, öğrencilere uygulanan test maddelerinden deyim için karşılığı olan tek sözcüğü doğru yanıtlama oranlarından anlaşılmaktadır. Bu durumun tersi maddelerde öğrenciler, yani sözcüğün verildiği ve onunla ilgili deyim bulunmasına yönelik sorularda, aynı başarıyı göstermemişlerdir. Bu da okullarda deyim öğretimi ile ilgili öğretim araçlarının ve sınıfta öğretmenlerin yaptığı öğretim etkinliklerinin yeterli olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerden bu konuda alınan görüşler de bunu desteklemektedir.

Öğrencilerin yaşına bağlı olarak bilişsel ve duyuşsal gelişimleri ilerledikçe gerçek, mecaz ve deyimleri anlama düzeylerinin de arttığı gözlenmiştir. Araştırma verilerine göre 8. sınıf öğrencilerinin sözcük türlerinin hepsinde 6 ve 7. sınıf öğrencilerine göre, 7. sınıfların 6. sınıflara göre anlama düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşması yıllar geçtikçe öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimleri, öğrenme deneyimlerinin artması ile açıklanabilir. Özellikle ergenlik döneminden sonra öğrencilerin soyut düşünmeye yatkın olması, mecazlı dili anlama, soyut düşünme gelişiminin söz varlığını esnek kullanabilmeyi etkilediği söylenebilir. Bunun için öğrencilerin gelişim bilişsel ve duyuşsal gelişim aşamaları dikkate alınarak somut işlemler dönemi 6. sınıf ve öncesi için "burundan solumak, karnı zil çalmak, kulağına küpe olmak, bir deri bir kemik kalmak" gibi günlük hayatta sıkça kullanılan somut anlamlı deyimlerin öğretimine yer verilebilir. Soyut işlemler dönemi 7. sınıf ve sonrası için de "suya yazı yazmak, başına buyruk olma" gibi soyut anlamlı deyimlerin öğretimine yer verilebilir.

Öğrencilerin akademik başarıları ve sözcükleri anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu durum dilde yetkin olma, okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesi için anlamı oluşturan göstergelerin yani söz

◆ Halit Karatay

varlığının ve bunu esnek kullanabilmenin akademik başarı için önemli olduğunu göstermektedir. Söz varlığını geliştirmek için de okullardaki öğretim etkinliklerinin hem çeşitlenmesi hem de güncellenmesi gerekir.

Kız öğrencilerin dil gelişimi gibi söz varlığı ve bunu esnek kullanma (oranının) erkek öğrencilere göre daha iyi olduğu gözlenmiştir. Bu durum öğrencilerin her yıl girdikleri orta ve yükseköğretim sınavlarında da kendini göstermektedir. Bu sınavlarda kız öğrenciler genellikle erkek öğrencilere göre daha başarılı olmaktadır. Bunun için söz varlığını geliştirme etkinliklerinde erkek öğrencilerin daha etkin katılımının sağlanmasına özen gösterilebilir.

Türkçe öğretmenleri genel olarak Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliksiz olduğunu, geçen deyimlerin de öğrencilerin ilgisini çekmediğini, metinlerin daha nitelikli ve güncel konulardan olması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Ayrıca ders kitaplarında aynı öğretim etkinliklerinin tekrar etmesi, deyim ve mecaz anlamlı söz ve söz öbeklerini öğretmeye ilişkin görselleştirme, canlandırma gibi somut ve öğrencinin etkin rol almasını sağlayacak öğretim etkinliklerinin yetersiz oluşu, öğretmenlerin belirttiği diğer sorunlardır. Bununla birlikte öğrencilerin öğrendiği kelime, mecaz ve deyimlerle ilgili farklı metin türlerinde yazılar yazmalarına fırsatlar verilmesi ve deyimlerin öyküsünü anlatan metinlerden ve teknoloji araçlarından da yararlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Kısacası hem ders kitapları hem de öğrenme ve öğretme teknikleri yeniden gözden geçirilmeli; deyim ve mecaz anlamlı söz ve söz öbeklerinin öğretimine yönelik olarak yeniden düzenlenmelidir.

Kaynakça

- AKSAN, D. (2000). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- AKSAN, D. (2004). *Dilbilim ve Türkçe Yazıları*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- GIBBS, R.W. (1994). *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language and Understanding*. UK: Cambridge University Press.
- GUIRAUD, P. (1999). *Anlambilim*. (Çev. Berke Vardar), İstanbul: Multilingual Yayınları.
- KARAAĞAÇ, G. (2013a). *Anlam Bilimi ve İletişim*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- KARAAĞAÇ, G. (2013b). *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- KARATAY, H. (2013). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Yayınları.
- KOVECSEZ, Z. ve Szabo, P. (1996). *Idioms: A View from Cognitive Semantics, Applied Linguistics*. v.17, no: 3 (326-55), (ERIC Number: EJ530888), Oxford University Press.
- LAKOFF, G. ve Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- LANGLOTZ, A. (2006). *Idiomatic Creativity: A Cognitive Linguistic model of idiom-representation and idiom-variation in English*. The Netherlands: John Benjamins.
- ÖZÇELİK, D.A. (2010). *Test Hazırlama Kılavuzu*. Ankara: Pegem Akademi.
- PALMER, F.R. (2001). *Semantik: Yeni bir Anlambilim Projesi*. (Çev. Ramazan Ertürk), Ankara: Kitabiyat Yayınevi.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ANLAMINI BİLMEDİĞİ KELİMELER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Hasan KURNAZ*
Mehmet Akif ÇEÇEN**

Öz: Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin anlamını bilmediği kelimelerin neler olduğunu ve bu kelimelerin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için öğrencilere, seviyelerine uygun biri bilgi verici, diğeri hikâye edici iki metin sunularak bu metinleri okuyup anlamını bilmedikleri kelimeleri belirlemeleri istenmiştir.

Tarama modelinde gerçekleştirilen bu çalışmada tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler, Malatya merkezde öğrenim gören 184 beş ve altıncı sınıf öğrencisinden elde edilmiştir.

Genel olarak öğrencilerin 74 farklı kelimenin anlamını bilmediği, anlamı bilinmeyen kelime ortalamasının 5,84 olduğu belirlenmiştir. Sınıf ve cinsiyetin anlamı bilinmeyen kelime sayısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin anlamını bilmediği yabancı dil kökenli kelime sayısının sınıf düzeyi arttıkça anlamlı düzeyde azaldığı bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Kelime bilgisi, söz varlığı, anlamı bilinmeyen kelimeler

* Arş. Gör., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

** Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

A STUDY ON UNKNOWN WORDS FOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Hasan KURNAZ*
Mehmet Akif ÇEÇEN**

Abstract

The main purpose of this research is to examine that which words' meanings are not known by the secondary school students and if these words are showing a significant difference according to gender and class level variables. For this purpose two texts, one is narrative and other is informative, were given to students to underline unknown words.

The study was performed at survey model and purposeful stratified was used in sampling method. Data were obtained from 184 fifth and sixth grade students attend to school in Malatya.

Totally, students do not know the meaning of the 74 different words, the unknown words are determined as 5.84 average. It's seen that class level and gender statistically do not have a significant effect about unknown words number. It has significantly found that sixth class students have less unknown foreign language origin words due to fifth class students.

Key words: Word knowledge, vocabulary, unknown words

Giriş

Bir dili bilmenin ya da o dilde anlama ve anlatma becerilerine sahip olmanın temel bileşenlerinden biri kelime bilgisidir. "Kelime", düşünme aracı olan kavramların yazılı ya da sözlü sembolüdür. Özön'e (1967, 45) göre dile hâkim olmak, anlamı ve değeri iyi bilinen kelimelerden oluşan zengin bir kelime hazinesine sahip olmaktır.

Aksan'a (2003, 75) göre insan, ana dilini edinirken kelimelerden yola çıkarak söz varlığını kazanmaya ve genişletmeye başlar. Yeni kavramlarla karşılaşma ve söz varlığının gelişmesi, eğitim ve çalışma hayatında devam eder.

Kelime bilgisi konusunda en çok kullanılan terimlerden biri olan kelime hazinesi/ söz varlığı, bireyin dağarcığında var olan kelime miktarıdır. Kelime miktarı, anlamı

* Research Assistant, Inonu University, Faculty of Education, Department of Turkish Education.

** Assoc. Prof. Dr.; Inonu University, Faculty of Education, Department of Turkish Education

bilinen kelimelerin sayısını ve bu kelimelerin anlamının/anlamlarının bilinme oranını açıklar.

Güney ve Aytan (2014, 619) bireyin sahip olduğu kelimelerin tamamının “kelime hazinesi”ni oluşturduğunu; Karadağ ve Kurudayıoğlu (2010, 425) ise öğrencilerin kelime hazinelerinin aile çevresi, arkadaş çevresi, öğretmen, iletişim araçları, okuma materyalleri ve ders kitapları olmak üzere farklı kaynaklardan beslendiğini ifade etmektedir.

Çeçen’e (2007, 118) göre anlama ya da anlatmanın kusursuz olması için; öğrenilmiş bir kelime, gerek söyleniş ve yazılış gerekse anlam açısından iyi kavranmış olmalıdır. Stahl (2005, 95) da kelime bilgisinin kelimenin yalnızca tanımını değil, aynı zamanda dünyadaki karşılığını bilmek olduğunu belirtir.

Kelime hazinesinin gerek nicelik gerekse nitelik bakımından geliştirilmesi çerçevesinde Göğüş (1978, 363) kelime çalışmalarının öğrencilerde geliştirmeyi amaçladığı bilgi ve becerileri şöyle sıralamıştır:

1. Kullanmakta olduğu kelimelerin anlamlarını, kullanışlarını durulaştırmak; yanlış kullanımları fark edip düzeltebilme yeteneği kazanmak,
2. Yeni kelimeler öğrenerek, kelime hazinesinin yaşla birlikte doğal gelişimini hızlandırmak,
3. Kelimelerin yapılaşlarını tanıtarak, anlamlarını daha iyi belirleyebilecek bilgiler vermek,
4. Kelimelerin karşıtlarını, yakın anlamlarını, karşılıklarını öğretmek, anlam sınırları üzerinde bilinç kazandırmak,
5. Birleşik kelime, deyim, atasözü gibi kelime gruplarını tanıtmak, anlamlarını öğretmek,
6. Kelimenin terim olarak, bir bilim ya da sanat alanında belli anlam taşıdığını fark ettirmek,
7. Bilmediği kelimelerin anlam ve yapısını öğrenebilmek için sözlük ve başka kaynaklara başvurma alışkanlığı kazandırmak,
8. Kelimeleri, deyimleri, terimleri günlük ilişki ve yaratıcı anlatımda doğru ve yerinde kullanmayı öğretmek

Kelime bilgisinin, dil gelişimi içinde doğal olarak gerçekleştiği düşünülse de herhangi bir eğitim verilmeden kelime bilgisinin, amaçlanan ya da istenen seviyeye gelmesinin zor olduğu anlaşılmaktadır. Kelime öğretimi için yapılması gereken çalışmalar vardır.

Temur (2006, 30-32) Graves'in kelime hazinesinin geliştirilmesi ile ilgili olarak *farklı dil becerilerinde düzenlenmiş etkinlikler, doğrudan kelime öğretimi, kelime öğrenme stratejilerinin öğretimi ve kelime öğrenme bilincinin oluşturulması* olmak üzere dört farklı öğretim önerdiğini belirtmektedir.

Yılmaz ve Doğan'a (2014, 281) göre bireylerin söz varlığının sürekli artması beklenir. Ayrıca iletişim ortamında bireyin kullandığı kelime sayısının eğitim süreciyle doğrudan bir ilişkisi vardır.

Öğrencilerin söz varlığını geliştirme konusu, eğitim öğretim sistemi içerisinde önemli görülmüş, bunun için öğretim programlarında konuyla ilgili amaç ve kazanımlara yer verilmiştir (MEB, 2006; MEB, 2015). Çünkü anlama ve anlatma becerileri olan okuma-dinleme ve konuşma-yazma ile kelime hazinesi arasında sıkı bir ilişki vardır (Liebfreund, 2015; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008; Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011). Dolayısıyla dil becerileri söz konusu olduğunda anlamı bilinmeyen kelimelerin de önemli olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın amacı, uygulama materyallerinin sınırlılığı içinde öğrencilerin anlamını bilmediği kelimelerin neler olduğunu ve bu kelimelerin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemektir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler verilecektir.

Araştırmanın Modeli

Beş ve altıncı sınıf öğrencilerinin anlamını bilmediği kelimeleri belirlemeyi amaçlayan bu çalışma tarama modelindedir. Tarama araştırmaları, geniş kitlelerin görüşlerini, özelliklerini betimlemeyi hedefleyen araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, 177). Bu araştırmalarda evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla örneklem üzerinde tarama düzenlemeleri yapılır (Karasar, 2013, 81).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2016 yılında Malatya'da bulunan ortaokullarda öğrenim gören beş ve altıncı sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın örnekleme farklı sosyoekonomik çevrelerdeki iki okuldan seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden "tabakalı amaçsal örnekleme" (Büyüköztürk vd., 2013) yoluyla 190 öğrenci alınmıştır. Belirlenen okullarda uygulamanın yapıldığı gün ve saatlerde derste olan öğrenciler örnekleme yer almıştır. Araştırmanın yapıldığı iki ders saatinin sadece birinde bulunan 6 öğrencinin verileri elenerek geriye kalan 184 veri üzerinden işlem yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere ait kişisel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1. Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler

	5. Sınıf	6. Sınıf	Toplam
Kız	55	41	96
Erkek	46	42	88
Toplam	101	83	184

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 96’sı kız, 88’i erkektir. Öğrencilerin 101’i beşinci sınıfta, 83’ü altıncı sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak bir bilgilendirici, bir öyküleyici metin kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan bu iki araç da Yıldırım’dan (2010) alınmıştır. Yıldırım (2010) bu metinlerin belirlenme sürecinde ilk önce MEB’in beşinci sınıflar için uygun gördüğü Türkçe dersi kitaplarından ve kaynaklarından farklı türlerden on metin seçmiştir. Seçilen metinler 10 sınıf öğretmeni tarafından içeriğin anlaşılır olması, metinlerin güçlüğü ve metinlerdeki kelimelerin düzeyi açısından değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin yaptığı değerlendirme sonucunda araştırmada kullanılmak üzere iki metin seçilmiştir. Araştırmada kullanılan metinlerle ilgili bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır:

Tablo 2. Araştırmada Kullanılan Metinler

Metnin Adı	Yazarı	Türü	Toplam kelime sayısı
Göçmen Kuşlar	Pelin Aykut	Bilgilendirici	296
Bayrağımızın Altında	Halide Edip Adıvar	Öyküleyici	352

Tablo 2’de belirtilen *Göçmen Kuşlar*, bilgilendirici bir metin olup 296 kelimedenden oluşurken *Bayrağımızın Altında* öyküleyici bir metin olup 352 kelimedenden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri 2015-2016 eğitim öğretim yılında Malatya’da toplanmıştır. Uygulamalar için her sınıfta iki ders saati kullanılmıştır. Öğrencilere her derste bir metin verilerek anlamını bilmedikleri kelimelerin altını çizmeleri istenmiştir. Bu süreçte öğrencilere müdahale edilmemiş ve rahat bir sınıf ortamı oluşturulmasına dikkat edilmiştir.

Öğrencilerden elde edilen veriler SPSS 17 paket programı kullanılarak kodlanmıştır. Araştırmada öncelikle öğrencilerin altını çizdiği kelimeler çekim eklerinden arındırılarak yalın duruma getirilmiştir. Yapım eki almış gövde hâlindeki kelimeler ise olduğu gibi bırakılmıştır. Öğrencilerin anlamını bilmediği kelime sayıları belirlenirken birleşik kelimeler tek kelime olarak kabul edilmiştir. Her bilinmeyen kelime, SPSS’e 1 olarak girilmiştir. Her öğrencinin anlamını bilmediği toplam kelime puanı bu değerlerin toplamıyla elde edilmiştir.

Elde edilen toplam puanların dağılımının normalliğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Test sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiş ($p=0.000<0.05$) ve non-parametrik (parametrik olmayan) testler kullanılmıştır. Nicel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı tespit etmek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bu testin yanı sıra veriler betimsel analiz yöntemlerinden frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılarak yorumlanmıştır. Frekans değerleri, bir kelimenin kaç öğrenci tarafından bilinmeyen kelime olarak işaretlendiğini; yüzde değerleri ise buna ilişkin yüzde oranlarını belirtmektedir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara ve bunlarla ilgili yorumlara yer verilmiştir. Öğrencilerin anlamını bilmediği kelimelerin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3. Öğrencilerin Anlamını Bilmediği Kelimelerin Frekans ve Yüzdeleri

Kelime	f	%	Kelime	f	%
1. Ağarmak	96	52,2	38. Işın	5	2,7
2. Üsküp	64	34,8	39. Kütle	5	2,7
3. Kışlama	62	33,7	40. Ruh	4	2,2
4. Azımsama	62	33,7	41. Kıta	4	2,2
5. Ev sahibesi	55	29,9	42. Gözyaşı seli	4	2,2
6. Tahrip	54	29,3	43. İşkence	3	1,6
7. Aziz	53	28,8	44. Dayanma	3	1,6
8. Gök	44	23,9	45. Şehirleşme	3	1,6
9. Mühim	40	21,7	46. Nihayet	2	1,1
10. Kâbus	39	21,2	47. Bir bakıma	2	1,1
11. Kara çaylak	39	21,2	48. Kurumuş el	2	1,1
12. Salihli	32	17,4	49. Hâla	2	1,1
13. Boz şahin	32	17,4	50. Ölüverme	2	1,1
14. Zıyan	27	14,7	51. Dikili ağaç	2	1,1
15. Dayanak	27	14,7	52. Erozyon	2	1,1
16. Boz	27	14,7	53. Kaynaklanma	2	1,1
17. Boz kaz	25	13,6	54. İhtiyarlama	1	0,5
18. Facia	24	13,2	55. Defa	1	0,5
19. Üreme	23	12,5	56. Endişe	1	0,5
20. Sulak	18	9,8	57. Ordu	1	0,5
21. Hüzünlenme	14	7,6	58. Hâlsiz	1	0,5
22. Kırlangıç	14	7,6	59. Koklaşma	1	0,5

23. Muradına erme	13	7,1	60. Kovalama	1	0,5
24. Karşın	12	6,5	61. Leylek	1	0,5
25. Çölleşme	12	6,5	62. Açı	1	0,5
26. Yerküre	11	6	63.Özellik	1	0,5
27. Sade	10	5,4	64. Besin	1	0,5
28. Buruşuk	9	4,9	65. Soğuma	1	0,5
29. Hayalî	8	4,3	66. Okyanus	1	0,5
30. Göçmen	8	4,3	67. Sahil	1	0,5
31. Harabe	7	3,8	68. Tür	1	0,5
32. Kanunsuz avcılık	7	3,8	69. Tepe	1	0,5
33. İmkân	6	3,3	70. Varlık	1	0,5
34. Hâlbuki	6	3,3	71. Isı	1	0,5
35. Olgunluk	6	3,3	72. Yaşam savaşı	1	0,5
36. Zafer	6	3,3	73. Birlikte	1	0,5
37. Göç	6	3,3	74. Eşek	1	0,5

Tablo 3’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan 184 öğrenci, okudukları metinde geçen 74 farklı kelimenin anlamını bilmediğini belirtmiştir. Ağarmak (f=96), Üsküp (f=64), kışlama (f=62), azımsama (f=62), ev sahibesi (f=55), tahrip (f=54), aziz (f=53), gök (f=44), mühim (f=40) ve kâbus (f=39) kelimeleri frekans değeri en yüksek olan kelime ve kelime gruplarıdır.

Tablodaki kelimeler incelendiğinde fiilden isme farklı türden birçok kelimenin öğrenciler tarafından bilinmediği görülmektedir. Azımsama (f=62), hüzünlenme (f=14), muradına erme (f=13), dayanma (f=3), kovalama (f=2) gibi fiillerin bazı öğrenciler tarafından bilinmediği görülmektedir. Türkçede anlamın fiile dayalı olduğu düşünüldüğünde fiillerin anlamının bilinmemesinin cümlenin ve metnin anlamını çözmeyi zorlaştırdığı söylenebilir. Bunun yanı sıra karşın (f=12), hâlbuki (f=6), bir bakıma (f=2), hâlâ (f=2) gibi edat ve bağlaçların da bazı öğrenciler tarafından bilinmediği anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan birçok öğrenci sahabe (f=55), tahrip (f=54), aziz (f=53), kâbus (f=39) gibi yabancı kökenli kelimeyi bilmediğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra boz (f=27), sulak (f=18), üreme (f=23) gibi Türkçe kökenli kelimelerin de birçok öğrenci tarafından bilinmediği görülmektedir. Bu kelimelerin bilinmeme nedeni, araştırılan yaş grubunun günlük hayatıyla ilgili olmadıklarıyla açıklanabilir. “Sahibe” kelimesinin bilinmemesi, Türkçede Arapça gramer kurallarının etkisinin azalmasıyla cinsiyet ifade eden bu tür kelimelerin dilden uzaklaşmasıyla açıklanabilir. “Boz”, geleneksel halk dilinde kullanılsa da modern şehir hayatıyla birlikte buna benzer ara renk adlarının standart dilden uzaklaşması sonucu unutulmaya yüz tutmuş kelimelerdendir.

Yine “sulak” kelimesi, şehir hayatında yaygın olarak kullanılmadığından bilinmiyor olabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %52’si ağarmak, %23,9’u göğe (gök) kelimesini bilmediğini ifade etmiştir. Ünsüz yumuşamasına uğrayan bu kelimelerin bilinmemesi öğrencilerin ünsüz yumuşaması ile ilgili bilgilerinin eksikliği ile açıklanabilir.

Öğrencilerin bilmediği toplam kelime sayılarının ortalama, minimum, maksimum ve standart sapma değerleri Tablo 4’te özetlenmiştir:

Tablo 4. Anlamı Bilinmeyen Kelimelere İlişkin Değerler

Grup	N	Ort.	Sd.	Minimum	Maksimum
5. sınıf	101	6,17	4,25	0	21
6. sınıf	83	5,43	3,53	0	16
Kız	96	5,84	4,25	0	21
Erkek	88	5,84	3,63	1	16
Toplam	184	5,84	3,95	0	21

Tablo 4’te görüldüğü gibi beşinci sınıf öğrencilerinin anlamını bilmediği kelime sayılarının ortalaması 6,17 iken altıncı sınıf öğrencilerinin ortalaması 5,43’tür. Sınıf düzeyi arttıkça bilinmeyen kelime sayısının azaldığı görülmüştür. Anlamı bilinmeyen kelime sayısı beşinci sınıflarda 0-21 arasında iken bu oran altıncı sınıflarda 0-16’dır. Buna göre beşinci sınıflarda en çok 21, altıncı sınıflarda en çok 16 kelimenin anlamını bilmeyen öğrenci bulunmaktadır. Tabloda görüldüğü gibi kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin anlamını bilmediği kelime sayılarının ortalamaları birbirine eşittir. Araştırmaya katılan bütün öğrencilerin anlamını bilmediği kelime ortalaması 5,84’tür. Anlamı bilinmeyen kelime sayısı kız öğrencilerde 0-21 arasında iken bu oran erkek öğrencilerde 1-16’dır. Buna göre kızlardan en çok 21, erkeklerden en çok 16 kelimenin anlamını bilmeyen öğrenci bulunmaktadır.

Öğrencilerin anlamını bilmediği toplam kelime sayısının sınıf düzeyi ve cinsiyete göre anlamlı düzeyde değişiklik gösterip göstermediği ile ilgili yapılan test sonucu Tablo 5’te yer almaktadır:

Tablo 5. Anlamı Bilinmeyen Kelime Sayısının Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P	Anlamlı fark
Kız	96	90,81	8717,50	4061	,651	Yok
Erkek	88	94,35	8303,50			
5. sınıf	101	96,27	9723,50	3810	,287	Yok
6. sınıf	83	87,91	7296,50			

Tablo 5’te görüldüğü gibi kız öğrencilerin bilmediği kelime sayısı ile erkek öğrencilerin bilmediği kelime sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ($U=4061, P>0,05$). Bu grupta cinsiyetin, araştırmaya konu olan bilinmeyen kelimeler üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Tabloya göre beşinci sınıflar ile altıncı sınıfların anlamını bilmediği kelime sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ($U=3810, P>0,05$). Bu grupta sınıf düzeyinin, araştırmaya konu olan bilinmeyen kelimeler üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin anlamını bilmediği somut kelime sayısının sınıf düzeyi ve cinsiyete göre anlamlı düzeyde değişiklik gösterip göstermediği Tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 6. Anlamı Bilinmeyen Somut Kelime Sayısının Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P	Anlamlı fark
5. sınıf	101	95,83	9679	3855	,345	Yok
6. sınıf	83	88,45	7341			
Kız	96	91,47	8781	4125	,782	Yok
Erkek	88	93,63	8239			

Tablo 6’da beş ve altıncı sınıf öğrencilerinin anlamını bilmediği somut kelime sayıları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ($U=3855, P>0,05$). Bu grupta sınıf düzeyinin, araştırmaya konu olan anlamı bilinmeyen somut kelimeler üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Kızlarla erkeklerin anlamını bilmediği somut kelime sayıları arasında da anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir ($U=4125, P>0,05$). Bu grupta cinsiyetin de araştırmaya konu olan anlamı bilinmeyen somut kelimeler üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

Öğrencilerin anlamını bilmediği soyut kelime sayısının sınıf düzeyi ve cinsiyete göre anlamlı olup olmadığı ile ilgili test sonucu Tablo 7’de yer almaktadır:

Tablo 7. Anlamı Bilinmeyen Soyut Kelime Sayısının Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P	Anlamlı fark
5. sınıf	101	96,37	9733,5	3800,5	,262	Yok
6. sınıf	83	87,79	7286,5			
Kız	96	88,05	8453	3797	,223	Yok
Erkek	88	97,35	8567			

Tablo 7’de beş ve altıncı sınıf öğrencilerinin anlamını bilmediği soyut kelime sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=3800,5$ $P>0,05$). Bu grupta sınıf düzeyinin, araştırmaya konu olan anlamı bilinmeyen soyut kelimeler üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır.

Kızlarla erkeklerin anlamını bilmediği soyut kelime sayıları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı bulunmuştur ($U=3797$, $P>0,05$). Bu grupta cinsiyetin, araştırmaya konu olan anlamı bilinmeyen soyut kelimeler üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin anlamını bilmediği Türkçe kökenli kelime sayısının sınıf düzeyi ve cinsiyete göre anlamlı olup olmadığı ile ilgili test sonucu Tablo 8’de yer almaktadır:

Tablo 8. Anlamı Bilinmeyen Türkçe Kökenli Kelime Sayısının Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P	Anlamlı fark
5. sınıf	101	91,65	9257	4106	,810	Yok
6. sınıf	83	93,53	7763			
Kız	96	92,01	8833	4177	,895	Yok
Erkek	88	93,03	8187			

Tablo 8’de görüldüğü gibi beşinci sınıf öğrencileriyle altıncı sınıf öğrencilerinin anlamını bilmediği Türkçe kökenli kelime sayıları arasında anlamlı farklılaşma yoktur ($U=4106,5$ $P>0,05$). Bu grupta sınıf düzeyinin, araştırmaya konu olan bilinmeyen Türkçe kökenli kelimeler üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır.

Kızlarla erkeklerin anlamını bilmediği Türkçe kökenli kelime sayıları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı bulunmuştur ($U=4177$, $P>0,05$). Bu grupta cinsiyetin, araştırmaya konu olan anlamı bilinmeyen Türkçe kökenli kelimeler üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin anlamını bilmediği yabancı kökenli kelime sayısının sınıf düzeyi ve cinsiyete göre anlamlı olup olmadığı ile ilgili test sonucu Tablo 9’da yer almaktadır:

Tablo 9. Anlamı Bilinmeyen Yabancı Kökenli Kelime Sayısının Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P	Anlamlı fark
5. sınıf	101	100,50	10151	3383	,022	Var
6. sınıf	83	82,76	6869			
Kızlar	96	89,63	8604,50	3948,5	,437	Yok
Erkekler	88	95,63	8414,50			

Tablo 9'da görüldüğü gibi beşinci sınıf öğrencileriyle altıncı sınıf öğrencilerinin anlamını bilmediği yabancı kökenli kelime sayıları arasında anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur ($U=3383$ $P<0,05$). Bu grupta sınıf düzeyinin, araştırmaya konu olan anlamı bilinmeyen yabancı kökenli kelimeler üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Sınıf düzeyi arttıkça anlamı bilinmeyen yabancı kökenli kelime sayısının anlamlı düzeyde azaldığı görülmektedir.

Kızlarla erkeklerin anlamını bilmediği yabancı kökenli kelime sayıları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı bulunmuştur ($U=3948,50$ $P>0,05$). Bu grupta cinsiyetin, araştırmaya konu olan anlamı bilinmeyen yabancı kökenli kelimeler üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin okudukları metinde anlamını bilmediği kelimelerin neler olduğunu belirlemek ve bu kelimelerin cinsiyet ile sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için yapılan bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan 184 öğrencinin okudukları metinde geçen 74 farklı kelimenin anlamını bilmediği tespit edilmiştir. Çiftçi ve Çeçen (2010) yaptıkları araştırmada anlamı bilinmeyen kelimelerden sıklık değeri 10'un altında olan kelimeleri değerlendirmeye almamış ve metin başına ortalama bilinmeyen kelime sayısını 23,25 olarak bulmuşlardır. Buna benzer olarak Yılmaz ve Doğan (2014, 285) da yaptıkları araştırmada on ve daha fazla sayıda öğrencinin anlamını bilmediği kelimeyi, sıklığı yüksek kelimeler olarak değerlendirmiş ve araştırmalarında kullandıkları farklı ders kitaplarında metin başına ortalama bilinmeyen kelime sayısını 18,45 ve 8,08 olarak bulmuşlardır. Bu çalışmalarda kullanılan kritere göre araştırmanın verileri değerlendirildiğinde metin başına ortalama anlamı bilinmeyen kelime sayısı 13,5 olmaktadır. Benzer çalışmalar arasında görülen bu farklılıklar, araştırmalarda kullanılan metinlerin zorluk düzeyi ve öğrenci seviyelerinin farklı olmasıyla açıklanabilir.

Araştırma sonucunda frekans değeri en yüksek bilinmeyen kelimeler; ağarmak ($f=96$), Üsküp ($f=64$), kıslama ($f=62$), azımsama ($f=62$), ev sahibesi ($f=55$), tahrip ($f=54$), aziz ($f=53$), gök ($f=44$), mühim ($f=40$) ve kâbus ($f=39$) olmuştur. Benzer (2013) altıncı sınıf Türkçe ders kitabında yer alan kelimelerin öğrenciler tarafından bilinme düzeyini tespit ettiği araştırmada koşuk ($f=30$), karayel ($f=30$), billur ($f=30$), mefhum ($f=29$), lütuf ($f=27$), nazır ($f=27$), lodos ($f=27$), ırz ($f=27$), mutlak ($f=27$), egemen ($f=25$) kelimelerinin en az bilinen kelimeler olduğunu bulmuştur. Her iki araştırmada en çok bilinmeyen kelimelerin çoğunlukla yabancı kökenli olduğu söylenebilir. Türkçede sık kullanılan yabancı kökenli kelimelerin belirlenip öğrencilere kazandırılması gerekmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %52'si ağarmak, %23,9'u göğe (gök) kelimesini

bilmediğini ifade etmiştir. Bu kelimelerin bilinmemesi, ünsüz yumuşamasına uğradıkları için bunların farklı kelimeler olduklarının düşünülmesi ile açıklanabilir. Öğrencilerin anlamını bilmediği kelimeleri tahmin edebilmeleri için öğrencilere ünsüz yumuşaması ve ünsüz benzeşmesiyle ilgili kurallar kavratılmalıdır. Kelime hazinesinin gelişmesi için öğrencilerin kelimeyle ilgili ses-şekil ve söz dizimi gibi dil bilgisi ipuçlarından yararlanmayı bilmesi gerekir (Güneş, 2013, 242). Böylece çocuklar hem dilin temel özelliklerini kavrar hem de kelime hazinelerini zenginleştirir (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016, 111).

Araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin anlamını bilmediği kelime sayılarının ortalaması 6,17; altıncı sınıf öğrencilerinin ortalaması 5,43 olarak bulunmuştur. Sınıf düzeyi arttıkça bilinmeyen kelime sayısının azalmakla birlikte yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre bu değişikliğin anlamlı olmadığı görülmüştür. Ülkemizde hangi yaş aralığında ne kadar kelime bilinmesi gerektiği ve hangi kelimelerin eğitim-öğretim araçlarında bulunacağı belirlenmediğinden (Güney ve Aytan, 2014; Kurudayıoğlu, 2011) bu sayıların azlığı ya da çokluğu ile ilgili bir değerlendirme yapmak zordur.

Beş ve altıncı sınıf öğrencilerinin anlamını bilmediği kelime sayıları arasındaki fark, öğrencilerin kelimelerin anlamını bağlamdan tahmin etme yeteneklerinin değişik olmasından kaynaklanıyor olabilir. Yaman (2010) yaptığı araştırmada ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin %83'ünün, yeni karşılaştığı kelimelerin anlamını metin içi bağlama bakarak tahmin edemediğini belirtmiştir. Öğrencilerin kelimenin anlamını bağlamdan çıkarabilmeleri için çok sayıda kelimeyle karşılaşmış olması gerekir (Çiftçi ve Çeçen, 2013, 341). Türkçe derslerinde kullanılan metinlerin kelime öğretimi açısından nitelikli olması gerekir. Metnin nitelikli olması; kelime bakımından zengin, öğrenci yaş ve gelişim özellikleri gözeticilerle hazırlanması şeklinde açıklanabilir (Anılan ve Genç Ersoy, 2014, 90).

Araştırmaya katılan öğrencilerin anlamını bilmediği kelime sayısı cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Bu sonuçtan farklı olarak öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime hazinelerini belirlemek için yapılan araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin yazılı anlatımdaki kelime hazinesi erkek öğrencilerden daha zengindir (Türkyılmaz, 2013; Özbay ve Büyükkiz, 2011). Bu farklılık araştırma alanlarının değişiklik göstermesinden kaynaklanıyor olabilir. Çünkü anlama ve anlatmada kullanılan kelime hazineleri birbirinden farklılıklar göstermektedir (Kurudayıoğlu, 2011, 1798).

Araştırmaya katılan öğrencilerin anlamını bilmediği soyut, somut ve Türkçe kökenli kelime sayılarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Beşinci sınıf öğrencileriyle altıncı sınıf öğrencilerinin anlamını bilmediği yabancı kökenli kelime sayıları arasında anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. Sınıf düzeyi arttıkça anlamı bilinmeyen yabancı kökenli kelime sayısının anlamlı düzeyde azaldığı görülmüştür. Öğrencilerin yaşı büyüdükçe yabancı kökenli

kelimeleri daha iyi anladığı söylenebilir. Çünkü öğrenciler yaşla birlikte ders kitapları başta olmak üzere çevreden daha fazla yabancı kökenli kelimeyle karşılaşır. Böylece öğrencilerin yaşları ilerledikçe yabancı kökenli kelimeleri anlamaları kolaylaşır. Nitekim Ece (2008) Türkçe ders kitaplarıyla ilgili yaptığı araştırmada altıncı sınıf ders kitabında 924, yedinci sınıf ders kitabında 929 ve sekizinci sınıf ders kitabında 1173 yabancı kökenli kelimenin yer aldığını tespit etmiştir.

Kelime ve kelime gruplarının öğretimi, ana dili öğretiminin en önemli çalışmalarından biridir (Göçer, 2015). Oysa söz varlığıyla ilgili yapılan çalışmalar ders kitaplarındaki kelime öğretimi etkinliklerinde pek çok eksikliğin bulunduğunu göstermektedir (Çeçen ve Çiftçi, 2010; Göçen ve Okur, 2015). Türkçe derslerinde öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesi için çeşitli kelimelerin kazandırılmasına yönelik daha zengin etkinlikler hazırlanmalıdır.

Kaynakça

- Aksan, D. (2003). *Dil, Şu Büyüklü Düzen*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Anılan H. ve Genç Ersoy, B. (2014). Türkçe Dersinde Gerçekleştirilen Sözcük Öğretimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(3), 83-104.
- Benzer, A. (2013). Kelime Dağarcığını Geliştirmede 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Etkisi. *İlköğretim Online*, 12(2), 425-435.
- Büyüköztürk, Ş., **Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş.** ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çeçen, M. A. (2007). Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar. *Journal of Turkish Linguistics*, 1(1), 116-137.
- Çiftçi Ö. ve Çeçen, M. A. (2013). Kelime Öğretimi. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı içinde* (s. 335-350). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çiftçi, Ö. ve Çeçen, M. A. (2010). İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Bilinmeyen Kelimeler Açısından Değerlendirilmesi. L. Subaşı Uzun ve Ü. Bozkurt (Yay. Haz.) *Türkçe Öğretiminde Güncel Tartışmalar içinde* (122-136). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Ece, M. (2008). *İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Yabancı Kelimeler Üzerine Bir Değerlendirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Göçen, G. ve Okur, A. (2015). Ortaokula Yönelik Söz Varlığı Araştırmalarının İncelenmesi: Tezler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 64-79.
- Göçer, A. (2015). Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecinde Bağlam Temelli Sözcük Öğretimi ve Etkin Sözcük Dağarcığı Oluşturmadaki İşlevi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 48-63.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Ortaokul Öğrencilerinin Anlamını Bilmediği Kelimeler Üzerine Bir Araştırma ◆

- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güney, N. ve Aytan, T. (2014). Aktif Kelime Hazinesi Geliştirmeye Yönelik Bir Etkinlik Önerisi: Tabu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 617-628.
- Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010). 2005 Türkçe Öğretim Programına Göre Hazırlanmış İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Hazinesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 423-436.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). Türkçe Öğretimi Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Değerlendirme. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(2), 1797-1808.
- Liebfreund, M. D. (2015). Success With Informational Text Comprehension: An Examination of Underlying Factors. *Reading Research Quarterly*, 50(4), 387-392.
- MEB (2006). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Özbay, M. ve Büyükkiz, K. (2011). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Kelime Hazineleri Üzerine Bir İnceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 149-173.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, T. (2014). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V(I), 30-45.
- Özön, M. N. (1967). *Yazmak Sanatı ve Kompozisyona Giriş*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Stahl, S. A. (2005). Four Problems with Teaching Word Meanings. Elfrieda H. Hiebert ve Michael L. Kamil (Ed.) *Teaching and Learning Vocabulary* içinde (s. 95-114). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Temur, T. (2006). İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazinelerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Türkyılmaz, M. (2013). Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımdaki Aktif Kelime Hazinesinin Belirlenmesi (Kırşehir/Akçakent Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yaman, H. (2010). Öğrencilerinin Sözlük Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Değerlendirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 735-751.

◆ Hasan Kurnaz / Mehmet Akif Çeçen

- Yıldırım, K. (2010). *İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Okumaya İlişkin Bazı Değişkenler Üzerindeki Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci-Veli Görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yıldırım, K., Yıldız, M. ve Ateş, S. (2011). Kelime Bilgisi Okuduğunu Anlamanın Anamlı Bir Yordayıcısı mıdır ve Yordama Gücü Metin Türlerine Göre Farklılaşmakta mıdır? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1531-1547.
- Yılmaz, T., Doğan, Y. (2014). 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlamını Bilmedikleri Kelimeler ve Türkçe Ders Kitaplarındaki Kelime Çalışmaları Bağlamında Kelime Öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 279-295.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KAVRAMLARI ANLAMLANDIRMA EĞİLİMLERİ*

H. Ömer BEYDOĞAN**
Zeynel HAYRAN***

Öz: Dış dünyadan gelen uyarıların duyumlar yoluyla bilişe aktarılması sayesinde nesnelere ve olaylar algılanır, adlandırılır, sınıflanır ve bilişte şekillenir. Şekillenme sürecini pek çok değişken etkiler. Bu çalışmada ortaokul 5. sınıflarda “çoklu ortam” dan gelen uyarıların öğrencilerin kavramları anlamlandırma eğilimleri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada ön-test ve son-test modeline dayalı deneysel yöntem kullanılmış; deneysel yöntemden elde edilen veriler nitel karakterli betimsel yöntemle desteklenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından kavramların kullanımdaki işlevselliğine dönük bir test geliştirilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ünite kavramlarıyla ilgili çağrışımlarını güçlendirecek ve zihinsel hazırlığını destekleyecek şekilde resimler, animasyonlar, fotoğraflar, kavram bulmacaları vb, öğretim materyalleri kullanılmış, kontrol grubunda ise öğretim mevcut haliyle sürdürülmüştür. Araştırmada, kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerine olgular içinde kavramların yer aldığı metinler yazdırılmıştır. Her iki grubun olgusal metinlerde kullandıkları kavramların anlamsal işlevleri karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular çerçevesinde öğretmenlere ve öğrencilere kavram öğretimindeki eksiklerinin giderilmesine, kavram öğretimi sürecinde kullanılan öğretim materyallerinin geliştirilmesine yönelik bazı öneriler getirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Anlamdaşlık, genelleştirme, kavramlaştırma, özelleştirme, sözlüksel alan

* Bu çalışma, 2nd Eurasian Educational Research Congress 2015/2. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi 2015’te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi

*** Yrd. Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi

MIDDLE SCHOOL STUDENTS' TENDENCIES ON INTERPRETATION OF CONCEPTS*

H. Ömer BEYDOĞAN**
Zeynel HAYRAN***

Abstract

Objects and events are comprehended, named, categorized and take shape in cognition through transferring stimuli coming from external world to cognition through senses. A great deal of factors influence the process of configuration. This research aims to determine the effect of "multimedia stimuli" on cognitive usage of concepts. For this purpose, at fifth grades in middle school, the effect of multimedia stimuli on students' tendency of explanation the concepts were analyzed. In this study the experimental procedure which is based on pretest-post-test design was used; the data obtained via experimental procedure were supported with qualitative descriptive method. A test facing the functionality in the use of concepts was developed for data collection by the researchers. Teaching materials such as images, animations, photos, concept puzzles that will strengthen the association on unit concepts and to support the mental preparation of students were used in the empiric study group while teaching continued in its present form in the control group. In the study, the control study group and the control experiment group students wrote texts involving the concept. Semantic functions of the concepts used in the factual text of both groups were compared. In the framework of findings, some suggestions were made for the development of teaching materials used in the teaching process of concepts and elimination of deficiencies in teaching concepts to teachers and instructors

Key words: Synonymy, generalization, conceptualization, customization, lexical field.

Giriş

İnsanda ilk duyumlar, duyu organlarınca tamamen birbirinden bağımsız bir şekilde işleme tabi tutulduğu için, başlangıçtaki ilk duyumlar düzensiz, ilişkisiz ve anlamsızdır. Duyumsal bütünleştirme kuramına göre, çocuklarda öğrenme süreci hem duyumların hem de fiziksel katılımın sonucu pek çok sinir ucunun aynı anda uyarıl-

* This study was presented as oral presentation at 2nd Eurasian Educational Research Congress 2015

** Assoc. Prof. Dr., Ahi Evran University, Faculty of Education.

*** Assist. Prof. Dr., Ahi Evran University, Faculty of Education.

masıyla gerçekleşir (Bundy et al., 2002; Willis, 2008). Duyumlara bağlı kavramlaştırma, bireyin dış dünyasından gelen uyaranları alma, ayırt etme, sınıflama, ilişkilendirme ve adlandırma işlemlerinden sonra gerçekleşmektedir. Çocuklarda kavram gelişimi genelleme, ayırt etme ve sınıflama becerilerinin gelişmesiyle (Klausmeier, 1975; Merrill et al., 1977; Tenyson, 1980; Karabağ, 1995) ortaya çıkmaktadır. Duyumlardan gelen uyaranlar bilişte karşılığını bulduğu ölçüde kavramlaştırma süreci başlamaktadır. Somut varlıklara dayalı sembolleştirmeler zihinde canlandırmalar (imajlar) yoluyla gerçekleşirken, soyutlamalara dayalı sembolleştirmeler dil yoluyla sözlü ve yazılı hale gelmektedir. Doğal olarak öğrencinin duyu organlarına gelen duyular, nesnel gerçekliklere dayandığı ölçüde öğrencide soyutlama işlemi kolaylaşmaktadır. Soyutlama işlemi, öğrencinin olgunlaşmasına, öğrenme yaşantısına ve uyaran zenginliğine bağlı olarak farklılaşmakta, bu farklılaşma somut imajlardan soyutlamalara doğru bir açılım göstermektedir. Duyulara gelen uyaranlar somut varlıkları işaret ettiği ölçüde algılama artmakta; görsel olarak sunulduğu ölçüde de kalıcılık sağlanmaktadır (Boot, 2010; Senemoğlu, 1997). Soyutlamalara dayalı kavramlar ise ne tamamen fiziksel ne de tamamen uzamsal özellikler göstermektedir (Barsalou & Wiemer-Hastings, in press'ten aktaran Caramelli et al., 2005). Araştırmacılar tarafından bu durum bilişte gerçekleşen soyut işlemlerin, bir özelliği olarak görülmektedir. Bilişte şekillenen her kavram, bilişte şemalaştırılmış diğer kavramlarla ilişkilendirilmeye bağlı olarak bilişte karşılık bulmakta ve kavramlar hiyerarşisinin bir parçası haline gelmektedir. Dolayısıyla kavramlar, insan zihninde hiyerarşik bir şekilde depolanan (Senemoğlu, 1997), alt ve üst kavramlarla ilişkilendirilen; işe koşulduğu oranda işlevsel hale gelen ve dilin anlam örüntüsünde yer alan düşüncenin temel yapı taşlarıdır. Başka bir deyişle, bilişte düşünsel olarak yer alan kavramlar dil aracılığıyla sembolleştirilerek somutlaştırılmaktadır. Ayrıca dildeki kullanımına ve birbiriyle ilişkilendiriliş biçimine göre de anlamda derinlik kazanmaktadır.

Kavram öğrenmenin, *süreç* ve *ürün* boyutu (Ülgen, 2001:117-118) dikkate alındığında, yazılı anlatımda öğrencinin sadece kavramın adını yazması, benzer kavramlarla aynı anlamda kullanması o kavramı zihninde yapılandırdığı anlamına gelmemektedir. Öğrencinin söz konusu kavramsal edinimlerini dille bütünleştirerek cümle içinde anlamına uygun bir şekilde kullanması, benzer kavramlara yüklenen farklı anlamları cümle içinde bağlamına uygun kullanması, benzer kavramları işlev ve anlam örüntüsüne uygun olarak yazılı olarak ifade etmesi, karşılaştığı olay ve olgular içinde ön bilgilerini transfer ederek yeni kavramları işlevine uygun kullanmasıyla gerçekleşmektedir.

Kavram, dünyadaki nesnelere ortak niteliklerine dayanan, dile özgü bir genelleme, bir soyutlamadır (Aksan, 2000: 149-158); dünyadaki nesnelere, biçimler, olgu, devrim ve durumlar dilde anlatım bulur. Kavramların özellikleri, birer sözcükle ifade edilir (Ülgen, 2004:132); 'kavram' ile 'sözcük' birbirlerine et ve tırnak gibi kenetlenmiş durumdadır (Saussure, 1976: 60; Başkan, 2003: 181-184).

Öğrenciler algılarını, imajlarını ve düşüncelerini, kavramlarla ifade ederken; edindiği her kavrama, yaşantılarına dayalı duygusal anlam yüklemektedir. Kavramlar, duyguların ve düşüncelerin ifade edilmesinde kullanılan ve dil aracılığıyla dışarıya yansımaktadır. Adlandırılan kavramlar, algıda, imajda, düşüncede ve dilde ifade edilmiş örüntüsüne göre, sözlü ve yazılı anlatıma dönüşmektedir. Yazılı anlatımda kavramların uygun kullanımı ve ilişkilendirilmesi öğrencilerin yazılı ifade etme yeterliklerinin de bir göstergesi olmaktadır. Anlam örüntüsü ise her öğrencinin kavramın ayırt edici özelliklerini ve kavramın diğer kavramlarla ilişkisi dikkate alınarak, kavramın cümle içinde bağlamına uygun kullanımını içermektedir. Kavramların cümle içinde işlevine uygun kullanımı, kavramın diğer kavramlarla çok boyutlu ilişkilendirilmesini ve sosyal yaşamda bağlamına uygun kullanımını gerektirmektedir. Yapılan araştırmalar öğretmen, bilgisayar, eğitim, öğretim, öğretmen vb. belli kavramlara yönelik, özelleştirmeye dayalı anlamlandırma eğilimlerini kapsamaktadır. Oysaki, öğretme/ öğrenme sürecinde kullanılan, birden çok duyuyu harekete geçiren öğretim materyallerini çocuğu diğer anlamlandırma eğilimlerini kullanmaya yöneltilir. Öğrenci çalışmalarındaki anlamlandırma eğilimlerinin saptanmasının öğretim materyali hazırlama ve geliştirmede katkı getireceği öngörülmektedir. Bu araştırma, çoklu ortama dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin, kavramları *anlamlandırma* yeterliliğine etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Ortaokul 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde zenginleştirilmiş ortama dayalı öğretimin, öğrencilerin kavramları öğrenirken işe koştukları kavramları anlamlandırma eğilimleri araştırılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada, ön-test ve son-test modeline dayalı deneysel karakterli nicel yöntem, nitel karakterli betimsel analiz yöntemiyle desteklenmiştir. Alanyazında belirtildiği gibi betimsel analizde, elde edilen veriler, belirlenen temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenmiş, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular yardımıyla, temalar, mevcut boyutları dikkate alınarak sunulmuştur. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım & Şimşek, 2011:224). Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen kavram testi ve öğrencilere yazdırılan olgusal metinlerden elde edilmiştir. Öğrencilerin kavramsal anlamlandırma yeterliği, yazılı anlatımlarında yer alan eğilimlerine göre (kullanımda özelleştirme, nitelik ve işlevine uygun kullanma, aynı kavram alanındaki birimi veya birimleri kullanma, kalıplaşmış biçimi kullanma, eş anlamı kullanma, kullanımda genelleştirme, parça-bütün ilişkisine göre ilişkilendirme gibi) belirlenmiştir.

Örneklem

Araştırmanın çalışma örneklemini iki ayrı ortaokulda 5. sınıfa devam eden toplam 47 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini oluşturan deney ve kontrol

grupları yansız seçimle atanmıştır. Kırşehir Merkez ilçesi Cacabey Ortaokulu 5. sınıflarından biri deney (25 öğrenci) ve Vali Mithat Saylam Ortaokulu 5. sınıflarından biri kontrol grubu (22 öğrenci) olarak belirlenmiştir. Çalışma yaş, cinsiyet gibi değişkenler bakımından birbirine benzer iki grup üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilerin yaşları 10-11 yaş aralığında dağılmaktadır. Öğrencilerin cinsiyet dağılımı Tablo 1.'de gösterildiği gibidir:

Tablo 1. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	19	40,4
Kadın	28	59,6
Toplam	47	100,0

Deney grubunda yer alan öğrencilerin ünite kavramlarıyla ilgili çağrışımlarını güçlendirecek ve zihinsel hazırlığını destekleyecek şekilde (resimler, animasyonlar, fotoğraflar, kavram bulmacaları vb.) öğretim materyalleri geliştirilmiştir. Geliştirilen öğretim materyalleri deney grubundaki öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap edecek şekilde planlı bir şekilde sunulmuştur. Kontrol grubunda ise çağrışımı güçlendirecek herhangi bir ek öğretim materyali kullanılmamış, öğretim mevcut haliyle sürdürülmüştür.

Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada önce, ortaokul 5.Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Bölgemizi Tanıyalım” ünitesi incelenmiş, yer alan kavramlar çıkarılmış, ünitenin kazanımları gözden geçirilmiştir. Konu ile ilgili yazılı ve görsel alanyazın incelenmiştir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi 5. Sınıf «Çevremizi Tanıyalım» ünitesinde yer alan kavramları öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla, okul müfredat programındaki içerikten, sosyal bilgiler ders kitabından, ansiklopedi ve dergilerden faydalanılarak her kazanım için farklı düzeyde ve anlamda kullanılan 65 soruluk test hazırlanmıştır. Aday maddeler, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli, ölçme ve değerlendirme, eğitim programları ve öğretim, sosyal bilgiler ve Türkçe eğitimi alanında uzmanlaşmış dört öğretim üyesi ve Kırşehir Erol Güngör Ortaokulu'nda görev yapan üç Sosyal Bilgiler ders öğretmeni tarafından, öğrenci düzeyine ve ünite kapsamına uygunluğu açısından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda 12 soru testten çıkartılmıştır. Hazırlanan test, Kırşehir Cacabey, Sırrı Kardeş ve Vali Mithat Saylam ortaokullarında kontrol ve deney gruplarının yer almadığı, 7 farklı şubede okuyan toplam 186 öğrenciye uygulanmıştır. Bu pilot çalışmada, maddeler *Iteman* madde analiz programı ile analiz edilmiştir. İşlemeyen maddeler ölçme aracında çıkarılmış veya düzeltilerek tekrar ölçme aracını almayan 167 öğrenciye uygulanmış ve analiz edilmiştir. Araştırmacılar tarafından Bölgemizi Tanıyalım ünitesinde yer alan kavramların işlevsel kullanımını

içeren 25 soruluk bir test geliştirilmiştir. Ölçme aracının ortalama güçlüğü.48 ve KR-20 güvenilirliği.73 olarak bulunmuştur. Yazılı materyallerin değerlendirilmesinde ünite- de yer alan kavramlara ilişkin ölçütler hazırlanmıştır. Ölçütler geliştirilmeden önce öğretim ünitesi ile ilgili içerik gözden geçirilmiştir. Ünite- de yer alan kavramlara ilişkin sınıflama, ilişkilendirme, sosyal yaşamda içeriğine uygun karşılık bulunan farklı anlamsal yapılar belirlenmiştir.

İşlem sürecinde öğrencilerin üniteyle ilgili kavramlara ilişkin çağrışımını güç- lendirecek ve zihinsel hazırlığını destekleyecek görsel materyaller (resim, karikatür, animasyon, fotoğraflar, kavram bulmacaları vb.) geliştirilmiştir. Geliştirilen öğretim materyalleri deney grubundaki öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap edecek şekilde sunulmuştur. Kontrol grubunda ise, öğretim mevcut anlayışa göre sürdürül- müştür. Hem deney hem de kontrol grubuna katılan öğrenciler, cinsiyet, yaş ve ünite- nin kavramlarıyla ilgili hazır bulunuşluk düzeyleri açısından denkleştirilmiştir. Araş- tırmada deney grubunda yürütülen öğretim etkinlikleri 6 haftada tamamlanmıştır.

Yazma etkinlikleri, deney ve kontrol grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğren- cilerden verilen anahtar sözcükleri kullanarak birer metin oluşturmaları istenmiştir. Oluşturulan metinlerdeki yazılı betimlemeler cümle cümle ele alınmış ve her cümle, belirlenen ölçütler takımına göre değerlendirilmiştir

Araştırmada, çoklu ortamda işe koşulan yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile destek- lenen ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin kavramları işlevine uygun kullanma düzeyleri ile mevcut öğretim ortamında öğretimini sürdüren kontrol grubu öğrencilerinin kav- ramaları adlandırma ve anlamlandırma eğilimleri karşılaştırılmıştır. Değerlendirmede grupların son-test sonuçları ile yazılı betimlemelerden elde edilen sonuçları karşılaştı- rılmış, testten elde edilen nicel veriler, öğrencilerin yazılı ifadelerinden örnek cümleler verilerek desteklenmiştir.

Bulgular

Tablo 2. Öğrencilerin “Bölgemizi Tanıyalım ünitesinde yer alan kavramlara sahip olma düzeylerine ilişkin ön-test aritmetik ortalama, standart kayma, t testi sonuçları

Okullar	N	Aritmetik Ortalama	Standart sapma	Sd	t	p
Deney grubu (Cacabey Ortaokulu)	24	51,33	-1,11	45	-,880	,271
Kontrol grubu (Vali Mithat Saylam Ortaokulu)	23	55,65				

Tablo 2.’de görüldüğü gibi deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ünite kav- ram testine verdikleri yanıtlar arasında $P=0,05$ düzeyinde $P>0,05$ olduğundan ön-test ölçümleri itibariyle deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerin kavramları öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 3. Ortaokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Bölgemizi Tanıyalım” Ünitesinde Yer Alan Kavramların Listesi

yangın	çığ	sis	doğal kaynak	göl	vadi
deprem	duman	güneş	beşeri ortam	akarsu	ada
heyelan	hava durumu	iklim	bitkiler	ova	
sel	yağış	hava olayı	doğal ortam	dağ	
erozyon	kuraklık	bulut	hayvanlar	plato	

Tablo 3.’te 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Bölgemizi Tanıyalım ünitesi kapsamında yer alan kavramlar listesi verilmiştir. Kavramlar, iklim, yüzey şekilleri, beşeri faaliyetler ve doğal afetler başlığı altında ele alınıp işlenmiştir.

Tablo 4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deprem kavramına ilişkin anlamlandırma eğilimlerinin frekans dağılımı ve yüzdeleri

TEMALAR	DENEY GRUBU		KONTROL GRUBU	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
ÖZELLEŞTİRME	11	% 20	2	% 3
NİTELİK TEN YARARLANMA	6	% 11	2	% 3
SÖZLÜKSEL ANLAM DAN FAYDALANMA	9	% 16	5	% 9
ALİŞİLMİŞ YAPILARI KULLANMA	–	–	–	–
ANLAM DAŞLIKTAN FAYDALANMA	6	% 11	3	% 5
GENELLEŞTİRME	7	% 12	5	% 8
TOPLAM	39	% 70	17	28

Tablo 5. Öğrencilerin “Bölgemizi Tanıyalım” Ünitesinde Yer Alan Kavramlara Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Son-Test Aritmetik Ortalama, Standart Kayma, t-Testi Sonuçları

Okullar	N	Aritmetik Ortalama	Standart sapma	Sd	t	p
Deney grubu (Cacabey Ortaokulu)	24	63,50	11,57	45	2,18	,034
Kontrol grubu (Vali Mithat Saylam Ortaokulu)	23	56,34	10,84			

Tablo 5.’de görüldüğü gibi deney grubunda altı haftalık bir sürede yapılan çoklu uyaran destekli öğretim materyallerinin deney grubu öğrencilerinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığı anlaşılmaktadır. *Son-test ölçümleri* itibariyle zenginleştirilmiş çoklu ortama dayalı öğretimin **öğrencilerin** ünite yer alan kavramlarla ilgili teste verdikleri yanıtlar arasında $P = .05$ **düzeyinde** ($P < .05$) deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark vardır. Deney grubu öğrencilerinin kavramları öğrenme düzeyleri kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksektir.

Öğrencilerin “deprem” kavramına ilişkin kurdukları cümlelerde anlamlandırma eğilimleri

Özelleştirme: Özelleştirmede, birey özel yaşantısına dayandırılabilceği tanımlamalara yer verir. Özelleştirme olgusunu gerçekleştirirken birey, kavramın yer alabileceği ya da bulunabileceği olası bağlamlardan birini seçip, onu bu yolla açıklama yoluna gider:

D-5: Erciyes’e çıkarken deprem olmuş.

D-7: Öğretmen sorular sordu: “Doğal afetler nedir?”

Azra parmak kaldırdı ve yanıt verdi: “yangın, heyelan, sel, erozyon, çığ”...

D-11: Tam o sırada bütün binalar sallanmaya başladı. Annem, anneannem, dedem, babam ve ben koşmaya başladık; herkes “deprem oluyor” diye bağırıyordu. Boş bir alan bulduk, orada depremin durmasını bekledik; saatler sonra deprem durdu. Eve döndüğümüzde de evimiz yıkılmamıştı.

D-15: O gün çok korkunçtu. O günü hatırlamak bile istemiyorum. O gün deprem olmuştu. Annem ve babam enkaz altında kalmıştı. Ne korkunçtu o gün...

D-17: Tam sınava başlamıştık ki birden yerler sallandı.

D-18: Ben küçükken bir deprem oldu. Evler yıkıldı, biz de Ankara’ya taşındık.

D-19: Öğretmen doğal afetlerin neler olduğunu sordu; bende deprem, yangın, heyelan, sel erozyon, çığ dedim.

◆ H. Ömer Beydoğan / Zeynel Hayran

D-19: Öğretmenimiz: “ Evet çocuklar deprem yer sarsıntısıdır, ev sallandığı zaman deprem oluşur. Depremden yaralanmış ya da ölen insanlar olabilir.” dedi.

D-21: Bir sarsıntı oldu ve hemen aşağıya indik.

D-24: Yolda giderken aniden bir deprem oldu. Deprem çok şiddetliydi.

D-25: Dışarda çılgınlıklar duymuştum. Her yerde yer sarsıntısı oluyordu.

K-1: Bütün okul deprem tatbikatına katıldı. Sıranın kenarında hayat üçgeni oluşturduk

K-5:Birden yer sallanmaya başladı.

Nitelikten yararlanma: Denekler, kendilerine sunulan kavramları, onların niteliklerini kullanarak tanımlamayı yeğlerler. Söz konusu olan bir nesne ise, onun niteliğinden faydalanmayı denerler

D-9: Deprem, yer kabuğunun altındaki kırılmalardan meydana gelir; yer sarsılır, sarsıntıdan da deprem olur.

D-11: Tam o sırada bütün binalar sallanmaya başladı. Annem, anneannem, dedem, babam ve ben koşmaya başladık; herkes “deprem oluyor “diye bağıırıyordu. Boş bir alan bulduk, orada depremin durmasını bekledik; saatler sonra deprem durdu. Eve döndüğümüzde de evimiz yıkılmamıştı.

D-14: Padişahın ülkesinde deprem olmuş. Padişahın kalesi yıkılmamış ama bütün köylülerin evleri yıkılmış.

D-15: O gün çok korkunçtu. O günü hatırlamak bile istemiyorum. O gün deprem olmuştu. Annem ve babam enkaz altında kalmıştı. Ne korkunçtu o gün...

D-24: Yolda giderken aniden bir deprem oldu. Deprem çok şiddetliydi.

K-2:Deprem, bizler için hasarı çok olan ve en korkunç olarak bilinir.

K-3:Bu şehirde her gün her saat her dakika deprem olurmuş.

Sözlüksel alanı kullanma: Öğrenciler deprem kavramını açıklarken zaman zaman, ilgili kavramın ait olduğu *kavram alanındaki sözlükte yer alan sözcükleri kullanmayı* yeğlerler. Kimi zaman da, sözcüğü ait olduğu türün dışında başka kavramları kullanarak açıklarlar. Bazen kavramın, değişik sözcük türündeki sembolleştirmelerini bazen de *anlamsal ilişki* kurabildiği kavramları kullanmayı yeğlerler. Bu da *bireyin dünyasında öncelikli olan türü* işaret etmektedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin bu anlamlandırma eğilimini kontrol grubundaki öğrencilerden daha fazla tercih ettikleri görülmektedir:

D-4: Türkiye doğal afetlerden büyük zarar gördü. Can ve mal kayıpları bunların başlıcalarıydı. Antalya’da yangın, Ağrı’da çığ, Ankara’da deprem, Rize’de sel olmuştu.

D-7: Öğretmen sorular sordu: “Doğal afetler nedir?” , Azra parmak kaldırdı ve yanıt verdi: “yangın, heyelan, sel, erozyon, çığ”...

D-9: Deprem, yer kabuğunun altındaki kırılmalardan meydana gelir; yer sarsılır, sarsıntıdan da deprem olur.

D-11: Tam o sırada bütün binalar sallanmaya başladı. Annem, anneannem, dedem, babam ve ben koşmaya başladık; herkes “deprem oluyor “diye bağırıyordu. Boş bir alan bulduk, orada depremin durmasını bekledik; saatler sonra deprem durdu. Eve döndüğümüzde de evimiz yıkılmamıştı.

D-17: Tam sınava başlamıştık ki birden yerler sallandı.

D-19: Öğretmen doğal afetlerin neler olduğunu sordu; bende deprem, yangın, heyelan, sel erozyon, çığ dedim.

D-19: Öğretmenimiz: “ Evet çocuklar deprem yer sarsıntısıdır, ev sallandığı zaman deprem oluşur. Depremden yaralanmış yada ölen insanlar olabilir.” dedi.

D-21: Bir sarsıntı oldu ve hemen aşağıya indik.

D-25: Dışarda çığlıklar duymuştum. Her yerde yer sarsıntısı oluyordu.

K-1:Öğretmenimiz bize deprem, yangın, heyelan, sel, erozyon için alınacak önlemleri sordu.

K-2:Deprem sismograf adında bir aletle ölçülür.

K-2:Deprem yerkabuğundaki çatlakların yer değiştirmesi ile oluşur.

K-4:Çocuğun biri ateşle oynarken birden deprem olmuş ve ev yanmaya başlamış.

K-5:Birden yer sallanmaya başladı.

Eş anlamlı sözcüklerden faydalanma: Anlamdaş kavramları kullanırken deney grubu öğrencileri, kendilerine sunulan kavramların eş anlamlarını kullanarak yaptıkları anlamlandırmalara yer vermektedirler. Bu anlamlandırmalarda sözcüğün Türkçesi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler ifadelerinde, sözcüğün eş anlamlılık boyutunu daha az kullanmışlardır:

D-7: Azra okuldayken bir sarsıntı hissetmiş.

D-7: Öğretmen sorular sordu: “Doğal afetler nedir?” , Azra parmak kaldırdı ve yanıt verdi: “yangın, heyelan, sel, erozyon, çığ”...

D-9: Deprem, yer kabuğunun altındaki kırılmalardan meydana gelir; yer sarsılır, sarsıntıdan da deprem olur.

D-11: Tam o sırada bütün binalar sallanmaya başladı. Annem, anneannem, dedem, babam ve ben koşmaya başladık; herkes “deprem oluyor “diye bağırıyordu.

◆ H. Ömer Beydoğan / Zeynel Hayran

D-17: Tam sınava başlamıştık ki birden yerler sallandı.

D-19: Öğretmenimiz: “Evet çocuklar deprem yer sarsıntısıdır, ev sallandığı zaman deprem oluşur. Depremden yaralanmış ya da ölen insanlar olabilir.” dedi.

D-21: Bir sarsıntı oldu ve hemen aşağıya indik.

D-25: Dışarda çılgınlıklar duymuştum. Her yerde yer sarsıntısı oluyordu.

K-5: Birden yer sallanmaya başladı.

K-16: Depremde evler sallanır ve yıkılır.

K-24: Her taraf sallanmaya başladı.

Genelleştirme: Öğrenciler kavramları anlamlandırırken kavramın ait olduğu türe ya da cinsiyete işaret etmeyi yeğlemişlerdir. Bu da bize, deneğin kavramdan çok, onun ait olduğu tür hakkında bilgisi olduğunu göstermektedir. Deprem olgusunu açıklarken öğrencilerin ilgili kavramla anlamsal yönden ilişkili olan heyelan, yangın, sel, erozyon vb. eşdeğer kavramlara yer verdiği görülmektedir. Deney grubu öğrencileri, doğal afet etrafında öbekleşen sözcükler bütününe oluşturduğu yapısal düzenden yararlanmışlardır. Deney grubunda yer alan öğrenciler bu bağlamda benzer kavramları daha sık kullanmışlardır. Her iki gruptaki öğrenciler, bu kavramı anlamlandırırken kavramın ait olduğu doğal afet türüne işaret etmeyi yeğlemişlerdir. Bu da, öğrencilerin kavramdan çok, onun ait olduğu tür hakkında bilgi sahibi olduğunu göstermektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin betimlemelerinde deprem kavramıyla anlamsal ilişkisi olan eşdeğer kavramlara daha az yer verdikleri gözlenmektedir. Kontrol grubundaki öğrenciler ise, deprem kavramını anlamlandırırken sadece bir örnekten yararlanma yolunu seçmişlerdir:

D-4: Türkiye doğal afetlerden büyük zarar gördü. Can ve mal kayıpları bunların başlıcalarıydı. Antalya’da yangın, Ağrı’da çığ, Ankara’da deprem, Rize’de sel olmuştu.

D-7: Öğretmen sorular sordu: “Doğal afetler nedir?” , Azra parmak kaldırdı ve yanıt verdi: “yangın, heyelan, sel, erozyon, çığ”...

D-7: Öğretmen sorular sordu: “Doğal afetler nedir?” , Azra parmak kaldırdı ve yanıt verdi: “yangın, heyelan, sel, erozyon, çığ”...

D-15: O gün çok korkunçtu. O günü hatırlamak bile istemiyorum. O gün deprem olmuştu. Annem ve babam enkaz altında kalmıştı. Ne korkunçtu o gün...

D-17: Tam sınava başlamıştık ki birden yerler sallandı.

D-18: Ben küçükken bir deprem oldu. Evler yıkıldı, biz de Ankara’ya taşındık.

D-19: Öğretmen doğal afetlerin neler olduğunu sordu; bende deprem, yangın, heyelan, sel erozyon, çığ dedim.

D-19: Öğretmenimiz: “ Evet çocuklar deprem yer sarsıntısıdır, ev sallandığı zaman deprem oluşur. Depremden yaralanmış ya da ölen insanlar olabilir.” dedi.

D-21: Bir sarsıntı oldu ve hemen aşağıya indik.

D-24: Yolda giderken aniden bir deprem oldu. Deprem çok şiddetliydi.

D-25: Dışarıda çılgınlık duymuştum. Her yerde yer sarsıntısı oluyordu.

K-7: Doğal afetler can ve mal kaybına neden olan olaylardır.Bunlar; deprem, sel, çığ, heyelan, erozyon ve yangındır.

K-9: Evler binalar gökdelenler hepsi yıkılmıştı. Bir gün yine Kocaeli’nde yeniden deprem olmuştu ama bu kez evler binalar ve gökdelenler yıkılmamıştı, hiç kimse zarar görmemişti. Çünkü binalar sağlam yapılmıştı.

K-9: Kocaeli’inde aniden deprem olmuştu. Evler binalar gökdelenler hepsi yıkılmıştı. Bir gün yine Kocaeli’nde yeniden deprem olmuştu ama bu kez evler binalar ve gökdelenler yıkılmamıştı, hiç kimse zarar görmemişti. Çünkü binalar sağlam yapılmıştı.

Sonuç ve Öneriler

Konuyla ilişkili araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların belli terim ya da kavramlara yönelik metafor niteliğinde olup, bireylerde özelleştirme anlamlandırma eğilimini öne çıkarmaya dönüktür. Ekici, Kurt, Gökmen (2015), öğretmen adaylarının bilgisayara yükledikleri duygusal semantik değerleri; Gültekin (2013), öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin kullandıkları metaforları; Erdem (2010), atasözlerinde metaforların işleyişini; Cerit (2008), öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri incelemiştir. Bu çalışmada ise, salt kavramın olası bağlamlarından birini seçip bu yolla açıklamak yerine, bulgular bölümünde açıklanan örneklerle desteklenen diğer anlamlandırma eğilimlerine de vurgu yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin anlamlandırma eğilimleri tür olarak birbirine benzerlik göstermekle birlikte, deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatımlarında örneklendirme ve dışarı yansıtma düzeylerini daha baskın kullandıkları gözlenmektedir. Uyarın zenginliğine *dayalı öğretimde* uyarınlar öğrencilerin, belirlenen olguları *imgeleştirme, sembolleştirme ve anlamlandırma düzeylerini* etkilemektedir. Yazılı anlatım öncesi bilişsel dünyalarında düşüncelerini imgeleştirmeleri, sembolleştirmeleri, geri çağırılmaları, ifade ederken birbiriyle ilişkilendirmeleri sürece katkı sağlamaktadır. Öğrenciler deneyim sahibi olmadıkları her kavramı ve *bilişsel dünyalarında* ön yaşantıları ile ilişkilendiremedikleri gibi her *sembolleştirmede* bilinmeyen ve çözümlenmesi gereken bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin sözlüksel alandan faydalanmaları, eş anlamlılığı kullanmaları, genelleştirme ve parça bütün ilişkisini kurmaları öğrencilerde *kavramsal ilişkilendirme ve problem çözme* aktivitelerini artırmaktadır. Altı haftalık bir uygulamada sunulan uyarınlar ve olguları deney grubu öğrencilerine kavramsal çözümleme süreciyle ilgili bir ivme kazandırmıştır.

Yazılı anlatımda düşünceyi sembolize eden sözcüklerin belirli bir *ilişkiler ağı* içinde yan yana gelmesi ve bu düşünceyi iletcek şekilde düzenlenmeyi gerektirmektedir (Özdemir, 2002). Yazılı anlatımda belirsizliğin nedeni düşüncelerin zihinde açık seçik düzenlenmemiş olmasından kaynaklanmaktadır. Zihinde belirginleşmeye etki den bir diğer unsur kullanılan kavramların zihinsel olarak çözümlenmesindeki yetersizlikten kaynaklanmaktadır. Yazılı anlatımda kullanılan kavramlar, benzer bilgi parçacıklarını düzenleme ve depolama olanağı verdiği gibi bilgiyi *dağılmaktan* ve *işlevsizlikten* de korumaktadır” (Martorella,1986:183).

Çocuklar kategorik yargılarını daha çok önbilgilerine göre temellendirirler, kavrama ilişkin önbilgi yetersizliği söz konusu olduğunda benzer olmayan örneklerin sayısı arttıkça yeni öğrendikleri bilgiyi kullanmakta, var olan önbilgilerin yerini yeni bilgilerin aldığı gözlemlenmektedir.

Çocuklar için karşılaştıkları örneklerdeki benzerliğin artması, onlarda öğrenme gücünü artıran bir durumdur. Bu durumun üstesinden gelebilmeleri için benzer örneklerin bir arada sunulması veya örneklerin farklı durumlarda kullanılması gerekir. Bu durum ayırt etmeyi kolaylaştırıcı bir çözüm yolu olabilir. Kavramlar hiyerarşisinde iki ya da daha fazla kavram arasındaki ilişkiyi öğrenmek için harcadıkları çaba ile; aynı düzlemdeki iki kavramı öğrenmek için harcadıkları çaba dikkate alındığında her ikisi de aşamalı iki kavramın öğrenilmesinden daha etkilidir.

Deney grubundaki öğrencilerin genelleme yapma ve parça bütün arasında ilişki kurarak anlamlandırma eğilimlerini daha yoğun kullanmaları, kavramsal analizdeki yeterlikleri ile açıklanabilir. Çocuk kavramı uygun kural ve ilkelere göre sınıflar, sınıflamasını daha önce oluşturduğu kavramın özelliklerine dayalı olarak yapar. Çocuk, birinci düzeyde genelleme yaparak kavram oluştururken ikinci düzeyde ayırttırma yaparak kavramı edinir (Acat, 2003:168-193). Deney grubundaki öğrencilerin ikinci düzeyde ayırttırma noktasına gelmeleri, kavramları kazandıklarının ve yazılı anlatıma yansıtıklarının bir göstergesi olarak alınabilir.

Öğrencilerin zihinlerinde şemaların deneyimlerine bağlı olarak oluştuğu dikkate alındığında, sosyal çevreden ve dış dünyadan gelen uyaranların farklılığı, öğrencinin dikkatini olayın belli noktalarına odaklayamaması, her olaya ilişkin öğrencinin zihninde kavramlarla ilgili bilgilerin birbirinden farklılaşmasına, yanlış ya da eksik olmasına neden olmaktadır. Bu durum, bireyin birtakım kavramların yanlış kullanılmasıyla, anlamlandırma eğilimlerini etkin kullanamamasıyla da bağlantılıdır. Öğrencilerin edindikleri bilgileri anlamlandırabilmeleri için, öğretim materyalleri gerçeğe ve yaşantılara dayalı işlevsel bilgi sağlayan öğretim materyalleri ile yüz yüze getirilmesini gerektirir.

Geleneksel öğrenme-öğretme sürecinde, öğrenci kendini ifade etme fırsatı bulamamakta, belli kalıplar arasında sıkışıp kalmakta, yaratıcılığını ortaya koyacak ortamlar yerine rutin uygulamalarla yüz yüze gelmektedir. Bu durum öğrencileri öğrendikleri kavramlar üzerinde düşünme, düşündüklerini pratiğe dönüştürme, sosyal yaşamla ilişkilendirme ve düşünsel olarak yansıtılmaktan uzaklaştırmaktadır.

Öneriler

Bu bulgulardan hareketle konuya ilgi gösteren eğitimcilere, araştırmacılara şu öneriler yapılabilir:

Öğrencilere sunulan uyaranlar, gerçek olgular üzerine kurulmalıdır. Gerçek olgular sınıf ortamına getirilemiyor ise, gerçek olguların üç boyutlu veya bütün özelliklerini yansıtan *uyaranlar* getirilmelidir. Olgular ve olaylarla ilgili uyaranların kapsamı dikkate alınarak, sunulan uyaranlarda öğrencilerin dikkatleri sunulan olgunun *kritik özelliklerine* çekilmelidir. Farklı olay ve olgular sınıf ortamında sunulurken öğrencinin birden çok duyu organına hitap eden ve olgunun farklı özelliklerini içeren *zengin uyaranlara* yer verilmelidir. Öğretim sürecinde öğrencilerin *bireysel farklılıklarını* esas alan *kavramsal çözümlemelere* gidilmelidir. Öğrencilerin öğrendiklerini yansıtmalarını sağlayacak konuşma, yazma, çizme ve yeniden inşâ etme gibi *olanaklar* verilmelidir. Sunulan öğretim materyallerindeki uyaranlar öğrencilerin *gelişim, olgunlaşma ve öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyi* üzerine kurulmalıdır. Öğrencinin dikkat ve bellek kapasitesini zorlayan uyaran yoğunluğu yerine çok duyuya odaklı, zamana yayılan uyaranlar tercih edilmelidir.

Kaynakça

- Acat, M. B.(2003). Kavram haritalarının Türkçe öğretiminde kullanımı. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi*, 34, ss. 168-193.
- Aksan, D. (1993). *Her yönüyle dil* 3. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Barsalou, L. W. & Wiemer-Hastings, K. (2005). Situating abstract concepts. In D. Pecher& R. A. Zwaan (Eds.), *The Grounding of Cognition: The role of perception and action in memory, language, and thinking*. Cambridge: Cambridge University.
- Başkan, Ö. (2003). *Bildirişim*. İstanbul: Multilingual.
- Boot, I. (2010). Metaphors in abstract thought. Unpublished doctora thesis. Erasmus Universiteit Rotterdam in Netherlands.
- Bundy, A., Lane, S. & Murray, E. (2002). *Sensory integration* (2nd ed.). Philadelphia: PA: F. A. Davis Company.
- Caramelli, N., Setti, A. & Maurizzi, D. (2005). Concrete and abstract concepts in school age children. *Psychology of Language and Communication*, 8, 2.
- Ekici, G., Kurt, Hakan & Gökmen, A. (2015). Duygusal semantik farklılığa göre öğretmen adaylarının bilgisayara yükledikleri değerler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (1), ss.71-86.
- Erdem, S.(2010). Atasözlerinde metaforların işleyişi. *Millî Folklor*, 22, 88, ss.33-37.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), ss.693-712
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), ss.126-141

◆ H. Ömer Beydoğan / Zeynel Hayran

- Karabağ, S. (1995). Dil edinim sürecinde sözcüklerin anlamlandırılması ve sözcük gelişimi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Klausmeier, H. J. (1975). Conceptual development during the school years. ERIC Number: ED107374
- Martorella, P. H. (1986). Teaching concepts. James M. Cooper (ed) *Classroom teaching skills*. London: Heat and Company.
- Merrill, M.D., Tennyson, R.D. & L.O. Posey (1992). *Teaching concepts: An instructional design guide*. New Jersey: Educational Technology Publications Englewood Cliffs.
- Özdemir, E. (2002).** *Dilin öte yakası*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Saussure, F. de. (1976). *Genel Dilbilim Dersleri I.* (Çev.: B. Vardar). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim-kuramdan uygulamaya*. Ankara, Spot Matbaası.
- Tennyson, R. D. (1980). Instructional control strategies and content structure as design variables in concept acquisition using computer-based instruction. *Journal of Educational Psychology*, 72, 525-532.
- Ülgen, G.(2001).** *Kavram geliştirme*. Ankara: Nobel.
- Willis, J. (2008). *How your child learns best*. Naperville, IL: Source books.
- Yıldırım, A.& **Şimşek, H. (2011).** *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SÖZLÜKLERE YÖNELİK TUTUMLARI

Altan CAN*
Ercan DENİZ**

Öz: Sözlükler, milletlerin tarihteki varlıklarının sembollerinden birisi olan ses bayraklarının yani dillerinin sahip olduğu kelimeleri bünyesinde toplayarak değerlerini emanet ettiği kelimeleri korumakta ve kelimelerin zaman içerisinde kazandığı anlamlar hakkında kullanıcılarına bilgi vermektedir. Ayrıca kullanıcılarının kelime servetlerine çeşitli kelime ve kavramları katarak kelime hazinesinin genişlemesini sağlamakta ve düşünmenin temeli olan anlam kalıplarının zenginleşmesine yardımcı olmaktadır. Tutumlar davranışların kazanılmasında önemli bir yere sahiptir. Bundan dolayı ortaöğretim öğrencilerinin sözlüklere yönelik olumlu veya olumsuz tutumlarının sözlük kullanma alışkanlıkları üzerinde etkili bir yeri bulunmaktadır. Öğrencilerin sözlüklere yönelik olumlu tutumları, sözlüklerden daha etkili bir şekilde yararlanmalarını ve sözlük kullanmayı alışkanlık hâline getirmelerini sağlayacağı gibi sözlüklere yönelik olumsuz tutumları da sözlüklerden soğumalarına, onu kullanmak istememelerine sebebiyet verecektir. Bu araştırma, ortaöğretim 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, Diyarbakır merkezde bulunan ortaöğretim kurumları oluşturmaktadır. Örneklemi ise tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen iki okul ve yine tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen bu okullarda öğrenim gören 404; 9,10, ve 11. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada betimlemeye dayalı tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, Yaman ve Dağtaş (2013) tarafından geliştirilen “Sözlüklere Yönelik Tutum Ölçeği” ile araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler, SPSS 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ilişkisiz örneklem t testi; ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sözlük kullanmaya yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sözlük kullanmaya yönelik tutumlarının cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, aile aylık gelir düzeyi ve ana dili değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı; sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Sözlük, tutum, sözlüklere yönelik tutum, ortaöğretim

* Araştırma Görevlisi, Dicle Üniversitesi.

** Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı.

ATTITUDES OF HIGH SCHOOL STUDENT'S TOWARDS DICTIONARIES

Altan CAN*
Ercan DENİZ**

Abstract

Dictionaries not only include words which represent the existence of nations throughout the history but also they protect words and inform readers about words' meanings. Moreover, they also help improvement of word treasury and richness of the meaning. Attitudes have unique importance in stability of behaviors. Thus, attitudes of high school students towards dictionaries have important affect on their attitudes of their use of dictionaries in both positive and negative ways. Positive attitudes towards use of dictionaries enable students to benefit from it whereas negative attitudes towards the use of dictionaries will not enable students to benefit from it. This study investigated whether attitudes of students of 9th, 10th, and 11th grades towards use of dictionaries with several variables changed or not. The population of this study involves all high school students in the center of Diyarbakir province. The sample of this study consists of 404 high school students who were attending randomly chosen two schools at 9th, 10th and 11th grades. Data were collected through Attitude Scale towards Dictionaries which was developed by Yaman and Dagdas (2013) and personal information sheet that were developed by the same researchers. Data was analyzed with SPSS 21.0. t-test and ANOVA were used to test relationship between /among variables. Results showed that the attitudes of students towards dictionary use were high. Moreover, relationship among attitudes of dictionary use with gender, mothers' education level, fathers' educational level, family monthly income and mother tongue were not significantly different whereas grades were significantly different.

Key words: Dictionary, attitude, attitude towards dictionaries, high school

1. Giriş

Dil bir iletişim aracıdır. Dil, insanı insan, toplumu toplum yapan en önemli değerlerden biri olarak yaşamın her anında ve alanında vardır. Dil, insan ve yaşamıyla öyle sarmal hale gelmiş ki onu soyutlayıp kendi başına bir dizge olarak ele almak

* Research Assistant, Dicle University.

** Turkish Language And Literature Teacher, Ministry of National Education..

adeta imkânsızdır (Eker, 2015). Bunun yanında dil yaşayan ve zaman içinde sürekli olarak değişime uğrayan sosyal bir varlıktır. Toplumun ve zamanın ihtiyaçlarına bağlı olarak yeni kelimeler üretilir ya da başka dillerden kelime alınarak dilin söz varlığı genişletilir (Korkmaz, 2014: 121). Söz varlığı bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler şeklinde açıklanmaktadır (TDK, 2009: 1807).

Dilin anlamalı en küçük birimi kelimedir. Kelimenin birçok farklı tanımı yapılmıştır. Tanımlarda, bazıları belirleyici öge olarak şekli, bazıları ise anlamı esas almıştır. Şekli ve anlamı bir araya getirerek tanımlama yapanlar da olmuştur. Bu tanımlamalar aşağıdaki gibidir:

Şekle göre	Sözcük, iki ucuna birer boşluk verilerek yazılan dil birimidir (Uzun, 2004: 47).
Anlama göre	Dildeki bağımsız ve anlamlı her birim kelimedir (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005: 297).
Şekil ve anlama göre	Manası veya gramer vazifesi bulunan ve tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğudur (Ergin, 1986: 95).

Kelimeler bir dilin en önemli hazinesidir. Bir dildeki bütün kelimeler, o dilin kelime dağarcığını meydana getirir (Banguoğlu, 1986: 10). İnsan kelimelerle düşünür, konuşur ve yazar. İnsanın anlaması, anlatması, kavraması, yazması kelime hazinesiyle doğrudan alakalıdır (Dursunoğlu, 2010: 18). Bireyin; duygu-düşüncelerini süslü veya sade bir dille, akıcı ve tutarlı konuşarak karşısındakinin anlayabileceği şekilde ifade etmesi zengin bir söz varlığına sahip olmasına bağlıdır. Kelime hazinesi sınırlı olan bireyler; cümle kurarken “şey, yani, işte, böyle ...” gibi kelimeleri sıklıkla dolgu malzemesi olarak kullanırlar. Bu şekilde kurulan cümleler hem kulak tırmalayıcıdır hem de meramın anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Bakiler ‘in (2004: 57) “İnsan ne kadar çok kelime bilirse, bir sohbetten, bir sanat ve edebiyat toplantısından veya ilmi bir müzakereden o kadar kazançlı çıkar. Okuduğunu ve dinlediğini anlayamayan, kavrayamayan kimseler dil fakiridirler.” cümlesi de kelime bilgisi zenginliğinin önemini ortaya koymaktadır.

Kelime bilgisi, öğrencilerin anlama ve anlatma (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin kelime hazinesindeki eksiklik ve kelime bilgisindeki yetersizlik temel dil becerilerindeki kusurların en önemli sebeplerinden biridir. Zengin bir kelime dağarcığına sahip olan öğrenciler, hiç zorlanmadan okuduğunu ve dinlediğini anlayabilmekte, düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak aktarabilmektedir. Kelime serveti aktif ve pasif olmak üzere ikiye ayrılır: Bir kişinin, konuşmalarında ve yazılarında anlamını bilerek kullandığı kelimelerin toplamına “aktif kelime serveti”; okuduğu ve işittiği zaman anlamını çıkarabildiği; ama kendi cümlelerinde kullanmadığı kelimelerin toplamına ise “pasif kelime serveti” denmektedir

(Karakuş, 2000: 128-129). Kişinin aktif kelime serveti ile pasif kelime serveti arasındaki fark büyükse almış olduğu eğitimde büyük sorun var demektir (Demir, 2006: 209).

Kelime bilgisinin; *derinlik* (kelimelerin çeşitli anlamlarını bilmek), *genişlik* (çeşitli konularda kelimeler bilmek) ve *ağırlık* (bir konuda oldukça çok kelime bilmek) olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır (Gögüş 1978'den aktaran: Özbay ve Melanlıoğlu, 2008: 32). İdeal bir kelime bilgisi öğretimi bu boyutların dikkate alınmasıyla mümkündür. Eğitimciler, bu boyutları göz önünde bulundurarak öğrencilerin kelime bilgisini zenginleştirmeyi hedeflemelidir.

Kelime bilgisinin zenginleştirilmesi için farklı yöntemlerden de istifade edilmektedir. Söz varlığını artırmak için sıklıkla başvurulan kompozisyon çalışması tek başına yeterli değildir. Örneğin öğrencilere bir konuyu sınıf ortamında kelime tekrarına düşmeden anlatma imkânları sağlanmalı buna yönelik uygulamalar yapılmalıdır. Bu sayede öğrenciler her ortamdan konuşma cesareti kazanır, rahat bir şekilde söz ister, duygu ve düşüncelerini çekinmeden ifade edebilir. Ayrıca dilimizin güzellik ve inceliklerini kavratma noktasında televizyon, gazete, radyo ve dergiler de kendi üzerlerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmelidir. Dilin inceliklerine vakıf olan yazarlar, spikerler, reklamcılar bu amaca yönelik köşe yazıları yazmalı, haber sunmalı, reklam metni oluşturmalıdır. Bunun yanında tiyatro, roman ve hikâye yazarları, dilin doğru kullanımını öğretme ve söz varlığını geliştirmeye yönelik öğrencilerin kelime dağarcığını artırmalarına katkı sağlayabilir. Bu eserler okunurken öğrenciler tarafından yapılacak olan sözlük çalışmaları kelime hazinesini genişletme adına ayrı bir öneme sahiptir. Öğrencilerin bilmediği kelimeler için sözlüğe müracaat etmesi durumunda söz varlıklarının zenginleşeceği muhakkaktır.

Sözlük, bir dilin bütün veya belli bir çağda kullanılmış kelime ve deyimlerini alfabe sırasına göre alarak tanımlarını yapan, açıklayan, başka dillerdeki karşılıklarını veren esere denir (TDK, 2009: 1806). TDK'nın güncel verilerine göre Büyük Türkçe Sözlük'te söz, deyim, terim ve ad olmak üzere toplam 616.767 söz varlığı bulunmaktadır. Bu rakam sadece Türkiye Türkçesi'nin söz varlığını göstermektedir. Bu durumda ilk akla gelen "Türkçemizin söz varlığı bu kadar zenginse biz bu rakamla ifade edilen kelimelerin ne kadarını biliyoruz ve kullanıyoruz?" sorusudur.

Bir dilin sahip olduğu söz varlığını tespit etmek, söz varlığını oluşturan kelimele-
rin tarihî gelişmelerini göstermek, bazı uzmanlık alanlarıyla ilgili terimleri açıklamak, ana dile ait söz varlığının zaman içinde kaybolmasını önlemek gibi amaçlarla çeşitli türden sözlükler hazırlanmıştır (İlhan, 2007: 22). Aksan'ın (1998:85) da belirttiği gibi sözlük hazırlamada amacın doğru olarak belirlenmesi en önemli noktayı oluşturur ve bu noktada amaç, ilköğretim öğrencileri için işlevsel bir sözlük hazırlamaktır. İlköğretim öğrencileri için sözlük hazırlarken öğrencilerin tamamını aynı düzeyde kabul etmek imkânsızdır. İlköğretim çağını kendi içinde alt düzeylere ayırarak bunlara uygun okul sözlükleri hazırlamak gerekmektedir. Bu husus göz önünde bulundurularak

öğrencilerin kelime hazinesini zenginleştirmek, Türkçeyi daha iyi öğretip doğru kullanımını sağlamak amacıyla okul sözlükleri -TDK-1977, 1981, 1994, 1998, 2005, 2008- oluşturulmuştur. Özellikle ana dili öğretiminde, ders kitaplarında yer alan bilinmeyen kelimelerin ya da belli başlı dil kurallarının anlamlandırılmasında okul sözlüklerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bundan dolayı sözlükleri, dilin öğrenilmesinde işlevi olan temel öğrenme ve öğretme kaynakları olarak kabul etmek gerekir (Karadüz, 2009:643, Çeçen, 2002: 93).

Öztürk ve Otluoğlu (2001: 47-49), öğrencilerin kelime dağarcığını bağlam (kontekst) ipuçlarından faydalanma, yapısal analiz yapma ve sözlük kullanma teknikleriyle geliştirilebileceğini ifade etmiştir. Öğrencilere, metin içerisinde anlamı çıkarılmayan kelimelerle karşılaşılması durumunda sözlüğün başvurulması gereken önemli bir kaynak olduğu öğretilmelidir.

Türkçe Öğretim Programı'nda (2005), ilkokul ikinci sınıftan itibaren öğrencilerin sözlük kullanabilecekleri belirtilmiştir. Kaynak kitaplarda kelimelerin anlamını bulmak için sözlükten yararlanma etkinlikleri düzenlenmiştir. Akyol (2010: 219), okuma sırasında çocuklar, sözlük kullanmasalar bile kelime dağarcığını geliştirmede başvurulabilecek en etkili kaynaklardan birinin sözlük kullanımı olduğunu ifade etmektedir. Akyol'a göre sözlük kullanma alışkanlığı, mümkün olan ölçüler içerisinde birinci sınıftan itibaren kazandırılmaya çalışılmalıdır.

Sözlük kullanma konusunda öğrencilere öncelikli olarak aşağıdaki bilgiler kavratılmalıdır (Göğüş, 1978: 368-369):

1. Sözcükler alfabe sırasıyla dizilir. Sözcükler yalnız baş harfleriyle değil, bundan sonraki harfleriyle de sıraya konur.
2. Sözcüğün türü (isim, fiil vb.) ve yapısı belirtilir (birleşik isim vb.).
3. Geniş sözlükler, sözcüğün hangi dilden geçtiğini de gösterir.
4. Sözcük çekim eki aldığında ses değişiyorsa gösterilir (burun: burnu).
5. Sözcüğün anlamının sözlükte açıklanışında tanımlarını, eş anlamlılarını, zıt anlamlılarını vererek kullanımına örnek gösterilir.
6. Çok anlamlı sözcüklerin her anlamı açıklanır. En çok kullanılan anlamı en öne alınır. Her anlama ayrı bir sıra numarası verilir.
7. Deyimler ve birkaç sözcükten oluşan terimler açıklanır.
8. Terimlerin hangi bilim veya sanat dalıyla ilgili olduğu kısaltmalarla belirtilir.
9. Sözcükte kullanılan harf çeşitlerinin amacı belirtilir (ince, kalın vb.).
10. Sözcükte kullanılan kısaltmalar ve özel işaretler açıklanır.

İlköğretimin ilk yıllarında öğrencilere, sözlüğe ne zaman başvuracağı, aradığı sözcüğü nasıl bulacağı uygulamalarla kavratılmalıdır. Böylece zaman içerisinde öğrenciler sözlüğe bakma, sözlük karıştırma alışkanlığı edinmiş olacaktır. Edinilen sözlük kullanma alışkanlığı aşağıdaki faydaları elde edeceklerdir (Budak, 2000: 19-21):

1. Öğrencilerin ve Türk halkının Türkçeyi daha iyi öğrenmesi, günlük hayatında doğru kullanmasına katkıda bulunmak,

2. Özellikle ilköğretimin ilk yıllarında öğrencilerin sözlük kullanmağı öğrenerek bir iş başarmış olmanın sevincini yaşamalarını sağlamak; daha başka işler başarabileceğı öz güvenini oluşturmak,

3. Sözlük kullanma yeteneğinin bilgi kazanmağı etkisini sezdirerek öğrencileri yardımcı ders kitaplarını kullanmağı alıştırmak ve özendirme; yardımcı kaynakların yararına inandırmak,

4. Türkçenin öğrenilmesinde karşılaşılan zorlukların kolayca aşılmasını sağlamak; doğru öğrenme ve öğrenilenlerin yerinde kullanımını sağlamak,

5. Sözlüklerin baş kısmına temel ve pratik bilgilerin konulmasıyla her öğrencinin Türkçeye ilgili önemli bilgi ve kuralları öğrenmesini sağlamak,

6. Kelimelerin kullanımını bir yapı içinde göstermek için verilen örnekler vasıtasıyla öğrencinin ve halkın şiir, hikâye, roman... gibi türlerle, Türk dilinin inceliğini ve etkileyici güzelliğini tanımalarını sağlamak,

7. Bilmediğı bir şeyi nereden ve nasıl öğreneceğini (kaynak eser kullanımını) öğrenen öğrencinin problem çözme yeteneğini geliştirmek. Karşılaştıkları problemleri çözebilecek anlayışa eriştirmek”

Öğrenciler genellikle ilkökul ikinci sınıftan itibaren sözlük kullanmaya başlamaktadır. Sözlük kullanımıyla birlikte öğrencilerin sözlük kullanmaya karşı olumlu ya da olumsuz tutumları belirginleşmektedir. Geliştirdikleri tutumun sözlük kullanma alışkanlıkları üzerindeki etkisi oldukça önemlidir. Allport (1967: 8), tutumu; tecrübeler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün nesne ve olaylara karşı kişilerin davranışları üzerinde yönlendirici ve dinamik bir etkilime gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık süreci olarak ifade etmiştir. Ballachey (1962: 177) ise, herhangi bir nesne durum ya da olaya karşı müspet ya da menfi değerlendirme ve duygularla bu varlığın lehinde veya aleyhindeki yönelimler şeklinde tanımlamıştır.

Öğrenilmiş bir eğilim olan sözlük kullanma tutumunun olumlu veya olumsuz olması öğrencilerin kelime hazinesine ve temel dil becerilerini doğrudan etkileyecektir. Yaman ve Dağtaş'ın da (2013: 18-19) ifade ettiği gibi öğrencilerin sözlüğü nasıl kullanılacağını öğrenerek sözlükten aradığı kelimeleri kolaylıkla bulması ve bulduğu kelimeleri etkinliklerde kullanması onların sözlüğe yönelik tutumunu olumlu yönde etkileyecektir. Ancak öğrenciler, sözlüğü ağır, taşıması zor bir nesne olarak algılayıp

sözlükte aradığı kelimeleri bulamazsa sözlüğe yönelik tutumu olumsuz olacaktır. Bu durumda, öğrenciler sözlük kullanmak istemeyecek, kullanmak gerektiğinde de sözlüğe isteksiz bir şekilde bakacaktır. Bunun neticesi olarak öğrenciler isteksiz olarak baktıkları kelimelerin anlamını kalıcı olarak öğrenemeyecektir.

Bireylerin olumlu ya da olumsuz tutumları, önceden bilinirse ortaya koyacağı davranışları kestirmek de kolay olacaktır (Buluç, 2001). Bu da gerekli önlemlerin alınmasını kolaylaştıracaktır. Tüm bu nedenlerden dolayı öğrencilerin sözlük kullanma tutumlarının ölçülmesi önem arz etmektedir.

Literatürde sözlük kullanımıyla ilgili birçok araştırma (Yaman, 2010; Boz ve Demirtaş, 2011; Melanlıoğlu, 2013; Yaman ve Dağtaş, 2014) bulunmasına rağmen ortaöğretim öğrencilerinin sözlük kullanma tutumlarıyla ilgili araştırmaların bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın örneklemini olarak ortaöğretim öğrencileri seçilmiştir. Araştırmanın problem cümlesini “Ortaöğretim öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumları ne düzeydedir?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın problemine cevap bulabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Ortaöğretim öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumları; cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi, aylık gelir durumu ve anadili değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

2.Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada var olan bir durumu olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar,2012: 77).

2.2.Evren ve Örneklem

Evren, araştırmanın genellemek istendiği elemanlar bütünüdür (Karasar,2012:109). Bu araştırmanın çalışma evrenini Diyarbakır il merkezinde bulunan lise öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem olarak tesadüfi örneklem yoluyla iki okul ve yine aynı yöntemle bu okullarda öğrenim gören 404 öğrenci seçilmiştir. Örneklemle ilgili bilgiler aşağıda detaylı olarak gösterilmiştir:

Tablo 1: Çalışma Grubuyla İlgili Bilgiler

Okullar	Sayı	9. Sınıf		10. Sınıf		11. Sınıf		Toplam	
	Yüzde	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Namık Kemal MTAL	N	11	27	25	44	30	33	66	104
	%	6	16	15	26	17	19	39	61
Fatih Anadolu İHL	N	25	56	19	45	46	43	90	144
	%	10	24	29	19	19	18	38	62
Toplam	N	36	51	44	89	76	76	156	248
	%	9	12	11	22	19	19	39	61

Tablo 1’de görüldüğü gibi Araştırmaya Namık Kemal Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinden 170 (%42), Fatih Anadolu İmam Hatip lisesinden 234 (%58) öğrenci katılmıştır. Örneklem olarak seçilen öğrencilerin 156’sı kız (%39), 248’i erkek (%61) öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 119’u 9., 133’ü 10. ve 152’si 11. sınıf öğrencisidir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, Yaman ve Dağtaş (2013) tarafından geliştirilen ‘Sözlüklere Yönelik Tutum Ölçeği’ ve araştırmacılar tarafından hazırlanan ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’ kullanılarak elde edilmiştir.

SYTÖ geliştirilirken öncelikle öğrencilerin sözlük kullanma tutumlarına yönelik maddeler hazırlanmış ve hazırlanan maddeler İzmit’te öğrenim gören 1160 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Sonra yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde maddelerin öz değerlerinin en az 1, maddelerin yük değerinin en az .30, maddelerin tek bir faktörde yer alması ve iki faktörde yer alan faktörler arasında ise en az .10 fark olmasına dikkat edilmiştir. Bununla birlikte %5 varyans açıklamayan, tek maddeli boyutlar ve iki boyutta yeterli yükü olan maddeler için .10 faktör yükü olmayan maddeler ve tek faktörlü maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca Açımlayıcı Faktör Analizinde (AFA) Temel Bileşenler Analizi ve Varimax Döndürme Yöntemi kullanılmıştır. AFA’dan elde edilen madde-faktör yapısının Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile model uyumu test edilmiştir. DFA için çoklu uyum indeksleri kullanılmıştır. Uyum indekslerinde genelde olduğu gibi AGFI, GFI, CFI, NFI, RFI, NNFI ve IFI için >.90, (Hu ve Bentler, 1999) ve RMSEA için <.08 ölçüt olarak alınmıştır.

Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlık ve iki yarı güvenilirlik işlemleri yapılmıştır. Sözlüklere Yönelik Tutum Ölçeği'nin (SYTÖ) madde analizi ise düzeltilmiş madde-toplam test korelasyonuyla incelenmiştir. Veriler, bilgisayara "hiçbir zaman" maddesi 1, "çok az" maddesi 2, "kısmen" maddesi 3, "çoğu zaman" maddesi 4 ve "her zaman" maddesi 5 olarak girilmiştir.

Ölçekte yer alan maddelerin tümünün kendi boyutlarında .30 faktör yükü ölçütünden yüksek olduğu görülmektedir. Madde analizi sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonlarının .26 ile .61 arasında sıralandığı tespit edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık güvenilirlik katsayıları psikoloji ve eğitim alanında kullanılan ölçekler için gerekli olan .70 ölçütünün üzerinde bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı ölçekten ziyade ölçümlerle ilgili olduğundan bu araştırma için tekrar hesaplanarak iç tutarlık katsayısının (Alpha) .903 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu katsayılar ölçekte yer alan maddelerin birbirleri ile tutarlı, dolayısıyla iç tutarlık anlamındaki güvenilirliğin yüksek olduğunu kanıtlamaktadır.

2.4 Verilerin Analizi

Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan veriler araştırmacılar tarafından excel programına girilerek SPSS 21 veri analiz programı kullanılarak çözümlenmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin Sözlüklere Yönelik Tutumları öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların analizleri yapılarak tespit edilmiştir. Verilerden iki değişken arasındaki ilişkiyi test etmek için t-testi uygulanırken ikiden fazla değişken arasındaki anlamlılığı test etmek için tek yönlü varyant analizi(ANOVA) kullanılmıştır. Değerlendirmeler sonucunda elde edilen bulgular tablo hâlinde sunularak yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Öğrencilerin sözlüklere yönelik tutumlarını belirlemek için frekans analizi yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumlarının ($\bar{X}=3,43$) yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiş, sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Ortaöğretim Öğrencilerinin Sözlüklere Yönelik Tutumlarının

Katılımcı Sayısı	En Az Puan	En Yüksek Puan	Ortalama Puan	Standart Sapma
404	1,00	5,00	3,43	,806

Tablo 2'de görüldüğü üzere ortaöğretim öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

3.1. Ortaöğretim Öğrencilerin Sözlüklere Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Ortaöğretim öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre ilişkisini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmış, veriler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Ortaöğretim Öğrencilerin Sözlüklere Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Analizi

Cinsiyet	n	X	Ss	Sd	t	P
Kız	156	3,37	.852	401	1.025	,306
Erkek	248	3,46	.776			

Tablo 3'e göre ortaöğretim öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Öğrencilerin sözlüklere yönelik tutumlarının cinsiyete göre $[t(402) = .2614, p > .05]$ şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3'te görüldüğü üzere ortaöğretim öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumları ile kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ancak elde edilen verilerin aritmetik ortalamasına bakıldığında erkek öğrencilerin sözlüklere yönelik tutumlarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Sözlüklere Yönelik Tutumlarının Sınıf Seviyesine Göre İncelenmesi

Ortaöğretim öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumlarının sınıf değişkenine göre varyans analizi ile karşılaştırılarak analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Ortaöğretim Öğrencilerinin Sözlüklere Yönelik Tutumlarının Sınıf Seviyesine Göre Analizi

Sınıf Seviyeleri	n	X	Ss	sd	f	p
9. Sınıf	119	3,65	.807			
10. Sınıf	133	3,30	.840	2-400	6.685	.001
11. Sınıf	152	3,36	.744			

Tablo 4'te de görüldüğü gibi verilerin varyans analizi karşılaştırılmasının $[F_{(2-400)} = 6.685, p < .05]$ şeklinde tespit edilmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile sözlüklere yönelik tutumlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık 10. ve 11. sınıflar ile 9 sınıflar arasında 9. sınıflar lehinedir. Araştırmanın aritmetik ortalamasına bakıldığında ortaöğretim öğrencilerinin sınıflara göre

sözlüklere yönelik tutumlarının çoktan aza doğru 9, 11 ve 10. sınıf şeklinde olduğu görülmektedir.

3.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Sözlüklere Yönelik Tutumlarının Anne Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Ortaöğretim öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumları anne eğitim durumuna göre varyans analizi ile karşılaştırılarak analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Ortaöğretim Öğrencilerinin Sözlüklere Yönelik Tutumlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Analizi

Anne Eğitim Durumu	n	X	ss	sd	f	p
İlkokul	143	3,42	.761			
Ortaokul	154	3,51	.818	2-400	2,171	.115
Lise ve Üstü	107	3,30	.838			

Tablo 5'te gösterilen ortaöğretim öğrencilerinin anne eğitim durumuna göre sözlüklere yönelik tutumlarının varyans analizi ile karşılaştırılmasının [$F_{(2-400)}=2.171, p>.05$] şeklinde olduğu, anne eğitim durumu ile öğrencilerin sözlüklere yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Verilerin aritmetik ortalamasına bakıldığında sözlüklere yönelik tutumun en avantajlı olduğu grubun annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler olduğu görülmektedir. Bu gruptan sonra annesi, ilkokul mezunu olanlar en son da annesi, lise ve daha üstü bir eğitim öğretim kurumundan mezun olan öğrencilerin olduğu görülmektedir.

3.4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Sözlüklere Yönelik Tutumlarının Baba Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Ortaöğretim öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumları baba eğitim durumuna göre varyans analizi ile karşılaştırılarak analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Ortaöğretim Öğrencilerinin Sözlüklere Yönelik Tutumlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Analizi

Baba Eğitim Durumu	n	X	ss	sd	f	p
İlkokul	155	3,42	.828			
Ortaokul	138	3,34	.760	2-400	1,832	.162
Lise ve Üstü	111	3,53	.825			

Tablo 6'da görüldüğü gibi ortaöğretim öğrencilerinin baba eğitim durumuna göre sözlüklere yönelik tutumlarının varyans analizi ile karşılaştırılması [$F_{(2-400)}=1.832, p>.05$] olarak tespit edilmiştir. Verilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında sözlüklere yönelik tutumu en yüksek olan öğrencilerin babası lise ve üstünde eğitim gören

öğrenciler olduğu görülmektedir. Sonrasında sırasıyla babası, ilkokul ve ortaokul mezunu öğrenciler gelmektedir.

3.5. Ortaöğretim Öğrencilerinin Sözlüklere Yönelik Tutumlarının Aile Gelir Durumuna Göre İncelenmesi

Ortaöğretim öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumlarının aile aylık gelir durumu değişkenine göre varyans analizi ile karşılaştırma sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Ortaöğretim Öğrencilerinin Sözlüklere Yönelik Tutumlarının Aile Aylık Gelir Durumuna Göre Analizi

Aile Gelir Düzeyi	n	X	ss	sd	f	p
500-1100	141	3,47	.684			
1101-1300	153	3,44	.845	2-400	.757	.470
1301 ve üstü	110	3,35	.893			

Tablo 7’de görüldüğü gibi ortaöğretim öğrencilerinin aile aylık gelir durumuna göre sözlüklere yönelik tutumlarının varyans analizi ile karşılaştırması [$F_{(2-401)} = .757, p > .05$] şeklindedir. Öğrencilerin sözlüklere yönelik tutumları ile aile gelir durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Verilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında ortaöğretim öğrencilerinin aile aylık gelir durumu arttıkça sözlüklere yönelik tutumlarının azaldığı görülmektedir.

3.6. Ortaöğretim Öğrencilerinin Sözlüklere Yönelik Tutumlarının Ana Dili Değişkenine Göre İncelenmesi

Ortaöğretim öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumlarının anadili değişkenine göre varyans analizi ile karşılaştırma sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Ortaöğretim Öğrencilerinin Sözlüklere Yönelik Tutumlarının Ana Dili Değişkenine Göre Analizi

Ana Dili	n	X	ss	sd	f	p
Türkçe	79	3,48	.753			
Kürtçe	285	3,40	.829	2-400	.703	.496
Zazaca	40	3,52	.742			

Tablo 8’de görüldüğü gibi ortaöğretim öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumlarının anadili değişkenine göre varyans analizi karşılaştırması [$F_{(2-400)} = .703, p > .05$] şeklindedir. Öğrencilerin sözlüklere yönelik tutumları ile anadilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Verilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında sözlüklere yönelik tutumların yüksekte düşüğe doğru anadili Zazaca, Türkçe ve Kürtçe olan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir.

Ayrıca ölçek verilerinden hareketle ortaöğretim öğrencilerinin 193'ünün (%47) sözlüğünün bulunduğu, 211'inin (%53) de bulunmadığı tespit edilmiştir. Yine sözlük kullanım kazanımlarından olan "Sözlükten yeni öğrendiğim kelimelerden bir kelime defteri oluştururum." kazanımıyla ilgili olarak öğrencilerin 92'sinin hiçbir zaman, 90'ının çok az, 98'inin kısmen, 62'sinin çoğu zaman, 62'sinin de her zaman bu etkinliği gerçekleştirdiği görülmüştür.

4. Sonuçlar

Bireylerin zengin bir kelime hazinesine sahip olması, insan ilişkileri ve akademik başarı açısından onlara üstünlük sağlamaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998). Öğrencilerin kelime hazinelerini genişletmelerinin yollarından birisi de anlamını bilmediği kelimelerin anlamını; anlamını bildiği kelimelerin de farklı anlamlarını öğrenmek için sözlük kullanmasıdır. Sözlüklerin kullanılmasında ve sözlük kullanmanın alışkanlık hâline getirilmesinde öğrencilerin sözlüklere yönelik tutumlarının önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu yüzden bu çalışmada öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumlarının genel düzeyi ve sözlüklere yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın ilk sonucu ortaöğretim öğrencilerinin sözlük kullanımına yönelik tutumlarının genel düzeyinin tespit edilmesine yöneliktir. Yapılan araştırma sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumlarının ($\bar{X}=3,43$) yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu Yaman ve Dağtaş (2014) tarafından yapılan çalışmayla benzerlik göstermektedir. Yaman ve Dağtaş (2014) da ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanmanın yararlarına yönelik tutumlarının orta düzeyde; sözlük kullanma alışkanlığına yönelik tutumlarının da yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bu sonucundan hareketle öğrencilerin ortaokulda orta ve yüksek düzeyde olan sözlüklere yönelik tutumlarının liselerde de devam ettiği görülmektedir.

Araştırmanın diğer bir sonucu, ortaöğretim öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumları ve cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyle ilgilidir. Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Ancak verilerin aritmetik ortalamasına bakıldığında erkek öğrencilerin sözlüklere yönelik tutumlarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Yaman ve Dağtaş (2014) tarafından yapılan çalışmayla farklılık göstermektedir. Aslında dil öğretimiyle ilgili birçok çalışmada kızların erkeklerden daha üst düzeyde olduğu görülmektedir. Kızların yazma eğilimlerinin (Baş ve Şahin, 2013; İşeri, 2010; Tüfekçioğlu 2010; Uçgun 2014 ve Ünal 2010 Çeçen ve Deniz 2015) ve okumaya yönelik tutumlarının (Akkaya ve Özdemir 2013; Balcı ve diğer., 2012; Baş, 2012; Başaran ve Ateş, 2009; Bozpolat, 2010; Gömleksiz, 2004; Kush ve Watkins, 1996; Çeçen ve Deniz 2015); erkeklerden daha yüksek olduğu gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır. Ancak bu çalışmada farklı bir

sonuçla karşılaşmıştır. Araştırma sonucunda erkeklerin kızlara göre sözlük kullanmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olmasında bölgenin özel durumunun etkili olduğu söylenebilir. Çünkü araştırmanın uygulandığı örnekleme erkek öğrenciler, ailelerinin sorumluluklarını küçük yaşta üzerlerine almakta ve aile ekonomisine katkıda bulunmaktadır. Bu yüzden erkek öğrencilerin okumaya ve başarılı olmaya kızlardan daha istekli oldukları ve bu konuda ailelerinden daha fazla destek gördükleri görülmektedir. Okumanın uzantısı olarak da sözlüklere yönelik tutumlarının kızlardan daha üst düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın diğer bir sonucu ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile sözlüklere yönelik tutumları arasındaki ilişkiye yöneliktir. Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile sözlüklere yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık 10. ve 11. sınıflar ile 9 sınıflar arasında; 9. sınıflar lehinedir. Araştırmanın aritmetik ortalamasına bakıldığında ortaöğretim öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumlarının çoktan aza doğru 9, 11 ve 10. sınıf şeklinde olduğu görülmektedir. Yaman ve Dağtaş (2014), yaptıkları çalışmada ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre sözlüklere yönelik tutumlarının 6. sınıf öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Bu çalışmada da ortaöğretimin en alt sınıfı olan 9. sınıf öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumlarının diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. 9. sınıf öğrencilerinin ortaokuldan yeni mezun olmalarının bu sonuç üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Çünkü Türkçe dersi kazanımlarından olan sözlük kullanma ortaokullarda üzerinde durulan ve sürekli işlenen bir kazanımdır. 10. sınıf öğrencilerinin öğrenim alanlarının belli olmaması, gençlik döneminde olduklarından kişiliklerinin tam oturmaması gibi nedenlerden dolayı sözlüklere yönelik daha az olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir. 11. sınıf öğrencilerinin de sözlüklere yönelik tutumlarının az olması, lise öğrencilerinde sınıf düzeyi arttıkça sözlüklere yönelik tutumların düşüğünü ve sözlük kullanımının gittikçe azaldığı göstermektedir.

Araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin anne eğitim durumu ile sözlüklere yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Verilerin aritmetik ortalamasına bakıldığında sözlüklere yönelik tutumun en yüksek olduğu grubun annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler olduğu görülmektedir. Bu gruptan sonra annesi ilkokul mezunu olanlar, annesi lise ve daha üstü bir eğitim öğretim kurumundan mezun olan öğrencilerin olduğu görülmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumları, baba eğitim durumuna göre de istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Verilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında sözlüklere yönelik tutumu en yüksek olan öğrencilerin babası, lise ve üstünde eğitim gören öğrenciler olduğu görülmektedir. Sonrasında sırasıyla babası ilkokul ve ortaokul mezunu öğrenciler gelmektedir.

Araştırmanın diğer bir sonucu ortaöğretim öğrencilerinin aile aylık gelir durumlarıyla ilgilidir. Öğrencilerin sözlüklere yönelik tutumları ile aile gelir durumları ara-

sında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Verilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında ortaöğretim öğrencilerinin aile aylık gelir durumu arttıkça sözlüklere yönelik tutumlarının azaldığı görülmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumları ile anadili değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir. Verilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında sözlüklere yönelik tutumların yüksekten düşüğe doğru anadili Zazaca, Türkçe ve Kürtçe olan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucundan hareketle ana dili değişkeninin sözlüklere yönelik tutumlarda etkili olmadığı söylenebilir.

Araştırmada yukarıda ifade edilen sonuçlara ilave olarak; ortaöğretim öğrencilerinin %47'sinin (193) sözlüğünün bulunduğu, %53'ünün de (211) bulunmadığı tespit edilmiştir. "Sözlükten yeni öğrendiğim kelimelerden bir kelime defteri oluştururum." kazanımıyla ilgili olarak öğrencilerin 92'sinin hiçbir zaman, 90'ının çok az, 98'inin kısmen, 62'sinin çoğu zaman, 62'sinin de her zaman bu etkinliği gerçekleştirdiği görülmektedir.

5. Öneriler

Öğrencilerin sınıf düzeyleri göz önünde bulundurularak gereksinimlerine cevap verebilecek nitelikte sözlükler hazırlanmalıdır. Bu durum sözlüklere yönelik olumlu yönde bir tutum geliştirecektir. Boz'un (2006: 30-31) da ifade ettiği gibi hedef kitlenin beklentilerine cevap veremeyen sözlüklerin başarılı olma ihtimalinin olduğu söylenemez.

Sözlük kullanımının alışkanlık hâline gelmesi, öğrencilerin bilgiye daha kolay ulaşmalarına ve bilgiyi kalıcı bir şekilde öğrenmelerine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle ders dışı sözlük kullanımının teşvik edilmesi önem arz etmektedir.

Öğrencilerin sözlüğe ulaşmalarının kolaylaştırılması sözlüklere yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Teknolojinin gelişmesi ve hızla yayılmasıyla akıllı telefon ve tabletlerin öğrencilerin hayatında önemli bir yeri bulunmaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmında tablet veya akıllı cep telefonu bulunmaktadır. Bu yüzden derslerde sadece matbu sözlük kullanma yerine öğrencilerin ilgilerini çekecek bilgisayar ortamındaki sözlük uygulamaları kullanılabilir. Bilinmeyen kelimelere veya kelimelerin farklı anlamlarına buradan ulaşılabilir.

Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinde ders öğretmenlerinin sözlük kullanması ve öğrencilere de kullandırması hem sözlük kullanma alışkanlığı hem de sözlüklere yönelik olumlu tutum geliştirmeye katkı sağlayabilir.

Öğrencilerin sınıf seviyesine göre Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, şairler ve yazarlar sözlüğü, eş ve zıt anlamlılar sözlüğü ve yazım kılavuzu edinmeleri ve bunları kullanmaları sağlanmalıdır.

Öğrencilere anlamını bilmedikleri ve yeni öğrendikleri kelimeleri yazacakları bir sözlük defteri tutturulabilir. Özellikle Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri bu etkinlikleri yakından takip etmeli, performans ve proje ödevlerini bu alanda vermelidir.

Yapılan çalışmalarda araştırmacıların; sosyoekonomik durum, cinsiyet ve ailenin eğitim düzeyi gibi değişkenler üzerine, teorik bilgi veren çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Sözlük kullanımına yönelik farklı yöntemlerin kullanıldığı çalışmaların yapılması hem sözlük kullanımına hem de sözlüklere yönelik olumlu tutumların geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Okul sözlüklerinin kullanıcıları olan öğrencilerin bilinçli sözlük kullanımına ilişkin bilimsel verilerin azlığı, hedef kitleye yönelik hazırlanan sözlüklerin kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Belirtilen olumsuzluğun ortadan kaldırılabilmesi için öğrencilerin sözlük kullanımına ilişkin daha derinlikli araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(1), 75-96.
- Aksan, D., (1998). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Allport, G. W., (1967). "Attitudes". (Ed: M. Fishbein). *Readings in attitude theory and measurement*. New York: John Wiley&Sons, Inc., s.3-13.
- Bakiler, Yavuz Bülent (2004), *Sözün doğrusu 1*. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.
- Balci, A., Uyar, Y. ve Büyükkiz, K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*. 7(4), 965-985.
- Ballachey, E.L., (1962). *Individual in society*. New York: McGraw Hill Book Co.
- Baş, G. (2012). Reading attitude of high school students: an analysis from different variables. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3 (2), 47-58.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*. 7 (3), 555-572
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29 (1), 73-92.
- Boz, E. (2006). *Sözlük ve sözlükçülük sorunları. türkçenin çağdaş sorunları*, (Editör: Gürer Gülsevin ve Erdoğan Boz). Ankara: Gazi Kitabevi, Ankara. 1-44.
- Boz, E. ve Demirtaş, A. A. (2011). Türkçe öğretmenlerinin okul sözlüğü kullanma konusundaki tutum ve davranışları. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 3, 65-134.

◆ Altan Can / Ercan Deniz

- Bozpolat, E.(2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Journal of World of Turks*. 2 (1), 411-428.
- Budak, Y. (2000). Sözcük öğretimi ve sözlüğün işlevi. *Dil Dergisi*, Sayı: 92.
- Buluç, B., (2002). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik sertifikası programlarına yönelik tutumları. *Toplumsal Düşünce Dergisi*, 5, 41-48.
- Çeçen, M. A. (2002). İlköğretim öğrencilerinde kelime hazinesinin geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Çeçen, M. A., ve Deniz, E. (2015). Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Diyarbakır ili örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30).
- Demir, C., (2006). Türkçe/edebiyat eğitimi ve kişisel kelime serveti, *Millî Eğitim*, 169, 207-226.
- Deniz, E., ve Çeçen, M. A. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin yazma eğilimi algıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 35-48.
- Dursunoğlu, Halit (2010), *Kelime hazinesini geliştirmede şarkıların rolü ve şarkılarımızdaki söz varlığı*, Ankara: Vizyon Yayınevi.
- Eker, S. (2015). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Göğüş, B. (1978), *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*, Ankara: Gül Yayınevi.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1 (1), 1-21.
- İlhan, N. (2007). *Geçmişten günümüze sözlüklük geleneği ve Türk dili sözlükleri*. Elazığ: Manas Yayıncılık.
- İşeri, K. (2010). Evaluation of writing dispositions of elementary school sixth grade students. *The New Educational Review*. 22, 295-305.
- Karadüz, A. (2009). Sözlük, sözcük anlamı ve öğrenme üzerine. *Turkish Studies*. 4(4): 636-649.
- Karakuş, İdris, (2000). *Türkçe Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Sistem Ofset Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. Ve Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Korkmaz, Z., Ercilasun, A. B., Gülensoy, T., Parlatur, İ., Zülfikar, H. ve Birinci, N. (2014). *Türk dili ve kompozisyon*. Bursa: Ekin Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M., ve Karadağ, Ö. (2005). Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2).
- Kush, J. C. ve Watkins, M.W. (1996). Long term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*. 89 (5), 315-319.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları: nitel bir araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 266-284.
- Özbay, M., ve Melanlıoğlu, A. G. D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1).
- Öztürk, C., ve Otluoğlu, R. (2001). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Sözlük, T., (2009). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma becerisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 149, 30-45.
- Uçgun, D. (2014). Altıncı sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerinin incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 39 (175), 227-238.
- Ünal, E. (2010). An analysis of the writing dispositions of fourth and fifth grade elementary school pupils. *Education*, 131, 319-330.
- Yaman, H. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları üzerine bir değerlendirme. *Türklük Bilim Araştırmaları Dergisi*, 27, 735-751.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2013). Sözlüklere yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 15-27.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN KELİME BİLGİ DÜZEYİ BÜTÜNCÜL DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI GELİŞTİRME ÇALIŞMASI*

Şenol AKAYDIN**
Mehmet Akif ÇEÇEN***

Öz: Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin kelime bilgi düzeylerini ortaya koymaya yönelik bir bütüncül dereceli puanlama anahtarı geliştirmektir. Bir ön çalışma yapılarak öğrencilerin kelimeleri nasıl tanımladıkları belirlenmiş, bu tanımlamalar tasnif edilerek seviyelere ayrılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, Malatya ili merkezinde bulunan ve “uygun örnekleme” yöntemine göre seçilen bir ortaokulun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 66 öğrenciden oluşmaktadır.

Dereceli puanlama anahtarına son hâli verildikten sonra güvenilirlik analizi “Krippendorff’un alfa katsayısı”, “Cohen’in kappa katsayısı” ve “değerlendirmeciler arası tutarlılık” yöntemi kullanılmıştır. İki değerlendirmecinin verdiği puanlar arasında anlamlı, pozitif ve yüksek bir ilişki çıkmıştır. Dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliliği uzman görüşü ile sağlanmıştır. Bu sonuçlar geliştirilen dereceli puanlama anahtarının yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Ortaokul, kelime bilgi düzeyi, dereceli puanlama anahtarı

* Bu çalışma, devam etmekte olan doktora tezinden üretilmiştir.

** Arş. Gör., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Malatya

*** Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Malatya

DEVELOPING A SCORING HOLISTIC RUBRIC FOR WORD KNOWLEDGE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS*

Şenol AKAYDIN**
Mehmet Akif ÇEÇEN***

Abstract

The aim of this study is to develop a holistic rubric to find out word knowledge levels of secondary school students. First, it was determined that how the students define words, then, these definitions were classified and divided into levels.

The study sample consists total of 66 students of 5th, 6th, 7th and 8th grades of a secondary school in Malatya which selected by "convenience sampling" method.

After the last case of the scoring rubric, reliability analysis calculated by Krippendorff's alpha coefficient, Cohen's kappa coefficient and Pearson moment multiplying correlation coefficient. The correlation between the scores given by the two encoders, were positive and high. Regarding the content validity of the rubric, expert opinion was obtained. These results indicate that the rubric which developed is sufficiently valid and reliable.

Key words: Secondary school, word knowledge, rubric

Giriş

Bir dil, yalnız kelime yığını değildir ama dilde kelimelerin büyük önemi vardır (Göğüş, 1978, 360). "İletişim sürecinde, düşünce oluşumu ve paylaşımında kelimeler oldukça önemlidir. Kısacası dilde müstakil olarak bulunan bu birlikler dilin en güçlü unsurlarıdır. Kelimeler anlatımın temelidirler. Bir dile hâkim olmak o dildeki temel kelime kadrosuna hâkim olmakla başlar. İnsanın fikirlerini, duygularını anlatabilmesi için yeteri kadar kelime bilmesi ve bu kelimeleri cümle içinde doğru şekilde kullanması gerekir." (İnce, 2006, 104).

* This study was produced from continuing doctorate thesis.

** Research Assistant, Inonu University, Faculty of Education, Department of Turkish education, Malatya

*** Assoc. Prof. Dr. Inonu University, Faculty of Education, Department of Turkish education, Malatya

“Kelime, manası veya gramer vazifesi bulunan ve tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğudur.” (Ergin, 2013, 95). Türkçe Sözlük’te (2011, 1381) kelime, “anamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük” olarak tanımlanmaktadır. Dil bilimciler, kelime için “gösterge” ya da “söz ögesi” gibi değişik isimler kullanmaktadırlar (Aksan, 2009, 14).

“Kelime bilgisi, kelimelerin anlamlarını ve bu anlamlarla bağlantılı kavramları bilmeye denir.” (Temur, 2006, 15). Nagy ve Scott’a (2000) göre bir kelimeyi bilmek sadece onun tanımını bilmek değildir. Kelimeyi bilmek aynı zamanda onu bir araç gibi kullanmaktır. Eğer kelime, kişiyi etkin kılıyorsa biliniyor denebilir. Kelime insanda iz bırakmazsa gerçek anlamda bilindiği söylenemez (Aktaran Akyol, 2012, 200). “Bireyin kendini ifade edebilmesinde ve iletişimde bulunduğu kişileri anlayabilmesinde sahip olduğu kelime bilgisinin önemi büyüktür” (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008, 33).

Ana dili öğretiminde dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinlemenin bireye kazandırılması ile bireyin sahip olduğu bu becerileri aktif olarak kullanabilmesi için kelime bilgi düzeyinin de yüksek olması gerekir (Karatay, 2007, 144). Bu dört temel becerinin geliştirilmesinde en temel etkenlerden biri kelime bilgisidir (Gülsoy ve Uçgun, 2013, 944).

Kelime bilgisini ölçmek için araştırmacılar sürekli olarak daha iyi ölçme yöntem ve teknikleri ortaya koymaya çalışmaktadırlar. Geleneksel kelime bilgisi testleri, çoktan seçmeli ölçme tekniği, evet-hayır test formatı ve derecelendirme ölçekleri araştırmacılar tarafından ortaya konan ölçme yöntem ve tekniklerden bazılarıdır (Akyol ve Temur, 2007). Kelime bilgisinin ölçmek için çoğunlukla çoktan seçmeli, eşleştirmeli vb. sorulardan oluşan kelime testleri kullanılmaktadır. Bu tür testler, kelimelerin anlamının bilinip bilinmediğini ölçmekte ise de ne kadar bilindiğini ölçme noktasında yetersizdir. Kişinin kelimenin anlamına ilişkin bilgisinin seviyesini belirlemek için bir ölçme aracına ihtiyaç duyulduğundan bu çalışmaya gerek görülmüştür.

Kelime bilgi düzeyi, bilimsel çalışmalarda farklı terminolojilerle ifade edilmektedir. İlgili literatüre bakıldığında bu kavramın Türkiye’de kelime seviyesi, kelime bilgisi, sözcük bilgisi, kelime yeterliği; Türkiye dışında ise “vocabulary knowledge” (Laufer, Elder, Hill ve Congdon, 2004; Laufer ve Goldstein, 2004; Nagy ve Anderson, 1984; Olmos, 2009; Qian, 2002), “vocabulary knowledge level” (Alwin, 1991; Kameli ve Baki, 2013; Silverman ve Crandell, 2010), “level of vocabulary knowledge” (Rahbarian ve Oroji, 2014), “word knowledge” (Graves, 1986; Pany, Jenkins ve Schreck, 1982; Readence, Baldwin ve Rickelman, 1983; Ryder ve Slater, 1988; Stahl, 1983; Tannenbaum, Torgesen ve Wagner, 2006; Tannenbaum, 2008; Zimmerman, 2009) ve “level of vocabulary” (Leung, Silverman, Nandakumar, Qian ve Hines, 2011; Nist ve Olejnik, 1995) gibi ifadelerle karşılandığı görülmektedir. Literatürde kavrama ilişkin bir terminoloji birliğinin olmadığı görülmektedir. Bu çalışmada “kelime bilgi düzeyi” (word knowledge) terimi kullanılacaktır.

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin kelime bilgi düzeylerini ortaya koymaya yönelik bir dereceli puanlama anahtarı geliştirmektir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Malatya il merkezinde bulunan ve “uygun örnekleme” yöntemine (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, 92) göre seçilen Hayriye Başdemir Ortaokulunda 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 66 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Bu çalışmada Kelime Bilgi Düzeyi Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarının (KBDBDPA) güvenilirliğini incelemede “Krippendorff’un alfa katsayısı” kullanılmıştır. Kanık, Örekici Temel ve Ersöz Kaya (2010) araştırmalarında Krippendorff alfa uyum katsayısının örneklem genişliği, değerlendirici sayısı ve kullanılan ölçeğin kategori sayısından etkilenme durumlarını incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre örneklem büyüklüğünün 30, 100 ve 1000 olduğu durumların hepsinde sonuçların birbirine çok yakın olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca örneklem büyüklüğünün en az 30 olmasının Krippendorff alfa uyum katsayısının parametreyi doğru tahmin etmek için yeterli bir büyüklük olduğunu belirlemiştirlerdir. Buna göre çalışma grubunun yeterli büyüklükte olduğu söylenebilir.

Uygulamanın yapıldığı çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet ve sınıf dağılımları Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. Çalışma Grubu Hakkında Tanımlayıcı Bilgiler

Cinsiyet	Sınıf Düzeyi				Genel Toplam	
	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	f	%
Erkek	8	9	9	10	36	54.5
Kız	10	6	9	5	30	45.5
Toplam	18	15	18	15	66	100

Dereceli Puanlama Anahtarının Geliştirilmesi

Literatürde rubrik, puanlama yönergesi, dereceli puanlama ölçeği ve değerlendirme tablosu gibi farklı adlarla ifade edilen dereceli puanlama anahtarı (DPA), performans dayalı değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarından biridir (Goodrich, 1997). DPA öğrencilere performanslarıyla ilgili daha gerçekçi ve ayrıntılı dönüt imkânı vermekle birlikte ölçütlerden ve performans düzeylerinden oluşan yapısı ile puanlama esnasında oluşabilecek yanlılığı da en aza indirir (Parlak ve Doğan, 2014).

Dereceli puanlama anahtarı, Goodrich Andrade (2001) ve Kan (2007) tarafından önerilen aşağıdaki basamaklar dikkate alınarak geliştirilmiştir.

1. *Puanlama stratejisi olarak hangi DPA türünün kullanılacağına karar verilmesi: Çalışmada ürüne yönelik bir değerlendirme söz konusu olduğundan DPA'nın puanlama stratejisi "bütüncül" olarak yapılmıştır. Bu stratejinin seçilme nedeni, DPA'nın kelime tanımlamaya dayanması ve "ölçülecek performans boyutlarının ayrımının zor olması"dır (Moskal, 2000). Bir kelimenin tanımı bütünlük taşıdığından bu stratejinin uygun olduğuna karar verilmiştir. Bütüncül dereceli puanlama anahtarları, öğrenme ürünlerinin toplam puan olarak değerlendirilmesinde kullanılır (MEB, 2005). Bütüncül dereceli puanlama anahtarı, belli konularda öğrencinin performansına ilişkin kanunun elde edilmesinde ve öğrencinin o konudaki yeteneklerine ilişkin bilgi vermede daha etkilidir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2014).*

2. *Performans değerlendirmede kullanılacak ölçütlerin belirlenmesi: Performans değerlendirmede kullanılacak ölçütlerin belirlenmesi için ilgili kaynaklar taranmış ve her sınıf düzeyinden olmak üzere toplam altmış altı ortaokul öğrencisine uygulama yapılmıştır. Uygulama için yedinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan "Bulunan Para" (Dölek, 2012, 104-108) başlıklı metin kullanılmıştır. Uzman görüşüne göre ortaokul düzeyindeki bütün sınıflar için uygun olduğu belirlenen bu metinde yer alan 30 kelime, isim-fiil, soyut-somut ve gerçek-mecaz olma gibi özellikler dikkate alınarak yine alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda seçilmiş ve öğrencilerden, bu kelimelerin anlamlarını metinden yola çıkarak yazmaları istenmiştir. Gerek literatür taraması gerekse uygulama çalışmalarının değerlendirilmesi sonucunda dört beceri gözlemlenmiştir. Bu beceriler göz önüne alınarak DPA için "Tanımlama", "Açıklama", "Anlam ilişkisi" ve "Cümle içinde kullanma" olmak üzere 4 ölçüt belirlenmiştir.*

Türkçe Dersi (6, 7 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (MEB, 2006) söz varlığına (kelime bilgisi) yönelik kazanımlar, bütün sınıf düzeylerinde ortaktır. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'na (MEB, 2009) bakıldığında 5. sınıf kazanımlarının da 6-8. sınıf kazanımlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Bundan dolayı çalışmada belirlenen ölçütlerin ortaokul düzeyindeki bütün sınıflar için uygun olduğu söylenebilir.

3. *Performans düzeylerinin belirlenmesi: Bu aşamada performans düzeyleri en mükemmelden en zayıfa doğru belirlenip puanlanmıştır. DPA için 4 düzey belirlenmiştir. Buna göre "Tamamen başarılı" (4 puan), "Kısmen başarılı" (3 puan), "Az başarılı" (2 puan) ve "Başarısız" (1 puan) olmak üzere dört genel düzeyde değerlendirilebilen DPA geliştirilmiştir. Buna göre her ölçüt için dört düzeye uygun olarak maddeler yazılmıştır. DPA'ya göre gözlenmek istenen performansı tamamıyla gösteren öğrenci 4 puan, hiç gösteremeyen öğrenci 1 puan alır.*

4. *Performans düzey tanımlarının yapılması: DPA'da kullanılacak performans düzeyi tanımlarını belirlemek için öğrencilerden elde edilen veriler de dikkate alınarak ilgili literatür ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda maddeler yazılmıştır. Her düzey için 4 ölçüt temel alınarak toplamda 16 maddelik "Kelime Bilgi Düzeyi Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı Taslak Formu" oluşturulmuştur.*

5. Dereceli puanlama anahtarına ilişkin uzman görüşlerinin alınması: “Bir ölçme aracının geçerliliği; aracın neyi ölçtüğü ve bu işi ne kadar iyi yaptığı anlamına gelmektedir.” (Anastasi ve Urbina, 1997’den aktaran Tavşancıl, 2014, 34). Oluşturulan taslak formun kullanılabilirliği, maddelerin anlaşılabilirliği ve maddelerin düzeye uygunluğu ile ilgili 10 uzmandan (Türkçe eğitimi alanında 4, yeni Türk edebiyatı alanında 2, Türk dili alanında 2 olmak üzere 8 öğretim üyesi ve 2 Türkçe öğretmeni) görüş alınmış ve bu görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak forma son hâli verilmiştir (EK). Ayrıca DPA’nın geliştirilme aşamalarının her birinde ölçme ve değerlendirme uzmanlarından görüş alınmıştır. Araştırmanın kapsam geçerliliği bu yolla sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada dereceli puanlama anahtarının güvenilirliğini belirlemek için “Krippendorff’un alfa katsayısı”, “Cohen’in kappa katsayısı” ve “Pearson moment çarpım korelasyon katsayısı” hesaplanmıştır. **Öncelikle uygulama çalışmaları, ölçme aracını oluşturan her madde için Türkçe Eğitimi alanında doktora derecesine sahip iki uzman tarafından birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmiştir.** Krippendorff’un alfa katsayısını tespit etmek için elde edilen veriler, Freelon (2010) tarafından bu katsayıyı hesaplamak için hazırlanan İnternet sitesine (<http://dfreelon.org/utills/recalfront/recal2/>) “CSV (virgülle ayrılmış)” excel dosyası olarak yüklenmiş ve çıkan sonuçlar tablolastırılmıştır. Cohen’in kappa katsayısı ve Pearson moment çarpım korelasyon katsayısını hesaplamak için SPSS for Windows 21.0 programı kullanılmıştır. Sonuçlar frekans ve ortalama/standart sapma kullanılarak yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde Kelime Bilgi Düzeyi Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı’nın güvenilirlik çalışmasına ilişkin bulgular sunulmuş olup elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Güvenilirlik ile İlgili Bulgular

Değerlendirmeciler arasındaki karşılaştırmalı uyuşmanın güvenilirliğini ölçen birçok istatistik yöntem vardır. İki değerlendirmecinin söz konusu olduğu durumlarda Cohen’in kappa, Gwet’in AC2, Scott’in pi, Krippendorff’un alfa, Brennan-Prediger ve uzlaşma yüzdesi gibi yöntemler kullanılır (Ada, 2015). Bu çalışmada KBDBDPA’nın güvenilirliğini incelemek için “Krippendorff’un alfa katsayısı” (Krippendorff, 2011), “Cohen’in kappa katsayısı” (Cohen, 1960) ve bağımsız değerlendirme arası uyum olarak da adlandırılan “değerlendirmeciler arası tutarlılık” yöntemi (Büyükköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, 114) kullanılmıştır.

“Krippendorff’un alfa katsayısı şansa düzeltme olmadan hesaplanan puanlayıcılar arası uzlaşmayı hesaplar.” (Ada, 2015, 27). Krippendorff’un alfa katsayısını tespit etmek için verilerin analiz edilmesi sonucu çıkan sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. KBDBDPA'nın Değerlendirmeciler Arasındaki Karşılaştırmalı Uyuşmanın Güvenilirliğine İlişkin Krippendorff'un Alfa Katsayısı

	KBDBDPA
Krippendorff'un Alfa Katsayısı	,705
Örneklem Sayısı	66

Tablo 2'den anlaşıldığı üzere değerlendirmeciler arasında 0,705 düzeyinde uyum olduğu gözlenmiştir. Özdamar'a göre (1999'dan aktaran Tavşancıl, 2014, 29), Alfa katsayısının $0,60 \leq \alpha < 0,80$ olması ölçme aracının oldukça güvenilir olduğunu gösterir.

Cohen'in kappa katsayısını tespit etmek için verilerin analiz edilmesi sonucu çıkan sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3. KBDBDPA'nın Değerlendirmeciler Arasındaki Karşılaştırmalı Uyuşmanın Güvenilirliğine İlişkin Cohen'in Kappa Katsayısı

	KBDBDPA	p
Cohen'in Kappa Katsayısı	,703**	0,000
Örneklem Sayısı	66	

** .01 düzeyinde anlamlıdır.

Cohen'in kappa katsayısı, iki değerlendirmeci arasındaki karşılaştırmalı uyuşmanın güvenilirliğini **ölçen bir istatistik yöntemdir** (Cohen, 1960). Yapılan analiz sonucunda Tablo 3'ten anlaşıldığı üzere değerlendirmeciler arasında 0,703 düzeyinde uyum olduğu gözlenmiştir. Elde edilen kappa değerlerinin 0,61 ile 0,80 arasında olması, iyi düzeyde uyumun göstergesi olarak kabul edilmiştir (Landis ve Koch, 1977; Şencan, 2005).

Değerlendirmeciler tarafından göre öğrencilerin verdiği cevapların DPA'ya değerlendirilmesiyle ortaya çıkan puanlara ilişkin sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4. Değerlendirmecilerin Öğrencilerin Kelimelere Verdiği Cevapları DPA'ya Göre Değerlendirilerek Verdikleri Puanlar

	N	Ortalama	Standart Sapma	En Düşük	En Yüksek
Değerlendirmeci 1	66	2,5414	,37247	1,47	3,20
Değerlendirmeci 2	66	2,4763	,45029	1,33	3,27
Toplam	66	2,5088	,40214	1,40	3,20

Tablo 4'e göre değerlendirmecilerin verdiği ortalama puan, 1. değerlendirmeci için 2,5414; 2. değerlendirmeci için 2,4763 olarak bulunmuştur. İki değerlendirmecinin verdiği ortalama puan ise 2,5088 olarak bulunmuştur. KBDBDPA'dan alınabilecek en yüksek puanın 4, en düşük puanın 1 olduğu düşünüldüğünde araştırmada öğrencilerin kelimelere verdikleri cevaplar için dereceli puanlama anahtarından aldıkları puanın orta düzeyde olduğu söylenebilir.

İki bağımsız değerlendirmeciye göre KBDBDPA'dan alınan toplam puanlar arasındaki tutarlılığın belirlenmesi için yapılan Pearson moment çarpım korelasyon (basit doğrusal korelasyon) katsayısı sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5. KBDBDPA'dan Alınan Toplam Puanların İki Farklı Değerlendirmeciye Göre Korelasyon Sonuçları

		Değerlendirmeci _1	Değerlendirmeci _2
Değerlendirmeci _1	Pearson Correlation	1	,910**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	66	66
Değerlendirmeci _2	Pearson Correlation	,910**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	66	66

** .01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğrencilerin kelimeleri tanımlamada almış oldukları puanların değerlendirilmesinde kullanılan KBDBDPA'ya göre birinci değerlendirmeci ile ikinci değerlendirmecinin verdiği puanlar arasında ($r=0.910$, $p<0,01$) anlamlı, pozitif ve yüksek bir ilişki vardır. "Korelasyon katsayısı -1,00 ile +1,00 arasında değişir. Katsayının mutlak değeri büyüdükçe iki değer arasındaki ilişkinin derecesi artar." (Özdemir, 2005, 324). Szymanski ve Linkowski'ye (1995, 16) göre değerlendirmeciler arasındaki uyumun en az 0.80 olması beklenir. Büyüköztürk'e (2012, 32) göre korelasyon katsayısının (r) 0.70 ile 1.00 arasında olması yüksek düzeyde bir ilişki olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir. Gerek Krippendorff'un alfa katsayısı gerek Cohen'in kapa katsayısı gerekse değerlendirmeciler arası tutarlılık yöntemi ile elde edilen sonuçlar KBDBDPA'nın yeterli düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Sonuç

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin kelime bilgi düzeylerini ölçmeye yönelik bir bütüncül dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Dereceli puanlama anahtarı geliştirilirken Goodrich Andrade (2001) ve Kan'ın (2007) önerdiği basamaklar dikkate alınmıştır. Dereceli puanlama anahtarına son hâli verildikten sonra güvenilirlik analizi "Krippendorff'un alfa katsayısı", "Cohen'in kapa katsayısı" ve "değerlendirmeciler arası tutarlılık" yöntemi kullanılmıştır. İki değerlendiricinin verdiği puanlar arasında

anlamli, pozitif ve yüksek bir ilişki çıkmıştır. Dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliliği uzman görüşü ile sağlanmıştır. Elde edilen sonuçlar KBDBDPA'nın yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bulgulara bağlı olarak geliştirilen dereceli puanlama anahtarının eğitim alanında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenbilir.

KBDBDPA'nın farklı seviyedeki örneklemeler için uygun olup olmadığının anlaşılmasına yönelik çalışmalar yapılması ve kelime hakkındaki bilginin derecesini belirleyen benzer lme araçlarının geliştirilmesi, alana katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Ada, S. (2015). *Klasik Test Kuramına Göre Sayısal ve Sözel Alanlar için Puanlama Güvenirliğinin Kayıp Veri Durumu Kapsamında İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde lme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Ankara.
- Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil Ana izgileriyle Dilbilim*. (5. bs.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe İlk Okuma Yazma ğretimi*. (11. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2007). Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Editörler). İlkretimde Türkçe ğretimi içinde (s. 195-232). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alwin, D. F. (1991). Family of Origin and Cohort Differences in Verbal Ability. *American Sociological Review*, 56(5), 625-638.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2014). *Geleneksel-Tamamlayıcı lme ve Değerlendirme Teknikleri ğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, ř. (2012). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (17. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, ř., Kılıç akmak, E., Akgün, . E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (14. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
- Dlek, S. (2012). Bulunan Para. A. Kapulu ve A. Karaca (Yazarlar), İlkretim Türkçe 7 Ders Kitabı içinde (s. 104-108). Ankara: Koza Yayın Dağıtım.
- Ergin, M. (2013). *Edebiyat ve Eğitim Fakülteleri için Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım / Yayımlar / Tanıtım.
- Freelon, D. G. (2010). ReCal: Intercoder Reliability Calculation as a Web Service. *International Journal of Internet Science*, 5(1), 20-33.
- Goodrich Andrade, H. (2001, April 17). The Effects of Instructional Rubrics on Learning to Write. *Current Issues in Education* [On-line], 4(4).

- Goodrich, H. (1997). Understanding Rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17. http://tcl.rutgers.edu/~knilt/images/6/63/Andrade_Rubrics.pdf adresinden 06.03.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Graves, M. F. (1986). Vocabulary Learning and Instruction. In E. Z. Rothkopf (Ed.), *Review of Research in Education*, 13, p. 49-89. http://www.jstor.org/stable/1167219?seq=1#page_scan_tab_contents adresinden 08.07.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Gülsoy, T. ve Uçgun, D. (2013). 6. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Eğitimel Oyunların Etkisinin İncelenmesi. *Turkish Studies*, 8(13), 943-952.
- İnce, H. G. (2006).** *Türkçede Kelime Öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kameli, S., & Baki, R. S. (2013). The Impact of Vocabulary Knowledge Level on EFL Reading Comprehension. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2(1), 85-89.
- Kan, A. (2007). Performans Değerlendirme Sürecine Katkıları Açısından Yeni Program Anlayışı İçerisinde Kullanılabilecek Bir Değerlendirme Yaklaşımı: Rubrik Puanlama Yönergeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 129-152.
- Kanık, E. A., Örekici Temel, G. ve Ersöz Kaya, İ. (2010). Fleiss Kappa ve Krippendorff Alpha Uyum Katsayılarının Örneklem Genişliği, Değerlendirici Sayısı ve Kullanılan Ölçeğin Kategori Sayısından Etkilenme Durumları Üzerine Bir Benzetim Çalışması. *Türkiye Klinikleri J Biostat*, 2(2), 74-81.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Krippendorff, K. (2011). *Computing Krippendorff's Alpha-Reliability*. http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1043&context=asc_papers adresinden 04.04.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing Vocabulary Knowledge: Size, Strength and Computer Adaptiveness. *Language Learning*, 54(3), 399-436.
- Laufer, B., Elder, C., Hill, K., & Congdon, P. (2004). Size and Strength: Do We Need Both to Measure Vocabulary Knowledge. *Language Testing*, 21, 202-226.
- Leung, C. B., Silverman, R., Nandakumar, R., Qian, X., & Hines, S. (2011). A Comparison of Difficulty Levels of Vocabulary in First Grade Basal Readers for Preschool Dual Language Learners and Monolingual English Learners. *American Educational Research Journal*, 48(2), 421-461.
- MEB (2005). **İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2009). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2006). **İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

◆ Şenol Akaydın / Mehmet Akif Çeçen

- Moskal, B. M. (2000). Scoring Rubrics: What, When and How? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3). <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=3> adresinden 06.09.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1984). How Many Words are There in Printed School English? *Reading Research Quarterly*, 19(3), 304-330.
- Nist, S. L., & Olejnik, S. (1995). The Role of Context and Dictionary Definitions on Varying Levels of Word Knowledge. *Reading Research Quarterly*, 30(2), 172-193.
- Olmos, C. (2009). An Assessment of the Vocabulary Knowledge of Students in the Final Year of Secondary Education. Is Their Vocabulary Extensive Enough? *International Journal of English Studies, Special Issue*, 73-90.
- Özbay, M. ve Melanloğlu, D. (2008). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özdemir, D. (2005). *Ölçme Sonuçları Üzerinde Yapılabilecek Bazı İstatistiksel İşlemler. M. Öztürk (Ed.), Öğretimde Planlama ve Değerlendirme içinde (s. 281-332). İstanbul: Lisans Yayıncılık.*
- Pany, D., Jenkins, J. R., & Schreck, J. (1982). Vocabulary Instruction: Effects on Word Knowledge and Reading Comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 5(3), 202-215.
- Parlak, B. ve Doğan, N. (2014). Dereceli Puanlama Anahtar ve Puanlama Anahtarından Elde Edilen Puanların Uyum Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 189-197.
- Qian, D. D. (2002). Investigating The Relationship Between Vocabulary Knowledge and Academic Reading Performance: An Assessment Perspective. *Language Learning*, 52(3), 513-536.
- Rahbarian, S., & Oroji, M. (2014). A Study on the Relationship Between Learners' Level of Vocabulary Knowledge and the Frequency of Choosing Lexical Inferencing Strategies. *Frontiers of Language and Teaching*, 5(1), 27-34.
- Readence, J. E. Baldwin, R. S., & Rickelman, R. J. (1983). Word Knowledge and Metaphorical Interpretation. *Research in the Teaching of English*, 17(4), 349-358.
- Ryder, R. J., & Slater, W. H. (1988). The Relationship Between Word Frequency and Word Knowledge. *The Journal of Educational Research*, 81(5), 312-317.
- Silverman, R., & Crandell, J. D. (2010). Vocabulary Practices in Prekindergarten and Kindergarten Classrooms. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 318-340.
- Stahl, S. (1983). Differential Word Knowledge and Reading Comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 15(4), 33-50.
- Szymanski, E. M., & Linkowski, D. C. (January/February/March, 1995). Rehabilitation Counseling Accreditation Validity and Reliability. *Journal of Rehabilitation*, 12-17.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tannenbaum, K. (2008). *Relationships Between Measures of Word Knowledge and Reading Comprehension in Third- and Seventh- Grade Children*. Electronic Theses, Florida State University College of Arts and Sciences Department of Psychology, Florida. <http://fsu.digital.flvc.org/islandora/object/fsu%3A176199> adresinden 18.03.2016 tarihinde edinilmiştir.

- Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K., & Wagner, R. K. (2006). Relationships Between Word Knowledge and Reading Comprehension in Third- Grade Children. *Scientific Studies Of Reading*, 10(4), 381-398.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (5. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TDK (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temur, T. (2006). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazinesinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zimmerman, C. B. (2009). *Word Knowledge: A Vocabulary Teacher's Handbook*. Hong Kong: Oxford University Press.

KELİME BİLGİ DÜZEYİ BÜTÜNCÜL DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

DÜZEY	ÖLÇÜTLER	GÖZLENEN PERFORMANS DURUMU
TAMAMEN BAŞARILI (4)	a. Kelime bağlamdaki anlamına uygun olarak tanımlanmıştır. b. Kelime bağlamdaki anlamına uygun olarak açıklanmıştır. c. Kelimenin eş anlamlısı verilmiştir. d. Kelime ayırt edici özelliği ile anlamlı bir cümle içinde kullanılmıştır.	
KISMEN BAŞARILI (3)	a. Kelime bağlamdaki anlamına uygun olarak kısmen doğru tanımlanmıştır. b. Kelime bağlamdaki anlamına uygun olarak kısmen doğru açıklanmıştır. c. Kelimenin yakın veya zıt anlamlısı verilmiştir. d. Kelime, doğru anlamı ile cümle içinde kullanılmıştır.	
AZ BAŞARILI (2)	a. Kelimenin bağlamdaki anlamını çağrıştıracak ifadeler kullanılmıştır. b. Kelime hem doğru hem yanlış ifadelerle açıklanmıştır. c. Kelime ile aynı kavram alanından başka bir kelime verilmiştir. d. Kelime, anlamını çağrıştıracak biçimde cümle içinde kullanılmıştır.	
BAŞARISIZ (1)	a. Kelimenin tanımı bağlamdaki anlamına uygun değildir. b. Kelimenin bağlamdaki anlamına uygun olmayan bir açıklama yapılmıştır. c. Kelime ile ilgisiz başka bir kelime verilmiştir. d. Kelime cümle içinde yanlış anlamda kullanılmıştır.	

ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ BİLGİLENDİRİCİ METİNLERİN DEĞER İLETİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Salim PİLAV*
Şirin ERDOĞAN**

Öz: Dil öğretiminin temel kaynakları olan metinler, öğrencilere Türkçeyi etkili bir şekilde kullanmayı öğretmenin yanında insanı insan yapan milli, manevi ve evrensel değerlerin benimsetilmesinde en sık kullanılan araç olma özelliğine sahiptir. Bu kapsamda ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin hangi değerleri ilettiğini tespit etmek ve bu değerlerin dağılımını belirlemek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Çalışmanın evrenini, yayınlanan bütün ortaokul Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Örneklem olarak random yöntemiyle 5.sınıf FCM Yayıncılık'tan 21, 6.sınıf Gizem Yayıncılık'tan 16, 7.sınıf Cem Ofset Yayıncılık'tan 20 ve 8.sınıf Yıldırım Yayınları'ndan 18 bilgilendirici metin seçilmiştir. Araştırma için Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki değerler göz önünde bulundurularak bir liste oluşturulmuş ve metinler teker teker taranmıştır. Türkçe ders kitapları incelendikçe bu liste şekillendirilip geliştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda Türkçe ders kitapları oluşturulurken metinlerde milli, ahlaki ve evrensel değerlere yeterince yer verilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen verilere dayanılarak, değerler iletimi ile ilgili metinler seçilirken nelere dikkat edilmesi gerektiği hususunda çalışmanın yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Değerler, değer iletimi, bilgilendirici metinler, ortaokul türkçe ders kitapları

Yrd. Doç. Dr.; Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Kırıkkale
** Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Kırıkkale

ANALYSING OF INFORMATIVE TEXTS IN SECONDARY SCHOOL TURKISH TEXT BOOKS IN TERMS OF VALUES TRANSMISSION

Salim PİLAV*
Şirin ERDOĞAN**

Abstract

The texts which are primary resources of language teaching both teach the students to use Turkish language effectively and are the means used most frequently to adopt the national, moral and universal values on the way to be human. In this context, the aim of this research is to determine which values the informative texts in the secondary school Turkish text books transmit and specify the distribution of these values. The target population of the research comprises of all published secondary school Turkish text books. 21 informative texts of 2. Grade FMC Publishing, 16 informative texts of 6. Grade Gizem Publishing, 20 informative texts of 7. Grade Cem Ofset Publishing and 18 informative texts of 8. Grade Yıldırım Publishing were chosen with the random sampling method. A list related to values was drawn up by taking values in the curriculum of Turkish and Social Studies Courses into consideration for the research and texts were scanned one by one. This list was shaped and developed by analyzing the Turkish text books. In the result of the study, the finding that the national, moral and universal values are not given full play in texts of Turkish text books was reached. Depending upon the data acquired in the result of the research, it is thought that this study will be a guide about the points to take into consideration in the selection of texts related to values transmission.

Key words: Values, values transmission, informative texts, secondary school turkish text books

Giriş

Değerler, insanın sistemli yaşama ihtiyacından doğmuştur. Toplum içinde uyumlu bir şekilde yaşamak isteyen insanlar zaman içerisinde belli kurallar oluşturmuştur. Bu kuralların olumlu sonuçlar verdiğini gördükçe devam ettirerek nesilden nesile aktarmışlardır. Bu kurallar insanın manevî yönünü oluşturan her türlü unsur olarak kabul

* Assistant Professor Dr.; Kırıkkale University, Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching, Kırıkkale

** Postgraduate, Kırıkkale University, Department of Turkish Language Teaching, Kırıkkale

edilebilir. Böylelikle insanın temel ihtiyaçlarının üstünde olan ve insanı ikellikten kurtaran değerler ortaya çıkmıştır.

Değer Nedir?

Değer, iktisattan etiğe kadar birçok disiplin tarafından kullanılan oldukça geniş bir kavramdır. Köken itibari ile iktisattan etiğe geçmiştir (Kuçuradi, 2003, 38). Ancak değer kavramına her disiplin aynı anlam çerçevesinde yaklaşmamıştır. Mesela felsefe “değer”in objektif bir esasa dayanıp dayanmamasıyla ilgilenirken, psikoloji insan davranışlarına yol göstericiliğiyle ilgilenmiştir (Akyol, 2010, 16).

“Değer” kelimesi Latince kökenlidir. Bu kelime, “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamlarına gelen “valere” kökünden gelir (Bilgin, 1995’ten Aktaran; Yılmaz, 2008, 44). Bu kelimenin, ilk defa sosyal bilimlerde, Znaniecki tarafından kullanıldığı bilinmektedir. TDK Türkçe Sözlük’ te değer, bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddî ve manevî öğelerin bütünü şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2011, 607). Çelikkaya’nın tanımına göre değer; bir toplum, bir inanç, bir ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insanî, ideolojik veya ilahî kaynaklı her türlü duyuş, düşünüş, davranış, kural ya da kıymetler olarak tanımlanmıştır (Çelikkaya, 1996, 168).

Köknel’e göre ise değer, somut ya da soyut kavramların önemini belirtmeye yarayan soyut ölçü birimidir; canlı ve cansız varlıkların, olayların, olguların durumunu, önemini anlatan sözcüktür (Köknel, 2007, 17).

Tanımlardan anlaşılacağı üzere değerler, bir toplumun her kesimini ilgilendiren ve bireylerin iyiye, doğruya ve güzele yönelmesini sağlayan millî, manevî ve ahlakî öğelerin bütünüdür.

Değer Tasnifine Yönelik Çalışmalar

Değerlerin tanımlanması noktasındaki çok görüşlülük değerlerin sınıflandırılması noktasında da etkisini göstermiştir. Farklı kişiler tarafından farklı değer sınıflamaları yapılmıştır. Dolayısıyla herkes tarafından kabul edilen bir değer sınıflamasından bahsedilememektedir (Aslan, 2011, Peterson, 1970).

Değerler genel veya özel, sürekli veya geçici oluşlarına, zorlayıcılık derecelerine ve işlevlerine göre sınıflandırılmaktadır. Ayrıca sosyolojik anlamda toplumsal ve bireysel değer ayrımı yapıldığı gibi, ahlâkî açıdan etik olan ve olmayan değerlerden bahsedilmektedir. (Akt: Kulaksızoğlu, A. ve Dilmaç, B. 2000’den Fichter, 1996).

Lickona (1991), değerleri ahlakî değerler ve ahlakî olmayan değerler olarak sınıflandırırken; Rokeach (1973) tarafından amaç (terminal) ve araç (instrumental) değerler olarak sınıflandırılmıştır. Araç değerler amaç değerlerle alakalıdır ve ilgili davranışlar amaç değerlere ulaştırmak içindir (Yazıcı, 2006). Spranger (2001), değerleri politik, sosyal, kuramsal, ekonomik, dinî, estetik olmak üzere 6 sınıfa ayırmıştır. Allport ve

Vernon' da değerleri Spranger gibi sınıflandırmıştır (Akbaş, 2004; Atay, 2003; Güngör, 2000; İşcan, 2007). Bir başka değer sınıflandırmasında ise Schwartz çok sayıda kültürün değerlerinden yola çıkarak değerleri, güç, başarı, yasamdan haz duyma, uyarım, öz yönelim, evrensellik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik olmak üzere 10 değer türü olarak sınıflamıştır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000; Schwartz, 1992; Yazıcı, 2006).

Değerler Eğitimi

Değerler eğitimi geçmişinin 1920'li yıllarda Amerika'da karakter eğitimi adı altında yapılan çalışmalara dayandığı görülür. Değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar 1970'li yılların ortalarından sonra yayımlanmıştır. Değerler eğitimiyle ilgili yapılan bu yayın ve çalışmalarda Rokeach, Simon, How, Raths, Harmin, Kirschenbaum, Kohlberg gibi isimler ön plana çıkmaktadır. 1990'lı yıllarda ise toplumsal ve ahlakî değerlere verilen önem azalırken, bireysel uyum değerleri ön plana çıkmıştır. Bu dönem sonrası ortaya çıkan toplumsal sorunlar değerler ve ahlak eğitimi tekrar gündeme getirmiştir. Aileler, eğitimciler ve toplum liderleri bu olumsuz gelişmeler karşısında okullarda ahlak ve değerler eğitimi tekrar vurgulamaya başlamışlardır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008, 73).

Pring (2010)'e göre, değerler eğitimi tüm dünyada, popüleritesi giderek artan eğitim konularının başında gelmektedir. Son yıllarda birçok ülke bu konuya eğilmeye ve önem vermeye başlamıştır (Ulusoy ve Turan, 2014, 7) Örneğin; Filipinler, değerler eğitimi bağımsız bir ders olarak ele almaktadır. "Values Education" şeklinde isimlendirilen değerler eğitimi dersi, alanında eğitim almış öğretmenler tarafından verilmekte ve ilköğretim ile ortaöğretim kurumlarında müfredatta apayrı bir ders olarak yerini korumaktadır (Kazkondur, 2015, 46). Japonya'da ise, karakter gelişiminin okullarda yapılandırıldığı düşünülmektedirler. Japonlar okullarda kazanılan tutum, değer ve alışkanlıkların sadece okul sınırları içinde değil, ileride yetişkinlikte de başarı getireceği inancındadırlar (Leestma ve diğerleri, 1987, 3). Japonya'da sınıflarda çocuklar "han" adı verilen 4-6 kişilik küçük ve karışık kabiliyet gruplarına ayrılarak ortaklaşa ödev hazırlamakta ve sunmaktadırlar. Burada amaç görev, disiplin, sorumluluk ve ortak hareket edebilme yeteneklerini öğrencilere aşılayabilmektir. Japon okullarında temizlik ve yemek dağıtımından öğrenciler sorumlu bulunmakta, tüm öğrenciler okula girerken ayakkabılarını çıkararak terliklerini giymektedirler. Her okulda bir beslenme uzmanı vardır. Öğrencilere öğlen yemeği verilmekte, öğlede her sınıftan belli sayıda öğrenci yemekhaneye giderek sınıflarının yemeğini getirmekte, diğer öğrenciler de sınıftaki sıra ve masaları yemek yenebilecek şekilde düzenleyerek üzerlerine örtüleri örtmektedirler. Her öğrenci yemeğini aldıktan sonra yemeğe birlikte başlanmaktadır. Japonya'da okulların hiçbirinde hizmetli bulunmamakta, okulların temizliği öğretmen ve öğrencilerin sorumluluğundadır (Tekişik, 2006, 3).

Ülkemizde ise 2010 yılında MEB tarafından yayımlanan bir genelge ile değerler eğitimi uygulamaya konulmuştur. Ülkemizde ve dünyada değerler eğitimi ile ilgili son

gelişmeler gösteriyor ki, değerlerin sistemli bir şekilde verilmesi ailede başlayıp okulda devam eden ve eğitim yoluyla şekillendirilen bir süreçtir. İnsanlar sahip oldukları değerler sayesinde yaşamı anlamlı kılarlar. Bu yüzden değerlerin eğitim öğretim sürecinde de önemli bir yeri vardır. “En genel anlamda eğitim, yürürlükteki değerlerin, bilgilerin ve hünerlerin yetişen kuşaklara iletilmesi, kazandırılması şeklinde tanımlanmaktadır ki bu tanım okullar ile değerler arasındaki ilişkiyi çok iyi açıklamaktadır”(-Yılmaz, 2008, 93).

Eğitimin amaçlarından biri de bireyleri hayata hazırlarken onlara birtakım değerleri kazandırmaktır. Özellikle değerler eğitiminin soyut düşünceyle bağlantısı düşünülmürse ortaokul yaş grubundaki soyut işlemler dönemine henüz geçmiş öğrencilere etkili bir eğitimle değerlerin aktarılabilceği dikkate alınmalıdır.

Türkçe Dersi ve Değerler Eğitimi

Okullarda verilen eğitim ve öğretim, bireyi bilgi yönünden geliştirmenin yanında millî, manevî, ahlakî ve evrensel değerleri benimsetebilmeyi de amaçlamaktadır. Dilin iletişim ve öğrenmede temel araç olduğu göz önüne alındığında değerler eğitimindeki etkisi ortaya çıkmaktadır. Türkçe dersleri, metinler aracılığıyla pek çok mesaj verebilecek niteliktedir. Bu bakımdan Türkçe derslerinde sıklıkla kullanılan metinlerin doğru seçimi, değerler eğitimi açısından önemli görülmektedir.

Türkçe dersleri değerler eğitimine dil aracılığıyla hizmet edebilecek en temel derslerden biridir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan 2006 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda(6.,7.,8. Sınıflar) öğrenciye aktarılabilecek değerler ayrı bir başlık altında yer almamakla birlikte dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanarak (MEB, 2006, 3) değerler eğitimine verilmesi gereken önem dolaylı olarak vurgulanmıştır.

Buna karşın 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda ise 6. ve 7. sınıflarda öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerler verilmiş, bu değerlerin aktarılması sırasında neler yapılması gerektiği açıklanmıştır. Sosyal Bilgiler Dersi (6, 7. sınıflar) Öğretim Programı’nda yer alan değer sayısı, yirmi olarak belirlenmiştir. Bunlar; adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverliktir. Öğretimin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiği düşünüldüğünde, adı geçen bu değerlerin sadece sosyal bilgiler öğretimiyle sınırlandırıldığı düşünülmesi doğru olmayacaktır. Türkçe Öğretim Programı’ndaki değerlere yönelik ifadelerde yer alan gerek millî, gerekse evrensel değerlerin aktarılması hususu düşüldüğünde Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer alan hedef değer başlıklarının, Türkçe dersi için de değerler eğitiminde bir kazanım olması gerektiği düşünülecektir (Güven, 2014, 229).

Değerler bireyin toplumla uyumunu sağlar ve birey değerleri aileden, yakın çevreden, yazılı ve görsel materyallerden taklit, model alma ya da okuma (dil) yolu ile öğrenir (Şen, 2008, 768). Bu nedenle değerler eğitimi yapılırken birer araç olarak kullanılan metinlerde öğrencilere insan olarak nasıl olunması yani hangi ulusal ve evrensel değerlere sahip olunması gerektiği konusu sezdirilir. Böylece öğrenciler metinlerde kullanılan dil aracılığıyla planlı bir şekilde değerleri öğrenmekle kalmayıp davranışlarında da gösterirler. Bu öğrenmeyi gerçekleştirmenin en önemli yollarından biri de öğrenciyi dilin en güzel ve eğitici örneklerinin sunulduğu nitelikli metinlerle karşılaştırmaktır. Metinlerin Türkçe derslerinde en temel ve en sık kullanılan öğretim araçlarından biri olduğu düşünülürse değerler eğitimindeki önemi de anlaşılabilir. Bu bağlamda öncelikle seçilecek metinlerin metinsellik ölçütlerine uygun olması gerekmektedir. Yani bir kelime ya da cümle topluluğunun metin olarak tanımlanabilmesi için yedi tane özellik taşıması gerekir. Bu özellikler şunlardır:

1.Bağdaşıklık: Metin olmanın ilk ölçütü bağdaşıklık, metnin yüzey yapısındaki bileşenlerin dil bilimsel ilişkilerine dayanır(Pilav ve Ünal, 2012, 70).

2.Tutarlılık: Metindeki bilgilerin belli bir birlik ve bütünlük içinde zihinde anlam açısından bir şema meydana getirmesi, metinde işlenen tema etrafında adeta kalıplaşarak şekil almasıdır(Karatay, 2010, 375).

3.Amaçlılık/Niyet: Yazarın vermek istediği mesajı tam olarak yazıya yansıtabilmesidir. Her metnin bir yazılış amacı vardır. Yalnızca yazılmış olması için ortaya konulan hiçbir eserden söz edilemez(Pilav ve Ünal, 2012, 71).

4.Kabul Edilebilirlik: Metinde ifade edilen durum ya da olayın, kişi veya toplumun kabuller dünyasına uygun olmasıdır(Pilav ve Ünal, 2012, 71).

5.Bilgilendiricilik: Metnin okuyucuya daha önce bilmediği yeni bilgiler sunmasıdır. "Orijinallik olarak kabul edilebilecek bu özellik okuyucu açısından oldukça önemlidir. Çünkü hiç kimse kendisine yeni bir şey sunmayacak bir metni okumak istemez(Pilav ve Ünal, 2012, 72).

6.Duruma Uygunluk: Duruma uygunluk kısaca metin ve kullanıldığı ortam arasındaki uyum olarak tanımlanabilir. Bu uyumun öğeleri arasında "metnin konusu, hitap ettiği kitle, ulaşmak istediği amaç ve türü" sayılabilir(Coşkun, 2007a, 239).

7.Metinler Arasılık: Bir metnin önceki metinlerle ilişkili olması ve sonraki metinler için beklenti oluşturmaması durumudur(Pilav ve Ünal, 2012, 72).

Yukarıda sıralanan ölçütleri taşıyan metinler Türkçe ders kitaplarında yer aldığı takdirde dil öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleşmesi sağlanacağı gibi değerler eğitimi de verimli bir şekilde gerçekleşebilecektir. Bütün metinsellik ölçütleri önemli olmakla birlikte özellikle amaçlılık/niyet ölçütü kapsamında değer bakımından zengin metinler seçilmesi değerler eğitimini etkili kılacaktır. Değerlerin belli bir amaç doğrultusunda verildiği metinler, bu bakımdan etkili bir araç niteliği taşıyacaktır.

Metin Türleri ve Değerler Eğitimi

Metin türleri çok farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Bunlardan bazıları şöyledir:

Ayşe-Zeynel Kiran (2007, 21-51), metinleri bilimsel metin, anlatsal metin, açıklayıcı metin ve kanıtlayıcı metin olmak üzere dört başlık altında incelemiştir. Cemiloğlu (2004, 29-71), metinleri duyguya, düşünceye ve olaya dayalı türler şeklinde üç sınıfa ayırmıştır:

- 1) Duyguya dayalı tür: Şiir.
- 2) Düşünceye dayalı türler: Makale, deneme, söyleşi, fıkra, eleştiri, inceleme.
- 3) Olaya dayalı türler: Hikâye, roman, tiyatro, masal, efsane, destan, fabl, anı, gezi yazısıdır (Uyar, 2012).

Metinler dil öğretiminde kullanımına göre edebî, üretilmiş, özgün ya da otantik olarak gruplandırılmaktadır. Ayrıca öyküleyici, bilgilendirici ve şiir gibi de sınıflandırılmaktadır. Bu bağlamda metinler için kesin bir sınıflandırmadan bahsetmek güç olmakla birlikte çalışmada Özdemir'in sınıflandırması esas alınmıştır.

Özdemir, metinlerin türlere ayrılmasında başat ölçütün dilin kullanımı olduğunu söyler ve dilin kullanımına göre metinleri ikiye ayırır (2005, 36-44):

1. Yazınsal/Kurmaca Metinler

Yazınsal metinlerdeki sözcükler herkesin bildiği, sözlüklerde yer alan birinci anlamıyla kullanılmaz. Sözcükler daha çok mecazlı, eğretilmeli kullanımlarla metinde yer alırlar. Böylelikle günlük dilin söz değerlerinin anlam sınırları genişletilir. Her yazınsal metin dış dünyanın dilde yeniden üretilmesiyle oluşur. Metinde verilen iletiler değişmez yargılardan oluşmaz; kişiden kişiye göre değişebilir. Bu sebeple iletilerin doğruluğu veya yanlışlığı kanıtlanamaz. Çünkü yazınsal metinlerin çok anlamlı bir yapısı vardır. Bu özelliklerinden dolayı yazınsal metnin okunup kavranmasında okuyucusu ile yazarı arasında kendine has bir iletişim konumuna girmeyi gerektirir (Uyar, 2012).

2. Bilgilendirici/Öğretici/Kullanmalık Metinler

Bu tür metinlerde sözcükler herkesin bildiği, sözlükte yer alan temel anlamlarıyla kullanılır. Duygusal ve çağrışımsal anlam yükü olan sözcükler kullanılmaz. Çok katmanlı bir yapısı olmadığından okunup kavranması için okurun çok yönlü bir çaba göstermesini gerektirmez. Bilgilendirici metinlerde anlatılan olaylar, durumlar, kişiler, varlıklar gerçek yaşamla ilişkilidir (Uyar, 2012).

Yazınsal metinlerde yazar okuyucuya iletmek istediği değeri dolaylı olarak kahramanlar aracılığıyla sezdirebilmektedir. Ayrıca yazar bir düşünceyi iletmekten çok, bir duyguyu aşlamaya çalışmaktadır. Bu yönleriyle değerler bakımından zengin bir içeriği bulunmakta ve değerler eğitiminde sıklıkla tercih edilmektedir. Bilgilendirici metinler ise bir duygudan çok düşünceye odaklı olduğundan değerler eğitiminde ye-

tersiz olacağı düşünülürük daha az tercih edilmektedir. Ancak yazarın vermek istediği mesajı açıkça söylemesi, öğrenciyi iyiye ve doğruya yönlendirmesi bakımından değerler eğitiminde yararlanılması gereken metinlerdendir. Bilgilendirici metinlerde belirsizlik veya gizlilik yoktur. Yani yazar bir değeri vermek amacındaysa bunu mutlaka açıkça belirtir. Ancak yazınsal metinlerde zaman zaman sanatlı bir dil kullanılmışsa yazarın niyeti anlaşılabilir ve iletilmek istenen değerler amacına ulaşamayabilir. Bu nedenle türünün seçkin örneklerini yansıtan bilgilendirici metinler de en az yazınsal metinler kadar değerler eğitiminde tercih edilebilecektir.

Değerler Eğitimi ve Metinler Üzerine Yapılan Çalışmalar

Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerine yapılan çalışmalar, metinlerin değerler eğitimi açısından yetersiz olduğu kanaati doğrultusundadır. Örneğin; Çelikpazu ve Aktaş tarafından 2011 yılında yapılan “MEB 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Değer İletimi Açısından İncelenmesi” adlı çalışmanın sonunda Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değerlerin iletimini istenen düzeyde gerçekleştirmediği ve 6. sınıfta değer iletiminin daha yoğun olduğu, 7 ve 8. sınıfta ise azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Şen tarafından 2008 yılında yapılan “Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmanın sonunda yine ders kitaplarında yer alan metinlerin belirlenen değerleri iletmekte yetersiz olduğu belirtilmiştir. Fırat ve Mocan tarafından 2014 yılında gerçekleştirilen “Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâyelerde Yer Alan Değerler” adlı çalışmanın sonunda milli değerlerin yok denecek kadar az olduğu ifade edilmiştir. Pilav ve Demir tarafından 2015 yılında gerçekleştirilen “İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin Değer İletimi Açısından İncelenmesi” çalışmanın sonunda da yine MEB 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin, değerlerin iletimini istenen düzeyde gerçekleştirmediği kanaatine varılmıştır. Yapılan bu çalışmalar ders kitaplarındaki metinlerde değerler iletiminin istenilen düzeyde verilemediğini göstermektedir. Bu çalışmalardan yola çıkılarak Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’ndaki değerler de göz önünde bulundurularak bir liste oluşturulmuş ve listede yer alan değerler doğrultusunda metinler teker teker taranmıştır. Metinlerde olması gereken değerler belirlenmiş ve bu doğrultuda incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinlerin hangi ulusal ve evrensel değerleri ilettiğini tespit etmek ve iletilen değerlerin 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarındaki dağılımını belirlemektir.

Araştırmanın Modeli

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerde, değerlere yer verilme durumunu belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen bu çalışmada kullanılacak olan model, var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan tara-

ma modelidir (Doğan ve Gülüşen, 2011, 75). Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2014, 77). Ayrıca ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinler incelenirken içerik analizinden de yararlanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, 5., 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Örneklem olarak random yöntemiyle 5.sınıf FCM yayıncılık, 6.sınıf Gizem Yayıncılık, 7.sınıf Cem Ofset Yayıncılık ve 8.sınıf Yıldırım Yayınları Türkçe ders kitapları seçilmiştir.

Veri Toplama Teknikleri

Araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırma için öncelikle Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki değerler göz önünde bulundurularak bir liste oluşturulmuş ve listede yer alan değerler doğrultusunda metinler teker teker taranmıştır. Türkçe ders kitapları incelendikçe bu liste şekillendirilip geliştirilmiştir. Buna göre belirlenen değerler şöyledir: "Yardımlaşma, sevgi, saygı, hoşgörü, dürüstlük, merhamet, cesaret, sabırlı olmak, sorumluluk, ulusal değerler (Vatanseverlik, dil bilinci, gelenek ve görenekler, milli bayramlar vb.), arkadaşlık, başarı, ümit etme, barış, misafirperverlik, kanaatkar olma."

Bulgular ve Yorumlar

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinlerde tespit edilen değerler ve ilgili sınıf düzeyindeki değer dağılımları şöyledir:

Tablo 1: 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bulunan Bilgilendirici Metinlerdeki Değerler

Metin Sıralaması	Frekans	Yardımlaşma	Sevgi	Saygı	Hoşgörü	Dürüstlük	Merhamet	Cesaret	Sabırlı Olmak	Sorumluluk	Ulusal Değerler	Arkadaşlık	Başarı	Ümit etme	Barış	Misafirperverlik	Kanaatkar Olma	
1.	F		*	*	*		*											4
2.	F		*				*											2
3.	F	*	*	*				*			*	*		*		*		8
4.	F		*					*			*			*				4
5.	F	*	*							*	*		*	*				6
6.	F	*	*				*	*		*	*	*		*				8
7.	F	*						*				*						3
8.	F	*	*				*	*		*		*		*				7
9.	F		*					*								*		3
10.	F		*								*		*			*		4
11.	F	*	*								*	*		*				5
12.	F		*								*			*				3
13.	F												*	*				2
14.	F	*	*							*	*	*						5
15.	F	*			*			*		*			*	*			*	7
16.	F	*	*					*		*	*							5
17.	F		*							*								2
18.	F										*							1
19.	F										*							1
20.	F								*		*							2
21.	F		*	*							*	*				*		5
Toplam		9	15	3		0	4	8	1	7	13	7	4	9	0	4	1	

Tablo 1 incelendiğinde, metinlerin; 15'inde *sevgi*, 13'ünde *ulusal değerlere* yer verildiği görülmektedir. *Dürüstlük* ve *barış* değerlerine ise hiç yer verilmediği dikkati çekmektedir. Bu duruma göre, 5.Sınıf Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici metinlerde en çok *sevgi* ve *ulusal değerlere* yer verildiği görülmektedir. *Barış* ve *dürüstlük* değerlerine hiç yer verilmemesinin, metinlerin değer çeşitliliği açısından eksiklik olduğu şeklinde yorumlanabilir. 3. sırada bulunan "Bu Milletle Neler Yapılmaz" adlı metinde, *yardımlaşma*, *sevgi*, *saygı*, *cesaret*, *ulusal değerler*, *arkadaşlık*, *ümit etme* ve *misafirperverlik* olmak üzere toplam 8 değere rastlanmıştır. Aynı şekilde 6.sırada bulunan "Kırk Asırlık Türk Yurdu" adlı metinde *yardımlaşma*, *sevgi*, *merhamet*, *cesaret*, *sorumluluk*, *ulusal değerler*, *arkadaşlık*, *ümit etme* olmak üzere toplam 8 değer tespit edilmiştir. Bu metinlerin 5.sınıf

Türkçe ders kitabında yer alan bilgilendirici metinler arasında en çok sayıda değer bulduklarını sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla bu metinler değerler eğitiminde öncelikli olarak tercih edilmelidir. 19.sırada yer alan “*El İşlemeleri*” adlı metinde ise sadece *ulusal değerler* tespit edildiği için 5.sınıf Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici metinler arasında en az sayıda değer bulduğunu sonucuna ulaşmıştır. Bir metinde sadece ulusal değerlere yer verilmesi ve diğer değerlerin göz ardı edilmesi, metinlerin değer verimliliğini azaltmaktadır. Bu nedenle bu metin tekrar gözden geçirilmeli ya da değerler eğitimine yönelik farklı etkinliklerle desteklenmelidir.

Tablo 2: 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bulunan Bilgilendirici Metinlerdeki Değerler

Metin Sıralaması	Frekans	Yardımlaşma	Sevgi	Saygı	Hoşgörü	Dürüstlük	Merhamet	Cesaret	Sabırlı Olmak	Sorumluluk	Ulusal Değerler	Arkadaşlık	Başarı	Ümit etme	Barış	Misafirperverlik	Kanaatkar Olma	
1.	F		*		*						*					*		4
2.	F	*	*	*		*		*		*	*		*		*			9
3.	F							*		*		*						3
4.	F							*		*				*				3
5.	F					*		*		*								3
6.	F	*	*			*		*		*				*	*			7
7.	F	*	*	*	*		*				*	*						6
8.	F	*	*					*		*	*	*	*	*				7
9.	F									*						*		2
10.	F		*	*	*	*	*		*	*			*				*	9
11.	F	*	*							*	*		*	*			*	7
12.	F			*				*		*	*		*					5
13.	F		*	*														2
14.	F		*				*		*							*		4
15.	F							*					*					2
16.	F		*										*	*				3
Toplam		5	10	5	3	4	3	8	2	4	10	2	8	3	3	3	2	

Tablo 2 incelendiğinde, ortaokul 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici metinlerin; 10’unda *sevgi*, 10’unda ise *ulusal değerlere* yer verildiği görülmektedir. *Cesaret ve başarı* değerlerine ise 8’er metinde yer verilmiştir. Hiçbir değer olmadığı metin bulunmazken *sabırlı olmak, arkadaşlık ve kanaatkar olmak* değerlerine 2’şer metinde yer verilerek en az sayıda yer verilen değerler arasında olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu duruma göre, 6.sınıf Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici metinlerde en çok sayıda *ulusal değerlere* ve *sevgi değerine*; en az sayıda ise *sabırlı olmak, arkadaşlık ve kanaatkar*

olmak değerlerine yer verildiği görülmektedir. 2.sırada yer alan “Atatürk’ün Hayatı” adlı metinde *yardımlaşma, sevgi, saygı, dürüstlük, cesaret, sorumluluk, ulusal değerler, başarı, barış* olmak üzere toplam 9 değere rastlanmıştır. 10.sırada yer alan “Pulsuz Dilekçe” adlı metinde ise *sevgi, saygı, hoşgörü, dürüstlük, merhamet, sabırlı olmak, sorumluluk, başarı, kanaatkar olmak* üzere 9 değer tespit edilmiştir. 6.sınıf Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici metinlerde en çok sayıda değer bulunduran metinler “Atatürk’ün Hayatı” ve “Pulsuz Dilekçe” olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu metinler değerler eğitiminde öncelikli olarak tercih edilmelidir. 9. Sırada yer alan “Konuşa İkrâm” adlı metinde *ulusal değerler ve misafirperverlik* olmak üzere 2 değere rastlanmıştır. 15.sırada yer alan “Yer Çekimsiz Yaşam” adlı metinde *cesaret ve başarı* olmak üzere toplam 2 değer tespit edilmiştir. Bu duruma göre 6.sınıf Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici metinlerde en az sayıda değer bulunduran metinler “Konuşa İkrâm” ve “Yer Çekimsiz Yaşam” olarak tespit edilmiştir. Bir metinde sadece 2 değer yer alması, değer çeşitliliğini azaltan bir durum olarak düşünülebilir. Farklı değerleri bir arada bulunduran metinler değer zenginliğini artıracığından öncelikle tercih edilmelidir.

Tablo 3: 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bulunan Bilgilendirici Metinlerdeki Değerler

7. SINIF (Ek 3)	Metin Sıralaması	Frekans	Yardımlaşma	Sevgi	Saygı	Hoşgörü	Dürüstlük	Merhamet	Cesaret	Sabırlı Olmak	Sorumluluk	Ulusal Değerler	Arkadaşlık	Başarı	Ümit etme	Barış	Misafirperverlik	Kanaatkar Olma	
	1.	F	*	*	*									*					
2.	F		*										*	*					3
3.	F		*	*							*	*	*						3
4.	F	*	*	*		*		*				*	*	*					6
5.	F		*	*				*			*	*	*	*	*				8
6.	F	*	*	*							*	*	*	*	*				5
7.	F		*	*		*		*	*	*	*	*	*	*	*				10
8.	F		*	*	*						*	*	*	*					4
9.	F	*	*	*	*						*	*	*	*					6
10.	F		*	*								*	*				*		5
11.	F										*		*	*					3
12.	F			*		*					*		*	*					4
13.	F		*			*	*	*		*	*	*	*					*	7
14.	F		*				*	*			*	*							3
15.	F	*	*					*						*					4
16.	F													*					1
17.	F		*	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*					8
18.	F							*			*	*	*	*					4
19.	F		*	*							*	*	*	*					6
20.	F		*								*	*	*	*					3
Toplam			5	16	10	1	3	4	4	3	11	11	5	16	3	2	1	1	

Tablo 3 incelendiğinde, ortaokul 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici metinlerin; 16'sında *sevgi* ve yine 16'sında *başarı* değerlerine yer verildiği görülmektedir. *Hoşgörü, misafirperverlik ve kanaatkar olmak* değerlerine ise sadece 1'er metinde yer verilmiştir. Bu duruma göre ortaokul 7.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerde en çok sayıda *sevgi* ve *başarı*; en az sayıda ise *hoşgörü, misafirperverlik* ve *kanaatkar olmak* değerlerine yer verildiği görülmektedir. Bu durumda misafirperverlik ve kanaatkar olmak değerlerinin yer aldığı farklı metinler ve etkinlikler kullanmanın gerekli olduğu söylenebilir. 7.sırada yer alan “Atatürk'ün Kişiliği ve Özellikleri” adlı metinde *sevgi, saygı, dürüstlük, sabırlı olmak, cesaret, sorumluluk, ulusal değerler, başarı, ümit etme, barış* olmak üzere toplam 10 değere rastlanmıştır. Buna göre ortaokul 7.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerde en çok sayıda değer içeren metnin “Atatürk'ün Kişiliği ve Özellikleri” adlı metin olduğu tespit edilmiştir. En az sayıda değer içeren metin ise sadece *başarı* değerini içeren 16.sıradaki “Korku” adlı metin olarak tespit edilmiştir. Bir metinde sadece bir değere yer vermek değer çeşitliliğini azaltan bir unsur olarak yorumlanabilir.

Tablo 4: 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bulunan Bilgilendirici Metinlerdeki Değerler

Metin Sıralaması	Frekans	Yardımlaşma	Sevgi	Saygı	Hoşgörü	Dürüstlük	Merhamet	Cesaret	Sabırlı Olmak	Sorumluluk	Ulusal Değerler	Arkadaşlık	Başarı	Ümit etme	Barış	Misafirperverlik	Kanaatkar Olma	
1	F		*				*				*	*			*	*		6
2	F										*	*						1
3	F			*							*	*						3
4	F		*	*		*		*	*	*	*	*	*	*	*			10
5	F		*	*	*						*	*	*	*				6
6	F							*		*	*	*	*					4
7	F							*		*	*	*	*	*				6
8	F									*	*	*	*	*				5
9	F		*							*	*	*	*	*		*		5
10	F	*	*				*	*	*	*	*	*	*	*			*	10
11	F		*		*			*			*	*	*	*				6
12	F										*	*						2
13	F								*	*								2
14	F		*				*	*					*	*				5
15	F		*				*							*			*	4
16	F		*	*		*												3
17	F		*								*	*						3
18	F		*	*								*		*				4
Toplam		1	11	5	2	2	4	6	3	6	11	11	8	9	2	2	2	

Tablo 4 incelendiğinde, ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici metinlerin; 11’inde *sevgi*, 11’inde *ulusal değerler* ve yine 11’inde *arkadaşlık* değerlerine yer verildiği görülmektedir. *Yardımlaşma* değerine sadece 1 kez yer verilirken *hoşgörü*, *dürüstlük*, *barış*, *misafirperverlik* ve *kanaatkar olmak* değerlerine 2’şer metinde yer verilmiş olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici metinlerde en çok sayıda *arkadaşlık*, *sevgi* ve *ulusal değerlere*; en az sayıda ise *yardımlaşma* değerine yer verildiği görülmektedir. Yardımlaşma değerine 1 metinde yer verilmesi bu değer in aktarımında eksikliğe yol açabilir. Bu nedenle farklı metin ve etkinliklerle desteklemek bu değer in verimliliğini arttıracaktır. 4.sırada yer alan “*Atatürk’ün Kişiliği ve Özellikleri*” adlı metinde *sevgi*, *saygı*, *dürüstlük*, *sabırlı olmak*, *cesaret*, *sorumluluk*, *ulusal değerler*, *başarı*, *ümit etme*, *barış* olmak üzere toplam 10 değere rastlanmıştır. 10.sırada yer alan “*İnsanlığın Cesaret ve Onur Simgesi: Helen Keller*” adlı metinde *sevgi*, *saygı*, *merhamet*, *cesaret*, *sabırlı olmak*, *sorumluluk*, *arkadaşlık*, *başarı*, *ümit etme*, *kanaatkar olmak* üzere toplam 10 değer tespit edilmiştir. Buna göre ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici metinlerde en çok sayıda değere “*Atatürk’ün Kişiliği ve Özellikleri*” ve “*İnsanlığın Cesaret ve Onur Simgesi: Helen Keller*” adlı metinlerde yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. 2.sırada yer alan “*Anadolu’daki Ayak İzleri*” adlı metinde ise yalnızca *ulusal değerlere* yer verildiği görülmüştür. Buna göre ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici metinlerde en az sayıda değere “*Anadolu’daki Ayak İzleri*” adlı metinde yer verildiği tespit edilmiştir. Ulusal değerlerin eğitimi son derece önemli olmakla birlikte diğer değerleri de içerisinde bulunduran metinler, değer zenginliği açısından önem arz etmektedir.

Tablo 5: 5, 6, 7, ve 8. Sınıf Düzeyinde İncelenen Yayınevlerine Ait Kitaplarda Bilgilendirici Metin Düzeyinde Toplam Yer Verilen Değer Sayısı

Sınıf Düzeyi	Bilgilendirici Metin Sayısı	Frekans	Yardımlaşma	Sevgi	Saygı	Hoşgörü	Dürüstlük	Merhamet	Cesaret	Sabırlı Olmak	Sorumluluk	Ulusal Değerler	Arkadaşlık	Başarı	Ümit etme	Barış	Misafirperverlik	Kanaatkar Olma	Toplam Değer Sayısı	Metinlere dağılımına göre Ortalama Değer Sayısı
5	21	F	9	15	3	2	0	4	8	1	7	13	7	4	9	0	4	1	85	4,047
6	16	F	5	10	5	3	4	3	8	2	4	10	2	8	3	3	3	2	75	4,687
7	20	F	5	16	10	1	3	4	4	3	11	11	5	16	3	2	1	1	96	4,800
8	18	F	1	11	5	2	2	4	6	3	6	11	11	8	9	2	2	2	85	4,722

Tablo 5’te görüldüğü üzere; 7.sınıf ders kitabında yer alan 20 bilgilendirici metinde toplam 96 değer tespit edilmiştir. Diğer sınıf düzeyleriyle karşılaştırıldığında 7.sınıf

Türkçe ders kitabı değer sayısı bakımından ilk sırada yer almaktadır. Toplam değer sayısı en az olan sınıf düzeyi ise 75 değerın tespit edildiği 6. Sınıf ders kitabı olarak tespit edilmiştir. Buna göre değer verimliliği açısından diğer sınıf düzeylerine göre 7.sınıf Türkçe ders kitabının daha etkili olabileceği düşüncesi uyanmaktadır. Ancak toplam değer sayısının metinlere dağılımına bakıldığında birbirine yaklaşık ortalamalar tespit edilmiştir. Yani her sınıf düzeyinde ortalama olarak bir metinde yer alan değer sayısı 4-5 aralığında bulunmuştur. Bu nedenle değer sayısı ortalamaları sınıf düzeylerinde birbirine yakın olarak tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerde hangi değerlerin ne sıklıkta yer aldığını tespit etmeye yönelik yapılan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Hangi değerın kaçınıcı sınıf düzeyinde verileceği ile ilgili kesin bilgi olmamakla birlikte bütün sınıf seviyelerinde sevgi değerine ve ulusal değerlere sıklıkla yer verildiği görülmüştür. Bunun nedeni sevgi ve ulusal değerlerin alanının geniş olmasına bağlanabilir. Yani sevgi değerinin anne sevgisi, hayvan sevgisi gibi birçok çeşidi vardır. Aynı şekilde ulusal değerler de vatanseverlik, dil dilinci, gelenek ve görenekler gibi birçok alanı kapsamaktadır. Bunlardan herhangi birine yer verilme ihtimali diğer değerlerden daha fazladır.

- 5.sınıf Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici metinlerde barış ve dürüstlük değerine hiç yer verilmemiş olması, değerler eğitimi açısından eksiklik olarak değerlendirilebilir.

- 6.sınıf Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici metinlerde hiçbir değerın yer almadığı metin bulunmamış olması değer zenginliği açısından olumludur fakat sabırlı olmak, arkadaşlık ve kanaatkar olmak değerlerine sadece 2'şer kez yer verilmesi değer çeşitliliği açısından eksiklik olarak yorumlanabilir.

- Hoşgörü, misafirperverlik ve kanaatkar olmak değerlerine 7.sınıf Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici metinlerde birer kez yer verilmiş olması metinlerin bu değerleri de içermesi gerektiğini düşündürmektedir.

- Yardımlaşma değerine 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici metinlerde sadece 1 kez yer verildiği görülmüş ve bu değerın daha fazla yer alması gerektiği kanaatine varılmıştır.

- 5, 6, 7. ve 8.sınıf düzeyinde yer alan Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerde çok fazla sayıda değere rastlanamamıştır.

Çalışmadan elde edilen bu sonuçlar çerçevesinde şu önerilerde bulunulabilir:

- Ortaokul Türkçe ders kitaplarında hangi değerın kaçınıcı sınıf düzeyinde verileceği ile ilgili bir plan hazırlanmalı ve bu dağılıma uygun şekilde metinler seçilmeye özen gösterilmelidir.

- Eğitimde çağdaşlaşmaya paralel olarak toplum hayatında her geçen gün farklı değerler benimsenebilmektedir. Bu gelişmelerin ışığında değerler eğitimi güncellenmeli ve ders kitaplarındaki metinlere mümkün olduğunca eşit dağıtmaya çalışılmalıdır.
- Sevgi değerine ve ulusal değerlere metinlerin büyük çoğunluğunda yer verilmesi önemlidir ancak insanı insan yapan evrensel nitelikte kabul edilmiş diğer değerlere de yer verilmesi gerekmektedir.
- Değerlerin metinlere oransal dağılımının eşit gerçekleşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin bir metinde sadece ulusal değerlere yer verilirken bir başka metinde yardımlaşma, misafirperverlik, hoşgörü gibi pek çok değere yer verildiği görülmüştür. Bunu engellemek için mümkün olduğunca farklı değerleri bir arada bulunduran metinler seçilmeye çalışılmalıdır.
- Türkçe öğretmenleri değer sayısı açısından eksik gördükleri metinleri ek çalışmalar yaparak veya farklı metinlerden yararlanarak olgunlaştırmaya çalışmalıdır.
- Değerler eğitimi gerçekleştirilirken metinler sadece okunarak geçilmemeli uygulamaya yönelik çalışmalarla pekiştirilerek öğrencilerin içselleştirmeleri sağlanmalıdır.
- Öğrencilere kazandırılması istenilen değerlere yönelik çalışmalar sadece Türkçe dersleriyle sınırlı kalmamalı, diğer branş öğretmenleri ile iş birliği içinde çalışılmalıdır.
- Değer eğitiminde öğretmenlerin metinler arası bir yaklaşım sergilemesi önemlidir.

Kaynakça

- AKBAŞ, O. (2004). Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- AKYOL, Ş. (2010). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Sevgi Temasının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- ASLAN, M. (2011). İlköğretimde Karakter Eğitimi ve Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- ATAY, S. (2003). Türk Yönetici Adaylarının Siyasal ve Dini Tercihleri İle Yaşam Değerleri Arasındaki İlişki. Değerler Eğitimi Dergisi, 1 (3), 87.
- COŞKUN, E. (2007). Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi. İlköğretimde Türkçe Öğretimi (Editörler: Kırkkılıç, A. ve Akyol, H.). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- ÇELİKKAYA, H. (1996). Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi, Alfa Yayınları, İstanbul.

◆ Salim Pilav / Şirin Erdoğan

- ÇELİKPAZU, E. E. & AKTAŞ, E. (2011). "MEB 6. 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Değer İletimi Açısından İncelenmesi", International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic, Cilt 6, Sayı 2, 413-424.
- DAĞLIOĞLU ŞAHBAZ, E.(2014). İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı, Cem Web Ofset Yayıncılık, Ankara.
- DEMİRCİOĞLU, İ. H. & TOKDEMİR, M. A. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik. Değerler Eğitimi Dergisi, 6(15), 69-88.
- DOĞAN, B. & GÜLÜŞEN, A. (2011). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Değerler Bakımından İncelenmesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 1, Sayı 2, 75-102.
- FIRAT H. & MOCAN A.(2014). Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâyelerde Yer Alan Değerler, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt 18, Sayı 3, 25-49.
- GÜNGÖR, E. (2000). Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar, Ötüken Yayınları, İstanbul.
- GÜVEN, A. Z.(2014), Türk Efsanelerinin Değerler Eğitimi Bakımından İncelenmesi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 11, Sayı 26, 225-246.
- İŞCAN, C. D. (2007). İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkiliği. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- KUÇURADI, İ. (2003). İnsan ve Değerleri, Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, Ankara.
- KAPLAN Ş. & ŞEN YILDIRIM G.(2014). İlköğretim Türkçe 6 Ders Kitabı, Gizem Yayıncılık, Ankara.
- KAPLAN Ş. & ŞEN YILDIRIM G.(2014). İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı, Yıldırım Yayınları, Ankara.
- KARASAR, N.(2014). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Akademik Yayıncılık, Ankara.
- KARATAY, H. (2010). Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyi İle Tutarlı Metin Yazma Arasındaki İlişki/The correlation between application level of cohesion And writting a coherent text. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(13).
- KAZKONDU, F.(2015). Filipinler'de İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Değerler Eğitimi Dersleri, II. Ulusal Değerler Eğitimi Kongresi, Sayfa 46, Kırkkale.
- KIRAN, A.Z. (2007). Yazınsal Okuma Süreçleri (Dil Bilim, Gösterge Bilim ve Yazın Bilim Yöntemleriyle Çözümlemeler), Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- KÖKNEL, Ö.(2007). Çatışan Değerlerimiz, Altın Kitaplar, İstanbul.
- KULAKSIZOĞLU, A. & DİLMAÇ, B. (2000). İnsani Değerler Eğitimi Programı. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı 12. Sayfa 199-208.
- KUŞDİL, M. E. & KAĞITÇIBAŞI, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. Türk Psikoloji Dergisi, 15(45), 59-76.
- LEESTMA, R. & AUGUST, L. VD.(1987). Japanese Education Today. (Ed.: C.H.Dorfman).Washington: Government Printing Office.
- LİCKONA, T. (1991). Educating For Character: How Our Schools Can Teachrespect And Responsibility. Newyork: Bantam Books.

- MEB (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- MEB. (2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6-8. Sınıflar). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- MÜFTÜOĞLU A. & BEKTAŞ S.(2014). 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, FCM Yayıncılık, İstanbul.
- ÖZBAY, M. & ÇEÇEN M. A. (2012). Türkçe Ders Kitaplarında(6-8. Sınıflar) Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi, Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, Cilt 1, Sayı 1, 67-76.
- ÖZDEMİR, E. (2005). Eleştirel Okuma, Bilgi Yayınevi, İstanbul.
- PARLAKYILDIZ, H. (2009). "İlkokul İkinci Devrede Türkçe Ders Kitaplarındaki Moral Değerlere Kısa Bir Bakış (1948-1968 Yılları Arası)", Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XXII(1), 245-262.
- PETERSON, J. A. (1970). Counseling And Values. Scranton: International Textbook Company.
- PİLAV, S. & DEMİR H. & DEMİR H.A.(2015). İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin Değer İletimi Açısından İncelenmesi, Milli Eğitim Dergisi, Cilt 44,Sayı 206. 16-29.
- PİLAV, S. & ÜNALAN, Ş.(2012). Eğitim Fakülteleri için Yazılı ve Sözlü Anlatım, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- PRİNG, R. (2010). Introduction. T. Lovat, R. Toomey And N. Clement. International Research Handbook On Values Education And Student Wellbeing. Inside. UK: Springer
- ROKEACH, M. (1973), Nature of Human Values, The Free Press, New York.
- SCHWARTZ, S. H. (1992). Universals In The Content And Structure Of Values: Theoretical Advances And Empirical Tests In 20 Countries. Advances In Experimental Social Psychology, 25, 1-65.
- ŞEN, Ü. (2008). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi, KKTC: Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu.
- TDK Türkçe Sözlük.(2011). Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- TEKİŞİK, H.H. (2006). Japonya’da Okulu Öğrenciler Temizliyor. Çağdaş Eğitim Dergisi. 31 (332). Evren Yayıncılık, Ankara.
- TURAN, R. & ULUSOY, K. (2014). Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi, Pegem Akamemi Yayıncılık, Ankara.
- UYAR Ö.B.(2012), 8.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Bilgilendirici Metinlerin Öğrencilerin Söz Varlığına Katkısı, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- UYGUÇ, N. (2003). Cinsiyet, Bireysel Değerler ve Meslek Seçimi, Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt 18, Sayı 1. 93-103.
- YAZICI, K. (2006). Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış. Türklük Bilimi Araştırmaları, 19, 499-522.
- YILDIRIM A. & ŞİMŞEK H.(2013).Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- YILMAZ, K (2008). Eğitim Yönetiminde Değerler, Pegem Akademi, Ankara.

EKLER

Ek-1: 5.Sınıf FCM Yayıncılık Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Bilgilendirici Metinler

- Kiraz Ağacındaki Çalkıuşu-Reşat Nuri Güntekin
- Tatlı Dil-Şevket Rado
- Bu Milletle Neler Yapılmaz- Muammer Yüzbaşıoğlu
- Atatürk'ün Gözyaşları-Sabiha Gökçen
- Ülkemizde Cumhuriyet-İbrahim Şimşek
- Kırk Asırlık Türk Yurdu-Zafer Yurt
- Derinliklerde Yaşam-Dilsaz Kocatürk-Dilek Molbay
- Son Martı-Ahmethan Yılmaz
- Keloğlan'ın Diliyle-Ahmet Uysal
- Nasreddin Hoca'nın Köyünde-Mehmet Önder
- Anadolu'da Kilim Demek- Mehmet Önder
- İstanbul Dünyam-Nursel Saygınar
- Telefonun Bulunuşu-Komisyon
- Ayça'nın Günlüğü-Hamdi Topçuoğlu
- Adını Göklere Yazdıran Çocuk-Vehbi Belgil
- Çalışan Halkım-Talip Apaydın
- Geri Kazanım-Aşlı Zülal
- Pişirme Araçları- Komisyon
- El İşlemeleri-Tahsin Öz
- Ebru Sanatı-Ömer Faruk Dere
- Sanatkarlar El Öpmezler-Avni Altınar

Ek 2: 6.Sınıf Gizem Yayıncılık Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Bilgilendirici Metinler

- Karamelli Akide Şekeri-Mavisel Yener
- Atatürk'ün Hayatı-Komisyon
- Anadolu'nun Sesi-İsmet Kür

- Kadın Ulusun Temelidir- İsmet Kür
- Atatürk'ün Yeni Tarih Anlayışı-Osman Bircan
- Atatürk'ten Özdeyişler
- Komşuluk-Şevket Rado
- Erzurum'u Böyle Savunduk-Feridun Fazıl Tülbentçi
- Konuğa İkrâm-Mehmet Önder
- Pulsuz Dilekçe-Atalay Yörükoğlu
- Kırmızı Pabuçlar-Nehir Tunaz
- Sonuncu Koşucu-Lisa Bench
- Arjantin-Gülten Dayıoğlu
- Çocukluk-Ayhan Bozırat
- Yer Çekimsiz Yaşam-Alp Akoğlu
- Odamda Ağustos Böceği- Oktay Akbal

Ek 3: 7.Sınıf Cem Web Ofset Yayıncılık Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Bilgilendirici Metinler

- Kütüphaneler-Mehmet Kaplan
- Okumak-Hasan Ali Yücel
- Kitabın Değeri-İbrahim Ünal
- Ahmet Mithat Efendi-Saliha Şahan
- Atatürk'ün Düşünce Hayatı-Şenol Kalaycı
- Elektronik Posta-
- Atatürk'ün Kişiliği ve Özellikleri-Yrd. Doç. Dr. Muhammed Şahin
- Atatürk'ten Anılar-Niyazi Ahmet Banoğlu-Şenol Kalaycı
- Öğretmenimiz Atatürk-Gülgün Akbaba
- Bir Fincan Kahve-Mehmet Önder
- Zamanı Kazanmak veya Kaybetmek-Şevket Rado
- Verilen Sözü Tutmak ve Vaktinde İş Yapmak-Selim Sırrı Tarcan
- Bebek-Adalet Ağaoğlu
- Saadet Yolu-Şevket Rado

◆ Salim Pilav / Şirin Erdoğan

- İyimser Olmalı-Andre Maurois
- Korku-İbrahim Alaettin Gövsa
- Ali Rıza Bey ve Kırkambarı-Elif Naci
- Rodin'den Aldığım Ders-Stefan Zweig
- Turan Oflazoğlu ile Sohbet-Dergah Dergisi
- Şiir Yazma Sanatı-Seyit Kemal Karaalioğlu

Ek 4: 8.Sınıf Yıldırım Yayınları Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Bilgilendirici Metinler

- Anadolu'da Konukseverlik Gelenekseldir-Mehmet Önder
- Anadolu'daki Ayak İzleri-Bülent Gözcelioğlu
- Halkın Ağzı Torba Değil ki Büzesin-Eflatun Cem Güney
- Atatürk'ün Kişiliği ve Özellikleri-<http://www.meb.gov.tr>
- Atatürk, Sanat ve Edebiyat-Mehmet Yaşar Bilen
- Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi-Mustafa Kemal Atatürk
- Kadere Meydan Okuyan Adam-Ruşen Eşref Ünyaydın
- Yaşadığımız Günlerin Hesabı-Şevket Rado
- Ankara-Anna Masala
- İnsanlığın Cesaret ve Onur Simgesi: Helen Keller-Nuray Bortoschkek
- Güler Yüz-Şevket Rado
- Öykülerin Sıcığında Cahit Sıtkı-Esra Karaduman Okay
- Hava Yağacak Gibi Duruyor Bugün-Burhan Eren
- Bir Kitap Okudum Hayatım Değişti-Melisa Ceren-Hasmaden
- Kirazlı Şapka-Nezihe Araz
- Duygusal Dünyamız- Hamdullah Aktaş
- Soluk Resimler-Oktay Akbal
- Ayrılmanın Böylesi-Suna Tanaltay

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİ VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ‘SÖZLÜK BİLGİSİ VE SÖZCÜK ÖĞRETİMİ’NE YÖNELİK YETERLİKLERİ*

Ali GÖÇER**

Öz: Öğrencilerin anlama ve anlatma temel beceri alanlarındaki yeterlikleri doğrudan doğruya sahip oldukları söz varlıklarının yeterliklerine bağlıdır. Öğrencilerin sözcük dağarcıklarının zenginleşmesi de öğretmenlerin öğrenme sürecini tasarlarken sözcük öğretimine ne oranda yer verdikleriyle ve bu sürecin söz varlığı açısından ne kadar işlevsel yürütüldüğüyle ilgilidir. Bu açıdan araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni ve öğretmen adaylarının *sözlük bilgisi ve sözcük öğretimi*'ne yönelik yeterlikleri ile ilgili durum tespiti yapmaktır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma (...) Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenimlerini sürdüren 11 Türkçe öğretmeni adayı ile (...) ilinde görev yapan 25 Türkçe öğretmeninden oluşan 36 kişilik bir çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür. Çalışma grubu, amaçlı ve kümeleme örnekleme yöntemleriyle oluşturulmuştur. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre, katılımcıların yarıdan fazlasının sözcük öğretimi uygulamalarını geleneksel anlayışla ve doğrudan sözlük kullanarak yürüttükleri anlaşılmıştır. Genel olarak ifade etmek gerekirse, çalışma grubundaki Türkçe öğretmen adaylarının *sözlük bilgisi ve sözcük öğretimi* açısından Türkçe öğretmenlerine göre daha iyi bir pedagojik yeterliğe sahip oldukları görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Türkçe eğitimi, sözlük bilgisi, sözcük öğretimi, öğretmen ve öğretmen adayı

* Bu çalışma, 21-24 Nisan 2016 tarihlerinde Antalya'da düzenlenecek olan 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'na gönderilen bildiri temel alınarak geliştirilmiştir.

** Doç. Dr.; Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.

EFFICACY OF TURKISH TEACHERS AND TURKISH STUDENT TEACHERS ON KNOWLEDGE OF DICTIONARY AND TEACHING OF VOCABULARY*

Ali GÖÇER**

Abstract

Proficiency in basic skill areas students to understand and explain directly depends on the competence of their own vocabulary. The enrichment vocabulary of students' is related to the learning process of teachers in what they give words to what extent the design vocabulary of education and in terms of how this process is carried out functional. In this respect the purpose of this research is to perform situation on dictionary knowledge and the word for teaching competencies related of Turkish teachers and student teachers. Interviews method was used in the context of qualitative research approach in this study. This research was carried out through a working group (total 36 person) with 11 Turkish teacher candidates (...) University, Faculty of Education continue their education and consisting of 25 Turkish teachers working in the (...) city. The working group was created with the purpose and cluster sampling method. The obtained data is used to analyze the content analysis technique. It is understood according to the results more than half the participants carried out the words teaching practice traditional approach and directly using the dictionary. Generally it was observed Turkish student teachers have a better pedagogical competence according to Turkish teachers in terms of dictionary information and education of word in the study group.

Key words: Turkish education, knowledge of dictionary, vocabulary, teacher and student teacher

Giriş

İnsanların duygu, düşünce ve isteklerini anlatmak, birbirleriyle iletişim kurmak amacıyla kullandıkları sesli ya da yazılı göstergeler dizgesine dil denir. İnsanlar, dil sayesinde ortaklaşa yaşamı kolaylaştırmışlardır, birbirleriyle ilişkilerini zenginleştirmişlerdir. Birikimler dille aktarılır; duygular, düşünceler, istekler dille

* This study was developed on the basis of the paper was submitted for 25th National Education Conference in Antalya on 21-24 April 2016.

** Assoc. Prof. Dr.; Erciyes University, Faculty of Education, Department of Turkish Education

◆ Ali Göçer

anlatılır. Bilimde, teknikte, sanatta... her alanda, dilin kurucu, yapıcı bir güç olduğu görülür (Bilgin, 2006, 1)'. Dilin sıralanan tüm işlevlerini yerine getirmesinde en önemli unsur dilin sahip olduğu söz varlığıdır. Bir dilin kelime kadrosu ne kadar zenginse o dili konuşanlar birbirleriyle iletişim kurmada, ilişkilerini zenginleştirmede, yaşam standartlarını yükseltmede, kısaca yaşamın her alanında var olabilmelerinde o oranda avantaja sahiptir.

Dili etkili, güzel ve doğru bir biçimde kullanabilme becerisinde bireyin sahip olduğu kelime hazinesinin önemi büyüktür (Göçer, 2009, 1026). Bireyin sahip olduğu söz varlığı, dilin en temel iki ayağı olan anlama ve anlatma becerilerini etkili ve verimli bir şekilde kullanmasını sağlayan zenginliğidir.

İnsan hayatında etkin role sahip unsurlardan biri olan dilin vazgeçilmezliğinin temelinde, insanoğluna kendisini ve dış dünyayı ifade etmesinde yardımcı olan sözcükler yatmaktadır. Sözcükler, insan zihninin isteğe bağlı olarak ürettiği yapay göstergelerdir. İnsanoğlu bu yapay göstergeler sayesinde dış dünyanın ayrıştırılarak içselleştirilmesini, algılanmasını ve anlamlandırılmasını gerçekleştirebilmektedir (Yalçın ve Özek, 2006, 130-131).

İletişimin gerçekleşmesi için kullanılan ve esas gayesi anlam aktarımı olan dilin anlam aktarmaya aracılık eden yapısal katmanları vardır. Bu katmanlar temelde sestten başlayıp en son seviye olan anlamda son bulur. Anlam açısından dilde kelimenin yeri çok farklıdır. Anlam adı verilen canlı yapının sözcük ile başladığı en çok kabul gören bir yaklaşımdır (Demirci, 2015, 13-14).

Sözcük bir dilin temel ögesidir. Bir dilin zengin ya da fakir olmasını sözcükle değerlendirenler çoktur (Günay, 2007, 11). Dilde olduğu gibi bireyin anlam evreninin zenginliği de geniş bir söz varlığına sahip olması ile doğrudan ilgilidir. Dahası bu birikimden yararlanarak anlama ve anlatma becerilerini etkin kullanabilmesi de sahip olunan sözcük dağarcığının etkin bir şekilde kullanılabilmesine bağlıdır. Nation'a (1994) göre, sözcük bilgisi, tek başına bir amaç değildir; zengin bir sözcük hazinesi dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın gerçekleştirilmesini kolaylaştırır (Akt. Yelbay, 2015, 352). Budak (2000, 19) da zengin sözcük dağarcığının önem ve işlevini belirtmek için şunları söyler: Sözcük ve kavram zenginliği düşünce zenginliğine işaret eder. Bir bakıma iletişim sürecinin işleyişinde, düşünce oluşumu ve paylaşımında sözcükler temel adımları oluşturur.

Eğitimde bireyin sözcük dağarcığını geliştirme etkinlikleri içerisinde ilk iş olmasa bile sürecin akışına göre sözlüklere bakma ihtiyacı duyulabilir. Bu açıdan sözlük bireyin söz varlığını geliştirmede başvurabileceği önemli bir kaynaktır. Sözlük sadece sözcüklerin karşılığı olan sözcük anlamıyla sınırlı değildir.

Sözlük, bir dilin belli bir çağda ya da bütün çağlarda kullanılan sözcüklerini terimlerini ve kalıp kullanımlarını (deyimler, kalıp sözler, deyişler, atasözleri vb.),

alfabetik düzen içinde, tanımları, örnek tümceleri, söylenişleri, kökenleri, dil bilgisi kategorileri, eşanlamlıları, karşıt anlamlıları, bir başka dildeki karşıtlarıyla, vb. yapıtlara denir (Bingöl, 2006, 2).

Bir dilin sahip olduğu söz varlığının yaygın kullanılabilme durumunda olan sözcüklerden oluşan temel kaynaklar sözlüklerdir. Bu bakımdan sözlüklerin bireyin anlama ve anlama becerileriyle şekillenen anlam evreninin geliştirilmesinde önemli bir yeri vardır. Göçer'e göre, sözcükler, sözlükleri meydana getiren yapı taşlarıdır. Sözlükler, kelimelerin kullanımını bir yapı içinde göstermek için verilen örnekler aracılığı ile öğrencilerin şiir, hikâye, roman gibi türlerle Türkçenin inceliğini ve etkileyici güzelliğini tanımalarını sağlamak (Göçer, 2001, 388, 400) amacıyla kullanılır. Ancak, Türkçe derslerinde öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirme sürecinde ilk olarak sözlüklere başvurulmamalıdır. Çünkü bir sözcük içinde yer aldığı cümle ve metinde farklı anlamlar yüklenebilmektedir. Kıran'a göre, bir sözlükbirimin (sözcüğün) anlamı, bağlam ve iletişim durumunda ortaya çıkar (Kıran, 2015, 61). O hâlde bir sözcüğün anlamı kavratılırken sözcüğün içinde bulunduğu bağlamdan hareket etmek doğru olur.

Özdemir'e (1991, 216) göre, sözcükler genellikle dilde bir başlarına kullanım alanına çıkmazlar. Dilin işleyiş düzeni içinde öteki sözcüklerle sıkı ilişkiler kurarak, birbirleriyle bağlantı oluşturarak kullanımda yer alırlar. Bu yönden sözcüklerin anlamlarını, onların kullanımları belirler. Sözcüklerin içinde bulunduğu, anlamlarını belirleyen öğelerin oluşturduğu bütüne yani sözcüğün cümle içindeki yerine bağlam diyoruz. Yaman ve Akkaya'ya (2014: 76) göre de bağlam, dilsel bir ögenin -ki bu öge, kelime/kelime grubu, cümle, paragraf, hatta metin olabilir- kendisinden daha büyük bir anlam bütünlüğü içerisinde değerlendirilmesini sağlayan ve parça-bütün ilişkisi üzerine kurulan dilbilimsel veridir.

McCarten (2007) de kelime öğretiminde en etkin yolun bağlamdan hareket etme (akt.: Güney ve Aytan, 2014, 621) olduğunu belirtir. Öğrencilerin karşılaştıkları yeni sözcüklerin anlam yüklerini içinde bulunduğu bağlam içerisinde akıl yürütme yoluyla buldukları zaman, öğrenciler kalıcı öğrenme gerçekleştirmektedirler. Bundan dolayı öğretmenler, metin işleme sürecindeki sözcük öğretimi çalışmalarını bağlam temelli sözcük öğretimi yaklaşımına göre yürütmelidirler (Göçer, 2015, 62). Öğrenciler, bağlamda sözcüklerin çağrıştırdığı anlamları daha rahat görürler, üstelik anlama becerileri kamçılanır. Cümle ortamı sözcük dizgelerinden daha üstündür, çünkü cümle ortamında öğrenciler sözcüklerin anlamlarını bilmeden sözcüklerin cümle içinde geçişlerinden rahatlıkla çıkarabilirler (Demirezen, 1983, 164). Öğrencilerin hem okuduklarını, dinlediklerini tam olarak anlamaları hem de anlam kurma sürecinde yeni karşılaştıkları sözcükleri farklı anlamlarıyla kavrayarak aktif sözcük dağarcığına katabilmeleri için sözcük öğretimi sürecinde sözcük/sözcük grubu, cümle ve paragraf-metin unsurlarının dikkate alınmasında yarar vardır.

Söz varlığının bireyin yaşamında önemli bir yere sahip olması örgün eğitim kurumlarında verilen dil eğitimi süreçlerinde *sözcük öğretimi ve sözlük bilgisi* konusunu gündeme getirmektedir. Öğrenme ve öğretme süreçlerinde hedef kitleye sözcük öğreniminin öneminin kavratılması, söz varlığını geliştirme çalışmaları ve bu çalışmalar içerisinde sözlüklere başvurma uygulamaları üzerinde durulması gereken önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda Göçer, Türkçe dersi metin işleme süreçlerinde sözcük öğretimi çalışmalarının bilinçli ve özenli bir şekilde yürütülmesinin gereğini vurgulamaktadır (Göçer, 2015, 50). Metin işleme süreçlerinde öğrencilerin aktif sözcük dağarcıklarını geliştirilmesinde çalışmaları planlı ve amaca hizmet edecek şekilde yürütülmesini sağlayacak da Türkçe öğretmeni adayları ve Türkçe öğretmenleridir.

Araştırmanın Amaç ve Kapsamı

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni ve öğretmen adaylarının *sözlük bilgisi ve sözcük öğretimi*'ne yönelik yeterlikleri ile ilgili durum tespiti yapmaktır. Bu amaçla Türkçe öğretmeni ve öğretmen adaylarının *sözlük bilgisi ve sözcük öğretimi*'ne yönelik uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmak ve bu konudaki genel görünümü ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Dil eğitiminde temel amacın öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi olduğu düşünülürse, öğrencilerin bu becerileri etkin kullanmaları açısından sahip oldukları söz varlıkları da büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin söz varlıklarının zenginleştirilmesinde öğretmenlerin öğrenme sürecindeki uygulamaları ve bu süreçte sergiledikleri yaklaşım tarzları önemlidir. Türkçe eğitimi ile doğrudan ilgili öğretmen ve öğretmen adaylarının bu konudaki bilgi, birikim, tecrübe ve uygulamalarının önemi büyüktür. Bu açıdan çalışmada öğretmen ve öğretmen adaylarının görüş ve uygulamalarını ortaya çıkarmaya odaklanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Öğretmenler/öğretmen adayları öğrenme-öğretme süreci etkinliklerinde sözlük kullanmakta mıdır? (Kullanmakta iseler) Hangi tür sözlükleri kullanmaktadırlar?

2. Öğretmenler/öğretmen adayları, sözcük dağarcığının bireyin dilsel, zihinsel ve sosyal gelişimi açısından taşıdığı önem konusunda neler düşünmektedirler?

3. Öğretmenler/öğretmen adayları, derslerinde öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmek için neler yapmaktadırlar? (Metin işleme sürecinde sözlük kullanımı ve sözcük öğretimi ile ilgili uygulamaları nelerdir?)

4. Öğretmenler/öğretmen adayları, lisans eğitimi sürecinde aldıkları derslerin; sözcük dağarcığının dil kullanımındaki yeri, sözlük kullanımı ve sözcük öğretimi teknikleri, sözcük dağarcığının birey açısından önemi vb. noktalarda kendilerine yeterli bir hazırbulunuşluk kazandırdığını düşünmekte midirler?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmada, veri toplama aracı olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracıyla elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile incelenmiştir.

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 45).

Verilerin Toplanması

Nitel araştırmadaki veri toplama ve çözümleme süreçleri, gündelik davranış ve eylemlerin anlamlarını geniş açıdan inceleme mekanizmaları olarak tarif edilir (Şekerler, 2015, 186). Nitel araştırmalarda görüşme yöntemi insanların geçmiş, şimdiki ya da gelecekle ilgili tutum, görüş ve davranışları ile ilgili bilgi almak amacıyla yapılmaktadır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015, 114). Görüşme yapanlara görüşme uygulanan kişilerin konu hakkındaki perspektifini anlama imkânı sunması ve verinin kendi sosyal içerikleri içinde toplanmasına olanak vermesi görüşmenin önemli faydalarındandır (Daymon 2002, akt. Bilim, 2015, 236).

Görüşme yapmak, bazıları için doğal, bazıları içinse özellikle derinleştirici sorular sormayı gerektiren ve sessizce beklemeyi öğretmesi bakımından zaman alır ve iyi bir görüşmeci olmayı sağlar. Görüşme yapmak, farklı kişi ve kişilikleri bir araya getiren karmaşık bir eylemdir (Glesne, 2012, 159-160). Görüşme yapan araştırmacı katılımcıya neyin sorulduğunu açıkça belirten sorular sormanın sorumluluğunu taşır. Anlaşılabilir sorular sormak araştırmacı ve katılımcı arasında yakınlığın kurulmasına yardımcı olur. Açıklık ve anlaşılabilirlik, insanların etkinlikten ya da hayatın diğer yönleri hakkında konuşurken nasıl bir dil kullandıklarını anlamakla daha da ilerletilebilir (Patton, 2014_a, 361).

Veri toplama aracı olarak hazırlanan görüşme formunda Türkçe öğretmeni ve Türkçe öğretmen adaylarına beş soru yöneltilmiştir. Görüşme ile öğretmen ve öğretmen adaylarının belirttikleri düşüncelerden hareketle ayrıntılı verilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel analiz, verileri bulgulara çevirme işlemidir (Patton, 2014_b, 432). Bu çalışmada elde edilen verileri bulgulara çevirme işlemi içerik analizi tekniği kullanılarak yürütülmüştür. Punch'a göre, nitel çözümlemede verilerin içeriklerini keşfetmeye yönelik çözümleme için kodlama ilk ve asli bir işlemdir (Punch, 2005, 193). Kodlar, bir çalışmada toplanan tanımlayıcı ve yoruma dayalı bilgilere anlam birimleri

◆ Ali Göçer

atamak için kullanılan künye ve etiketlerdir. Kodlama analizdir. Metne dökülmüş ve sentezlenmiş notlar kümesini gözden geçirmek ve bir yandan da parçalar arasındaki ilişkilerin bütünlüğünü korumaya çalışarak anlamlı bir biçimde parçalara ayırmak analizin özünü oluşturur (Miles ve Huberman, 2015, 56). İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 259).

Görüşme sorularıyla elde edilen veriler tanıma, ilişkilerin tanımlanması, ayırma, kod ve tema oluşturma aşamalarına göre analiz edilerek incelenip yorumlanmıştır. Verilerden bulgulara ulaşma sürecinde yordama ve çıkarımlarda bulunma vb. teknikler kullanılarak analize derinlik kazandırma amacı güdülmüştür. Bulgular ifade edilirken betimsel açıklamalarla öğretmen ve öğretmen adaylarının sözlük bilgisi ve sözcük öğretimine yönelik yeterlikleri üzerine genel bir görünüm verilmeye çalışılmıştır.

Verilerin analizinde aşağıdaki işlem basamakları takip edilmiştir. İlk önce uygulanan görüşme formundaki sorulara verilen cevaplar arasından kayda değer görülen veriler tablolara işlenerek görsel hâle getirilmiştir. Tablolara işlenen verilerin incelenmesiyle kodlar oluşturulmuş; oluşturulan kodlardan benzer özellikler gösterenler birlikte düşünülerek üst kategorilere (tema) ulaşılmıştır.

Görüşme formu ile elde edilen verilerin analizi işlemlerinde aşağıdaki kodlama ve tanımlama tekniği kullanılmıştır:

A_1, A_2 : Araştırmacının sorularını,

$\ddot{O}_1, \ddot{O}_2, \ddot{O}_3, \dots$: Görüşüne başvuru Türkçe öğretmenlerini,

$\ddot{O}A_1, \ddot{O}A_2, \ddot{O}A_3, \dots$: Görüşüne başvuru Türkçe öğretmeni adaylarını,

[1], [2], [3]...: Katılımcıların (Türkçe öğretmeni ve öğretmen adaylarının) verdikleri cevaplardan kayda değer bulunup tabloya alınanları göstermektedir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, (...) ili merkez ilçelerinde görev yapan 16 Türkçe öğretmeni ve 2015-2016 eğitim yılı (...) Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıfta öğrenim gören 11 Türkçe öğretmeni adaylarından oluşan bir çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan öğretmen ve öğretmen adayları seçilirken amaçlı ve kümeleme örnekleme yöntemleri kullanılmıştır.

Tablo 1. Çalışma Grubu/Katılımcılar ile İlgili Kişisel Bilgiler

<i>Katılımcıların Cinsiyet Durumu</i>		<i>f</i>	<i>%</i>
Türkçe Öğretmeni	Kadın	13	52,00
	Erkek	12	48,00
Toplam		25	100,00
Türkçe Öğretmen Adayı	Kadın	4	36,36
	Erkek	7	63,64
Toplam		11	
Genel Toplam		36	100,00
<i>Öğretmenlerin Mezun Oldukları Üniversite/Fakülte/Bölüm/Eğitim Programı</i>		<i>f</i>	<i>%</i>
Öğretmenler	Anadolu Ü. Fen-Edebiyat Fak. TDE Bölümü	2	8,00
	Gazi Ü. Gazi Eğitim Fak. Türkçe Öğretmenliği	3	12,00
	Niğde Ü. Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı	1	4,00
	Erciyes Ü. Eğitim Fak. Türkçe Öğretmenliği	7	28,00
	Marmara Ü. Eğitim Fak. Türkçe Öğretmenliği	1	4,00
	İnönü Ü. Eğitim Fak. Türkçe Öğretmenliği	1	4,00
	ERÜ Edebiyat Fak. Türk Dili ve Edebiyatı	7	28,00
	Niğde Ü. Eğitim Fak. Türkçe Öğretmenliği	2	8,00
	Fırat Ü. Fen – Edebiyat Fak. TDE Bölümü	1	4,00
Toplam		25	100,00
<i>Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Üniversite/Fakülte/Bölüm/Eğitim Programı</i>		<i>f</i>	<i>%</i>
Erciyes Ü. Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği		11	100,00
Toplam		11	100,00
<i>Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçeler Üniversite/Fakülte/Bölüm/Eğitim Programı</i>		<i>f</i>	<i>%</i>
Melikgazi		8	31.25
Kocasinan		11	50.00
Talas		6	18.75

◆ Ali Göçer

Toplam	25	100,00
<i>Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Durumları</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
0-5 yıl	1	4,00
6-10 yıl	6	24,00
11-15 yıl	8	32,00
16-20 yıl	6	24,00
21 ve üstü	4	16,00
Toplam	25	100,00

Öğretmenlerin/Öğretmen Adaylarının Ders Verdiği Sınıflar

<i>Sınıf Düzeyleri</i>	<i>Öğretmen</i>		<i>Öğretmen Adayları</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
5. sınıf	4	16,00	2	48,61
6. sınıf	2	8,00	3	51,39
7. sınıf	5	20,00	2	
8. sınıf	3	12,00	2	51,39
6, 7 ve 8. sınıflar	10	40,00	3	
5-8. sınıflar (tümü)	1	4,00	4	
Toplam	25	100,00	11	100,00

Tablo 1'den de görülebileceği gibi araştırmaya 12'si kadın, 13'ü erkek olmak üzere toplam 25 Türkçe öğretmeni ve 4'ü kadın, 7'si erkek olmak üzere toplam 11 Türkçe öğretmeni adayı katılmıştır. Öğretmenlerin 14'ü Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümlerinden (Gazi, Erciyes, Marmara, İnönü ve Niğde Ü.); 11'i de Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden (Anadolu, Erciyes, Niğde ve Fırat Ü.) mezun oldukları görülmüştür. Görüşüne başvuru alan öğretmenlerin çoğunun 6-20 yıl kıdem aralığında olduğu ve 8'inin Melikgazi ilçesinde, 11'inin Kocasinan ilçesinde, 6'sının da Talas ilçesinde görev yaptığı belirlenmiştir.

Bulgular

Görüşme ile Elde Edilen Bulgular

Tablo 2. Türkçe öğretmeni ve öğretmen adaylarının sözlük bilgisi

A ₁ : Bildiğiniz ve yer yer yararlandığınız üç sözlüğün ismini söyleyebilir misiniz?		
Tarih: 26-28.10.2015 / 02-13.11.2015	Kodlayarak Temalandırma	
Saat: Her görüşme ± 1'er saat.	Kodlar	Tema
Ö _{1,2,6,25} /ÖA _{1,2,3} : TDK Türkçe sözlük, Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü (Ö.A. Aksoy) [I]. Ö ₃ : TDK'nın Türkçe sözlüğü, imla kılavuzu [II]. Ö _{4,19} : Büyük Türkçe sözlük, Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü [III]. Ö _{4,8,13,16,17,18,21,22,23,24} : TDK Büyük Türkçe sözlük, Osmanlıca Türkçe Sözlük [IV]. Ö ₅ : TDK Türkçe sözlük, İlköğretim Türkçe Sözlük (Seçkin Yay.) [IV]. ÖA _{3,4} : Öğrencilerin dikkatini çekmek için elektronik sözlükten, akıllı tahtadan yararlanırım [V]. Ö _{9,10,11,12,14,15,20} /ÖA _{6,7,8,9,10,11} : TDK Türkçe sözlük [VI].	Sözlük çeşidi Eser Künyesi Bilişim teknolojisi	Sözlük Bilgisi

Tablo 2'de yer verilen verilere bakıldığında katılımcıların sözlük bilgisi durumlarını ortaya koyan net ifadeler dikkat çekmektedir. Türk Dilinin sözlükleriyle ilgili olarak tam eser künyesi verebilen katılımcı sayısının çok az olduğu görülmektedir. Katılımcıların sorulan sözlük ismine yönelik olarak verdikleri 'imla kılavuzu [II]' cevabı manidar bulunmuştur. Katılımcıların tamamına yakını TDK'nın Türkçe sözlüğünü, bunun yanında on öğretmen Osmanlıca Türkçe Sözlük (Ö_{4,8,13,16,17,18,21,22,23,24}); altı öğretmen ve öğretmen adayı atasözleri ve deyimler sözlüğünü (Ö.A. Aksoy) kullandığını söylemiştir. İki öğretmen (ÖA_{3,4}) öğrencilerin dikkatini çekmek için elektronik sözlükten, akıllı tahtadan yararlandığını belirtmiştir.

Tablo 3. Öğrenme-öğretme sürecinde sözlük kullanma durumu

A ₂ : Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmak üzere öğrencilerinize sözlük önermekte/kullanmakta mısınız? (Cevabınız evetse) hangi tür sözlükleri önerdiğinizizi/kullandığınızı söyleyebilir misiniz?		
Tarih: 26-28.10.2015 / 02-13.11.2015	Kodlayarak Temalandırma	
Saat: Her görüşme ± 1'er saat.	Kodlar	Tema
Ö _{1,2,4,5,6,7} : Evet, Türkçe derslerde sözlük ve yazım kılavuzu kullanıyorum [I]. Ö _{3,11,14,25} : Ortaokul Türkçe sözlük ve yazım kılavuzu aldırıyorum. İsteğe bağlı olarak da deyimler ve atasözleri sözlüğü almalarını söylüyorum [III]. ÖA _{1,2,3,4,5,8,9,10,12,13,15,16,17,18,19,23,24} : Evet, TDK Türkçe sözlüğünü kullanıyorum [III]. ÖA _{6,7} : Mikro öğretim çalışmalarımıza bağlamdan sözcük öğretimi kullanmayı öğrendiğimizden sözlüğü son çare olarak kullanıyorum [IV]. ÖA _{10,11} : Hayır kullanmıyorum [V]. Ö _{20,22} : TDK, MEB, internet [V]. Ö ₂₁ : Bazen sözlük kullanıyoruz [VI].	Ortaokul Türkçe sözlük Deyimler ve Atasözleri Sözlüğü	Etkinliklerde Sözlük kullanımı

◆ Ali Göçer

Tablo 3'ten de görülebileceği gibi katılımcılardan iki öğretmen adayı dışında tamamı derslerinde Türkçe sözlük kullandığını belirtmiştir. Türkçe sözlük dışında dört öğretmen (Ö_{3,11,14,25}) deyimler ve atasözleri sözlüğü aldırıldığını belirtmiştir. İki öğretmen adayı (ÖA_{6,7}) mikro öğretim çalışmalarında sözcük öğretimini bağlamdan öğretmeyi düşündüğünden sözlüğü son çare olarak kullandırdığını [1V] belirtmiştir. İki öğretmen MEB, internet [V] kullandığını, bir öğretmen de bazen sözlük kullandıklarını [VI], İki öğretmen adayı da (ÖA_{10,11}) hiç sözlük kullanmadığını ifade etmiştir.

Tablo 4. Sözcük dağarcığının bireyin gelişimi açısından önemi

<i>A₃: Sözcük dağarcığının bireyin dilsel, zihinsel ve sosyal gelişimi açısından taşıdığı önem konusunda neler söylemek istersiniz?</i>	
Tarih: 26-28.10.2015 / 02-13.11.2015	Kodlayarak Temalandırma
Saat: Her görüşme ± 1'er saat.	Kodlar Tema(lar)
Ö _{1,10,11,12} : Sözcük dağarcığı zengin olan çocuk kendini ifade etme açısından diğerlerinden daha ileridedir. Bunun sonucunda da toplumda yer edinme anlamında önemli gelişme kaydeder [I]. Ö ₂ : Sözcük dağarcığı ne kadar zenginse, üreticilik, yararcılık, farklı bakış açıları ortaya koyma, problem çözme vb. becerileri o kadar gelişir. [II]. Ö _{3,5,6,17} /ÖA ₂ : Sözlük dağarcığı ne kadar zenginse, günlük hayatları da zengin olur. İletişim kurma, hayal kurma, düşünme, kendini ifade etme, okuduğunu anlama ve rahat yazı yazma becerileri gelişir [III]. Ö _{4,7,8} /ÖA ₁ : Gelişim bir bütündür, sözcük dağarcığı bu gelişim alanlarının lokomotifidir, hepsini olumlu yönde etkiler, ufku geniş olur [IV]. Ö _{20,21,22,25} /ÖA ₃ : Sözcük öğretiminde amaç öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir. Böylelikle Türkçenin zenginliği keşfedilir [V]. Ö _{9,13,15,16} /ÖA _{4,5} : İnsan zihnindeki sözcükler kadarınca düşünebilir, hayal edebilir, konuşabilir. Çevreyle etkileşimi iletişim kurabildiği kadardır [VI]. ÖA _{6,7,8,9,10,11,18,19} : Sözcük dağarcığı bireyin zihinsel kapasitesini artırır, düşünme, dil kullanım ve iletişim becerilerini geliştirir. Bu da sosyal hayatta aktif olmalarını sağlar [VI]. Ö ₂₃ : Özellikle dil gelişimi açısından önemlidir [VII].	üreticilik, yararcılık, problem çözme, iletişim kurma, hayal kurma, düşünme, okuduğunu anlama ve rahat yazı yazma
	Sözcük dağarcığının etki alanı Sözcük dağarcığının zenginliği ve avantajları

Tablo 4'e bakıldığında katılımcıların dile getirdiği 'gelişim alanlarının lokomotif, ufku genişletmesi [1V]'; iletişim kurma, hayal kurma, düşünme, kendini ifade etme, okuduğunu anlama ve rahat yazı yazma becerileri gelişir [III]; Türkçenin zenginliğin keşfedilmesi [V], bireyin zihinsel kapasitesini artırması, düşünme, iletişim becerilerini geliştirme ve sosyal hayatta aktif olmalarını sağlama [VI]), özellikle dil gelişimi açısından önemli olduğu [VII] vb. görüşler dile getirilmiştir. Belirtilen görüşlerle *sözcük dağarcığının etki alanı ve sözcük dağarcığının zenginliği ve avantajlarının ortaya*

konulmasını sağlayan cevapları, bu alanda sorumluluk alan Türkçe öğretmenlerinin söz varlığının bireyin dilsel, zihinsel ve sosyal gelişiminde taşıdığı önemi bilmeleri dil eğitimi açısından önemli bulunmuştur. Bu durum öğrencilerin kendini ifade etme, üreticilik, yaratıcılık, problem çözme, iletişim kurma, hayal kurma, düşünme, okuduğunu anlama ve rahat yazı yazma gibi üst düzey lokomotif beceriler kazanmaları ve bunun sonucunda toplumda saygın bir yer edinmeleri bakımından önemlidir. Bütün bu beceriler kazandırıldığında öğretmenler görevlerini yerine getirmiş olmaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirme çalışmaları

<i>A₄: Etkinliklerinizde öğrencilerinizin sözcük dağarcığını geliştirmek için genel olarak neler yapmaktasınız? (Metin işleme sürecindeki sözlük kullanımı ve sözcük öğretimi ile ilgili uygulamalarınız konusunda bilgi verebilir misiniz?)</i>		
Tarih: 26-28.10.2015 / 02-13.11.2015	Kodlayarak Temalandırma	
Saat: Her görüşme ± 1'er saat.	Kodlar	Temalar
Ö _{1,11,12} : Metin işlerken öğrencilerden anlamını bilmedikleri sözcüklerin altını çizmelerini istiyorum. Sonra sözcüğün geçtiği cümleyi okutuyorum ve akıştan tahmin ettiriyorum. En son sözlükten buldurup cümlede kullanıyorum. Belirledikleri sözcüğün anlamını asla söylemem, sözlükten baktırım. Ödev olarak da sözlük hazırlatırım [II]. Ö _{2,7,9,15} : Anlamını bilmedikleri sözcüklerin sözlük anlamının bulunması ve kullanımının kavratılmasını yapıyorum [III]. Ö _{3,5,17,19,20,23,25} /ÖA ₃ : Sözlüklerini yanlarında getirmelerini zorunlu kılıyorum. Metin işlerken bilinmeyen kelimelere anında sözlükten bakmalarını ve bu kelimeleri bir defterde toplamalarını istiyorum [III]. Ö _{4,6} : Bilmedikleri kelimeleri deftere yazdırıyor ve sözlükten bakmalarını sağlıyorum [IV]. ÖA _{1,2,4,5} : Genellikle bağlam temelli bir yaklaşım izleyerek, metnin bağlamından çıkararak sözcük öğretimi yapıyorum, en son olarak da sözlüğe baktırıyorum [V]. Ö ₈ : Bulmaca çözüyoruz [VI]. Ö _{10,13,14,16} : Metinde geçen bilinmeyen kelimeleri sözlükten buluyor, bu kelimelerle cümleler kuruyoruz [VII]. ÖA _{6,7,10} : Bağlam temelli sözcük öğretimi kullanıyorum, anlamı çıkarılmazsa çağrışım yoluyla ipucu veriyorum, en son olarak sözlük kullanıyorum [VIII]. Ö ₂₁ /ÖA ₁₁ : Kelime oyunları, tekerleme, şiir vb. etkinlikler yapıyorum [IX]. Ö ₁₈ : Kitap okutma, yorum yaptırma, soru hazırlama yapıyoruz [X].	İlk kez karşılaşılan sözcükler Akıştan tahmin ettirme Sözlük kullanma Sözlük defteri Yeni sözcükleri cümlede kullanma Etkinlik düzenleme	Metin işleme süreci Söz varlığını geliştirme Bağlam temelli sözcük öğretimi

Tablo 5'te işlenen verilere bakıldığında katılımcıların metin işleme sürecindeki sözlük kullanımı ve sözcük öğretimi ile ilgili uygulamalarına bakıldığında, öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları ve altını çizerek belirledikleri sözcüklerin anlamını kavratmada; akıştan tahmin ettirme (Ö_{1,11,12}/ÖA_{1,2,4,5,6,7,10}), sözlükten baktırma (Ö_{1,11,12,2,7,9,15,3,5,4,6,10,13,14,16,17,19,20,25}/ÖA₃), bulmaca çözdürme (Ö₈) ve kelime oyunları, tekerleme, şiir vb. etkinlikler yapma (Ö₂₁/ÖA₁₁) gibi etkinlikler gerçekleştirdikleri görülmektedir. Verilerden elde edilen en

◆ Ali Göçer

önemli bulgu, ilk kez karşılaşılan sözcüklerin anlamını kavratmada öğretmenlerin tamamına yakını (25 öğretmenden 19'u %76) sözlüğe baktırdığını; öğretmen adaylarının ise yarıdan fazlasının (11 öğretmen adayından 7'si %64) bağlamdaki akıştan tahmin ettirdiğini belirtmesidir.

Tablo 6. Lisans eğitiminin sözlük kullanımı ve sözcük öğretimi için öğretmen/öğretmen adaylarına hazırbulunuşluğu sağlama durumu

<i>A₅: (Genelde) lisans eğitiminde (özelde de) bu eğitim sürecinde aldığımız sözcük bilgisi, özel öğretim yöntemleri vb. derslerin; sözcük dağarcığının dil kullanımı ve birey açısından önemi, sözlük kullanımı ve sözcük öğretimi teknikleri vb. noktalarda size yeterli bir hazırbulunuşluk kazandırdığımızı düşünmüyor musunuz? Neden?</i>		
Tarih: 26-28.10.2015 / 02-13.11.2015	Kodlayarak Temalandırma	
Saat: Her görüşme ± 1'er saat.	Kodlar	Temalar
Ö _{1,11} : Hayır düşünmüyorum, çünkü bu konular fazla önemsenmedi, düz anlatım yoluyla bize verildi, uygulamalarda bunlar üzerinde durulmadı. Sınavlarda başarılı olmak için bunlara çalıştık [I].	Uygulama	Metin işleme süreci
Ö _{2,6} : Öğretmen ve öğrenci için temel sıkıntı okuma ve kavram bilgisi eksikliği. Bu sıkıntı giderildiğinde zihin havuzu dolmaya başlayacaktır [II]. Ö _{3,15} /ÖA _{11,17} : Lisans eğitiminde bize hazırbulunuşluk sağlandığını sanmıyorum [III]. Ö _{4,20} : Çok katkısı olduğuna inanmıyorum. Masa başı ilim adamlarının tez ve kitaplarında uygulama ile uyuşan sadece %10 [IV]. Ö _{5,8} : Hayır, yeterli bulmuyorum. Bu lisans eğitiminde bu konu üzerinde fazlaca durulmalı, öğretmen adaylarına bu konunun önemi daha da vurgulanmalı [V]. Ö ₇ : Hayır. Sözcük dağarcığının geliştirilmesi için yeterli farkındalık kazandırılmadı [VI]. ÖA ₁₂ : Uygulamaya dönük dersler bu açıdan çok yararlı oldu ama genel olarak lisans eğitiminde bu hazırbulunuşluğu sağlayamadım [VII]. ÖA _{3,5} : Kesinlikle kazandırdığımı düşünüyorum. Özel Öğretim Yöntemleri dersi uygulamalarımızda bu hazırbulunuşluğu kazandığımı düşünüyorum [VIII].		
Ö _{9,13,16} : Hayır. Edebiyat fakültesi mezunu olduğum için bu alanda bir eğitim almadım [IX]. Ö ₁₀ : Hayır, yeterli bulmuyorum [X]. Ö ₁₂ : Lisans eğitimimi uzaktan eğitim ile tamamladım. Bu konuda yeterli alt yapım olduğunu düşünmüyorum [XI]. ÖA _{6,8,9} : Lisans eğitimimizde Özel Öğretim Yöntemleri dersinde sözcük öğretimi konusunda beceri sahibi olduğumuzu düşünüyorum [XII]. Ö _{21,25} /ÖA ₇ : Lisans eğitimimizde sözcük öğretimi konusunda teorik bilgi edindik [XIII]. ÖA ₁₀ : Kısmen düşünüyorum [XIV].	Lisans türü	
	sözcük öğretimi teknikleri	

Tablo 6'dan da görülebileceği gibi katılımcıların lisans eğitiminde sözcük dağarcığının dil kullanımı ve birey açısından önemi, sözlük kullanımı ve sözcük öğretimi teknikleri vb. noktalarda kendilerine yeterli bir hazırbulunuşluk kazandırıp

kazandırmadığı konusunda şunları söylemişlerdir: Hayır (Ö_{1,11,9,13,16}), kısmen ÖA₁₀), sözcük dağarcığının geliştirilmesi için yeterli farkındalık kazandırılmadı (Ö_{7,1,11}), lisans eğitiminde bize hazırbulunuşluk sağlandığını sanmıyorum (Ö_{3,15}, ÖA_{11,17}), Çok katkısı olduğuna inanmıyorum (Ö_{4,10,20}), hayır, yeterli bulmuyorum (Ö_{5,8}) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Lisans eğitiminde yeterli farkındalık kazandırılmadı (Ö₇). Hayır. Edebiyat fakültesi mezunu olduğum için bu alanda bir eğitim almadım (Ö_{9,12,13,16}). Özel Öğretim Yöntemleri dersi uygulamalarımızda bu hazırbulunuşluğu kazandığımı düşünüyorum (ÖA_{3,5,6,8,9}).

Katılımcıların cevaplarına bakıldığında iki öğretmen adayı dışında tamamının lisans eğitiminde sözlük kullanımı ve sözcük öğretimi teknikleri açısından kendilerine yeterli bir hazırbulunuşluk kazandırılmadığı düşüncesindedirler. Bunun yanında görüşüne başvuru alan öğretmen adaylarının yarıya yakını kendilerine yeterli bir hazırbulunuşluk kazandırıldığı görüşündedirler.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Katılımcıların söyledikleri eser ismi/künyesi ve kaynakça bilgilerine bakıldığında TDK'nın Türkçe sözlüğü yanında farklı sözlük türü (Atasözler ve Deyimler Sözlüğü, eşanlamlılar, şair ve yazarlar sözlüğü, elektronik sözlükler vb.) açısından sözlük bilgisi konusunda yeterli bir seviyede olmadıkları görülmektedir.

Katılımcılardan iki öğretmen adayı dışında tamamı derslerinde Türkçe sözlük kullanmaktadırlar. Dört katılımcı (Ö_{3,11,14,25}) Türkçe sözlük dışında farklı sözlük kullandığını; iki katılımcı (ÖA_{6,7}) sözcük öğretimi uygulamalarında bağlamdan hareket edileceği için sözlüğü son çare olarak kullandığını [1V], bir katılımcı (Ö₂₁) bazen sözlük kullandıklarını, iki katılımcı da (ÖA_{10,11}) hiç sözlük kullanmadığını ifade etmiştir.

Sözcük öğretimi uygulamalarında bağlamdan hareket etme yaklaşımıyla öğrenilen sözcüklerin farklı bağlamlarda farklı anlam yüklenebileceği görüşü öne çıksa da katılımcıların çoğunun bu anlayışla hareket etmedikleri anlaşılmaktadır. Demircan'a (1983, 147) göre, öğretim sürecinde sözcükler çoğunlukla yalnızca anlamı açıklanacak birimler olarak görülmekte, böylece daha çok anlamın nasıl açıklanacağı üzerinde durulmaktadır. Bu ise ya eş anlamlı ya karşıt anlamlı sözcükler ya da anlamı açıklayıcı sözler ve tanımlarla öğretilmektedir. Türemiş olanlar çözümlenerek de öğretilmekte ama sözcüklerin kullanım ilişkileri bir yana bırakılarak bu özelliklere yeterince yer verilmemektedir.

Sözcük öğretimi boyutları yeni sözcüklerin öğrenilmesinde, öğrenilen sözcüklerin hatırlanmasında ve yanlış öğrenmelerin düzeltilmesinde son derece önemli öğeler olarak karşımıza çıkmaktadır (Gündoğdu, 2012, 208).

◆ Ali Göçer

Katılımcıların metin işleme sürecindeki sözlük kullanımı ve sözcük öğretimi ile ilgili uygulamalarına bakıldığında, katılımcılar öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları sözcüklerin anlamını kavratma uygulamalarında farklılık görülmektedir. Öğretmenler sözlüğe baktırma, öğretmen adayları ise sözcüğün anlamını bulunduğu bağlamdan çıkarma tekniğini uyguladıkları anlaşılmaktadır.

Sözcük öğretiminde takip edilen yöntem öğrencilerin yeni sözcük öğrenme, öğrendikleri yeni sözcükleri anlama ve anlatma etkinliklerinde kullanma ve bu yolla aktif söz varlığını genişleterek okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini etkin kullanma yeterliği kazanmaları hedeflenmektedir. Nitekim Pehlivan (2003, 84), dört temel dil becerisinin kazandırılması ile sözcük dağarcığı arasındaki ilişkiye dikkat çekmekte ve öğrencilerin okuduklarını ve dinlediklerini anlamaları, sözcükleri doğru anlamlandırmalarına bağlı olduğunu altını çizmektedir. Göçer (2015, 53) de sözcüklerin anlam yükünün farkında olmak, bir başka ifade ile bireyin sözcük dağarcığının zengin olması okunan metinden yapılabilecek alımlama ve çıkarımların en temel belirleyicisi olduğunu vurgulamaktadır.

Katılımcılar söz varlığının bireyin dilsel, zihinsel ve sosyal gelişiminde taşıdığı önemin bilincindedirler. Özellikle sözcük dağarcığının etki alanı, zenginliği ve avantajları konusunda ortaya koydukları görüşler ve sahip oldukları bakış açıları okullarda eğitim süreçlerinde öğrencilerin üst düzey beceriler kazanmalarını sağlayacağı düşüncesini uyandırması önemli bulunmuştur.

Katılımcılar sözcük dağarcığının dil kullanımı ve birey açısından önemi, sözlük kullanımı ve sözcük öğretimi teknikleri vb. noktalarda kendilerine lisans eğitimi süresinde yeterli bir hazırlanmışlık kazandırılmadığı görüşündedirler. Dilidüzgün'e göre, Türkçe ders kitaplarında sözcük öğretme yöntemlerinin öğrencilerin "sözcüğü bilmesi" için yeterli değildir (Dilidüzgün, 2014, 251). Gerek eğitimcilerin gerekse etkinliklerde en temel öğretim aracı olarak kullanılan ders kitaplarının öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmesini sağlayacak şekilde hazırlanmalarının gereği öncelikli bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

Öneriler

Sözcük öğretimi önemlidir. Çünkü bireyin sahip olduğu söz varlığı dinleme, okuma ve anlamalarıyla; okuyup dinledikleri üzerinde düşündüklerini, istek, hayal ve tasarımlarını konuşarak ya da yazarak ortaya koyabilmeleri için anlam taşıyıcısı olarak sahip olduğu söz varlığına başvuracaktır. Sahip olduğu söz varlığının verdiği imkân ölçüsünde bu temel dil becerilerini etkin kullanabilecektir. Bu açıdan sözcük öğretimi önemsenmelidir. Gür'e (2014, 249) göre, sözcük öğretimi belli bir plan, hedef ve politika dâhilinde yapılmalıdır. Bunun için ilgili bakanlık ve idarelerin, üniversitelerin, okulların, meslek odalarının vb. paydaşların işbirliği içinde uzun süreli olarak çalışmaları gerekmektedir.

‘Öğrencilerin sözcük dağarcıklarını zenginleştirmek için metin işleme sürecinde sözcük öğreniminin öğrencilerin etkin olduğu amaçlı, sistemli ve bilinçli etkinliklerle gerçekleştirilmesi gerekir (Göçer, 2015, 52)’. Sınıf, Türkçe öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde özellikle özel öğretim yöntemleri derslerinde öğretmen adaylarına sözlük kullanımı ve sözcük öğretimi teknikleri açısından bir bilinç kazandırılmalı, bu konuda belli düzeyde bir hazırbulunuşluk sağlanarak mesleğe hazır hâle getirilmelidir.

Metin işleme süreçlerinde kazanım-etkinlik-gelişim durumunun belirlenmesi etkinliklerinde sözcük unsuruna önem verilmeli ve çözümlenecek metinlerde öğrencilerin ilk kez karşılaşacakları yeni sözcüklerin oranı metnin toplam sözcük sayısının %3-5 arasında olmalıdır.

Sözcükler öğretilirken, sözcüğün sadece metindeki anlamı değil, bütün anlamları üzerinde durulmalıdır. Türk eğitim sisteminde anlama ön planda olduğu için sözcüklerin birden fazla anlamı öğretilerek kullanma sağlanmalıdır. Sözcüklerin tam anlamıyla öğrenilmesinden sonra, öğrencileri sözcükleri kullanmaya özendirmelidir (Çetinkaya, 2002, 174/176).

Okullarımızda eğitim ve öğretim gören öğrenciler, tahsil hayatları içinde gündün güne gelişen bir kelime dağarcığına sahip olmalıdırlar. Kelime dağarcığının gelişmesinde Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin rolü çok büyüktür (Karakuş, 2000, 127). Bu açıdan okullarda başta Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı olmak üzere sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği gibi dil eğitimi verecek öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü lisans programlarına bir dönemde iki saatlik *Sözlük Bilgisi ve Sözcük Öğretimi* dersi konulmalıdır.

Kaynakça

- BİLGİN, Muhittin (2006). *Anlamdan Anlatıma Türkçemiz* (2. Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara.
- BİLİM, Yasin (2015). Görüşme Tekniği (ss. 235-246), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Editörler: A. Yüksel, A. Yanık ve R. A. Ayazlar), Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- BİNGÖL, Zekeriya (2006). “Sözlük ve Sözlükçülük üzerine Bir Araştırma”. *Akademik Bakış*, 9, 1-9.
- BUDAK, Yusuf (2000). “Sözcük Öğretimi ve Sözcüğün İşlevi”. *Dil Dergisi*, 92, 19-26.
- ÇETİNKAYA, Zeynep (2002). *İlköğretim İkinci Kademe Altıncı Sınıfta Ana Diline Ait Sözcüklerin Öğrenilmesi ve Kavranılmasına İlişkin Bir Araştırma*, Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale.
- DEMİRCAN, Ömer (1983). “Sözcük Öğretimi ve Türkçe-İngilizce Sözcük Yapım Türleri Üzerine Bir Karşılaştırma”. *Türk Dili Dil Öğretim Özel Sayısı*, 379-380, 146-159.
- DEMİRCİ, Kerim (2015). *Kelime Bilgisi El Kitabı*, Anı Yayıncılık, Ankara.

◆ Ali Göçer

- DİLİDÜZGÜN, Şükran (2014). “Türkçe Öğretiminde Sözcük Öğretme Yöntemlerinin Yeterliliği”. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 7(17), 233-258.
- GLESNE, Corrine (2012). “Kelimelerin Uçmasını Sağlama: Görüşme Yoluyla Anlamak (ss. 138-188, çev. P. Yalçınoğlu)”, **Nitel Araştırmaya Giriş** (Çeviri Editörleri: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu), Anı Yayıncılık, Ankara.
- GÖÇER, Ali (2001). “Türk Dili ile İlgili Sözlüklere Genel Bir Bakış ve Günümüz İlköğretim Sözlükleri”. **Türk Dili**, 598, 388-403.
- GÖÇER, Ali (2009). “Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı”. **Turkish Studies**, 4(4), 1025-1055.
- GÖÇER, Ali (2015). “Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecinde Bağlam Temelli Sözcük Öğretimi ve Etkin Sözcük Dağıtım Oluşturmadaki İşlevi”. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 3(1), 48-63.
- GÜLER, Ahmet; HALICIOĞLU, Mustafa B. ve TAŞĞIN, Serkan (2015). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma** (2. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- GÜNAY, Doğan (2007). **Sözcükbilime Giriş**, Multilingual Yayınları, İstanbul.
- GÜNDOĞDU, Ayşe Eda (2012). “İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Sözcük Öğretimi Etkinliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, 1(1),201-217.
- GÜNEY, Nail ve AYTAN, Talat (2014). “Aktif Kelime Hazinesini Geliştirmeye Yönelik Bir Etkinlik Önerisi: Tabu”. **Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 2(5), 617-628.
- GÜR, Tahir (2014). “Bağlam Temelli Öğretimin İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerine Kelime Öğretiminde Kullanılması”. **Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2(2), 242-253.
- KARAKUŞ, İdris (2000). **Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Öğretmen El Kitabı**, Sistem Ofset Yayınları, Ankara.
- KIRAN, Ayşe (2015). “Anlambilim ve Dil Öğretimi (ss. 57-95)”, **Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi** (Editörler: E. Korkut ve İ. O. Ayırır), Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- MİLES, Matthew B. ve Huberman, A. Michael (2015). “Analizde İlk Adımlar (ss. 50-89, çev. A. Ersoy)”, **Nitel Veri Analizi** (Çeviri Editörleri: S. Akbaba ve A. Ersoy), Pegem Akademi, Ankara.
- ÖZDEMİR, (1991). “Söz Dağıtımının Zenginleştirilmesi (ss. 212-227)”, **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- PATTON, Michael Quinn (2014). “Nitel Mülakat Yapma (ss. 339-427, çev. M. Çakır ve S. İrez)”, **Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri** (Çeviri Editörleri: M. Bütün ve S. B. Demir), Pegem Akademi, Ankara.
- PATTON, Michael Quinn (2014). “Nitel Analiz ve Yorumlama (ss. 431-539, çev. A. Çekiç ve A. Bakla)”, **Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri** (Çeviri Editörleri: M. Bütün ve S. B. Demir), Pegem Akademi, Ankara.

- PEHLİVAN, Ahmet (2003). "Türkçe Kitaplarında Kelime Dağarcığını Geliştirme Sorunu ve Çözüm Yolları". *Dil Dergisi*, 122, 84-94.
- ŞEKERLER, Sibel A. (2015). "Derinlemesine Görüşme (ss. 186-201)", **Nitel Araştırma: Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları** (Editörler: F. N. Seggie ve Y. Bayyurt), Anı Yayıncılık, Ankara.
- YALÇIN, Süleyman Kaan ve ÖZEK, Fatih (2006). "Söz Varlığının Temel Dil Becerilerinin ve Akademik Disiplinlerin Kazanımına Olan Etkileri". *Millî Eğitim*, 171, 130-139.
- YAMAN, Havva ve AKKAYA, Derya (2014). "İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Anlamı Bilinmeyen Kelimeler İçin Kullanılan Bağlam Türleri". *İlköğretim Online*, 13(1), 74-93, 2014.
- YELBAY, Yasemin (2015). "Sözcük Bilgisi ve Öğretimi (ss. 351-368)", **Dil Öğretimi** (Editör: N. Bekleyen), Pegem Akademi, Ankara.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2013). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri** (9. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

ÇOCUK KİTAPLARINDA ORTAK SÖZ VARLIĞI UNSURLARI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME*

Bayram BAŞ**

Öz: Bu çalışmanın amacı, çocuklara yönelik hazırlanmış roman, hikâye, masal, destan, efsane türündeki çocuk kitaplarının söz varlığını tespit etmek ve türler arasındaki ortak söz varlığı unsurlarını tespit etmektir. Nitel bir araştırma olan çalışmada, doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırmanın inceleme nesnelere 100 çocuk romanı, 100 çocuk hikâyesi, 100 çocuk masalı, 54 çocuk destanı ve 14 çocuk efsane kitabından alınan 200 efsane metni oluşturmaktadır. Her türden 100.000'er kelime seçilmiş ve toplamda 500.000 kelimelik bir metin havuzu oluşturulmuştur. Beş türdeki çocuk kitaplarında yer alan kelimeler, ikilemeler, deyimler ve atasözleri belirlenmiş ve türler arasındaki ortak söz varlığı tespit edilmiştir. Çocuk kitaplarında 17.990 farklı kelime tespit edilmiştir. Bu kelimelerin 2.563 tanesinin, %14,25'lik bir oranla beş çocuk edebiyatı türünde de yer aldığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Söz varlığı unsurları, çocuk edebiyatı, çocuk kitapları

* Bu çalışma, "1985-2005 Yılları Arasında Çocuk Edebiyatı Sahasında Yazılmış Tahkiyeli Metinlerin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

** Doç. Dr.; Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.

AN EVALUATION OF THE ELEMENTS OF COMMON VOCABULARY IN THE CHILDREN'S BOOKS*

Bayram BAŞ**

Abstract

The aim of this study is to determine vocabulary of children's books in genres prepared for children namely novel, story, tale, epic, myth and the elements of common vocabulary between genres. The document review has been performed in this qualitative research. 100 children's novels, 100 children's stories, 54 children's epics and 200 myths obtained from 14 myth books for children constitute examination objects of this research. 100.000 words were selected from each genre and a text repository with a total of 500.000 words has been composed. Words, reduplications, idioms and proverbs in 5 genres of children's books were determined and common vocabulary between genres has been identified. 17.990 different words have been detected in children's books. It has been determined that 2.563 of these words also present in these 5 genres of children's books at the rate of 14,25%.

Key words: Elements of vocabulary, children literature, children's books

Giriş

Söz varlığı kavramı, "kelime hazinesi, kelime serveti, kelime dağarcığı, sözcük varlığı, sözcük dağarcığı, sözcük serveti, sözcük gömüsü, vokabüler, kelime kadrosu" vb. kullanımlarla karşılanabilmektedir. Ancak bu kavramların hiçbirinin de söz varlığını karşıladığı söylenemez. Türkçe Sözlük'te (2005, 1807), söz varlığı "bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, vokabüler, kelime hazinesi" şeklinde tanımlanır.

Fransızca *vocabulaire*, İngilizcede *vocabulary*, Almancada *wortschatz* ve *wortbestand* terimi ile karşılanan söz varlığı; kelime hazinesi, kelime serveti, kelime dağarcığı, sözcük dağarcığı, sözcük serveti, kelime kadrosu, vokabüler kavramlarından daha geniş bir kavramdır. Söz varlığı, neredeyse tamamı eş anlamlı olan bu kavramların hepsini toplayan en üst kategoridir diyebiliriz.

* This study was produced from the doctorate thesis titled as "An Investigation about Vocabulary of Narattive Texts Written in the Field of Children Literature in between 1985-2005".

** Assoc. Prof. Dr.; Yıldız Technical University, Faculty of Education, Department of Turkish Education.

◆ Bayram Baş

Aksan (2002, 13-14), söz varlığını, sözcükler, ikilemeler, deyimler, atasözleri, ilişki sözleri ve kalıplaşmış sözlerden meydana gelmiş bir kavram olarak tanımlar.

Bir dilin kendi öğelerinden oluşan, kimi zaman yabancı öğelerin de girdiği *temel sözcüklüğü*; dildeki öteki sözcüklerin yanı sıra, bilim, teknik, sanat ve zanaat alanlarının kavramları olan *terimler*; sözcüğünün bir başka kesimi *deyimler*; her dilde, belli bir durumu, olayı, insanların tutum ve davranışlarını belirlemek üzere, birden çok sözcükle anlatım bulan bu öğelerden başka, bir ulusun bilgeliğini, yaşam deneyimlerini yansıtan ve kuşaktan kuşağa aktarılan *atasözleri*; insanların toplum yaşamlarında, belli bir kültürün ürünü olarak kullandıkları *ilişki sözleri (kalıp sözler)*; kalıplaşmış biçimde, çoğu kez dilden dile geçen *kalıplaşmış sözler*; dile büyük bir anlatım gücü kazandıran *ikilemeler*, söz varlığını meydana getiren unsurlardır (Aksan, 2002, 2004).

Sözvarlığı, sadece bir dilde birtakım seslerin bir araya gelmesiyle kurulmuş simgeler, kodlar - ya da dil bilimdeki terimiyle *göstergeler* - olarak değil, aynı zamanda o dili konuşan toplumun kavramlar dünyası, maddi ve manevi kültürünün yansıtıcısı, dünya görüşünün bir kesiti olarak düşünülmelidir (Aksan, 2004, 7).

Bir milletin kavramlar dünyası onun dünyaya bakış açısının da bir ölçütüdür. Söz varlığının millette oluşturduğu mevcudiyet, binlerce yıllık kültür birikimini de peşinde getirir. Millete mensup her fert bu birikimle yoğrulur ve bununla yetinmez. Birikime birikim katar, varlığını zaman zaman bu değerler yönünde farklılaştırır.

Söz varlığı bir dilin ve dolayısıyla o dili konuşan ve yazan bireylerin anlatım gücünü geliştirir. Dilin anlatım gücü, milletin her noktadaki gücüne de tekabül eder. Söz varlığının gücünü koruyabilen ve zenginleştirebilen millet, her daim var olur. Söz varlığı, altında bulunan bazı unsurlarla bütünlük kazanır. Onu bir varlık hâline getiren de zaten bu unsurlardır.

Çocuğun dil gelişiminde, söz varlığı ediniminin çok önemli bir yeri vardır. Dinleme ve okuma becerilerini kullanan çocuk, alıcı söz varlığına dâhil ettiği yeni kelimeleri, dikey ve yatay doğrultuda, üretici söz varlığına, bu kanalla da konuşma ve yazma becerilerine transfer etmektedir. Bu transferin işlerliği ve geçerliği, çocukların ve onların temel dil becerilerini geliştiren eğitim malzemelerinin söz varlığı açısından tespit edilebilmesiyle doğrudan bağlantılıdır.

Batı ülkelerinde yaklaşık 100 yıl önce başlayan söz varlığını tespit çalışmaları (Faucet, West, Palmer ve Thorndike, 1936; Thorndike ve Lorge, 1972; West, 1959; Kucera vd., 1967; Harris ve Spay, 1990; Bauman, 1996; Fry, 1997; Baker, Scott vd., 2005), ülkemizde de yaklaşık bu zamanlarda başlamasına rağmen (Maarif Vekâleti, 1926) yakın dönemlere kadar önemli bir gelişme kaydedememiştir. Zira çocukların söz varlığının belirlenmesine yönelik, yakın zamanda yapılan çalışmalar (Aksoy, 1936; Pars ve Pars, 1954; Özön, 1954a, 1954b; Özön, 1962; Pierce, 1960; Hart, 1971; Davaslıgil, 1980; Subkew, Aksarı ve Köksal, 1988; Çiççi, 1991; Tosunoğlu, 1998; Koçak, 1999; Göz, 2003; Ka-

radağ, 2005; Kurudayıoğlu, 2005) dışında kayda değer araştırma da çok azdır. Bunun yanında çocukların özellikle okuma becerilerinde birebir kullandıkları ve diğer dil becerilerinin gelişmesinde de rolü olan, çocuk kitaplarının söz varlığı üzerine ülkemizde yapılmış bir çalışma da bulunmamaktadır.

Çocuklara uygulanacak kelime öğretimi programları, gerek çocukların gerekse çocukların kullandığı eğitim materyallerinin söz varlığı unsurlarının tespiti ile mümkün kılınabilir. Çocuk kitaplarının söz varlığına dair bir ölçütün bulunmaması ve bir ölçüt getirebilmek için mevcut durumun tespit edilmemiş olması, bizi böyle bir çalışmanın elzem olduğu fikrine yönlendirmiştir. Çocuk kitaplarının, hedef kitleye söz varlığı açısından uygunluk derecesini belirleyebilmek ve bu noktada seviyelendirme yapabilmek için, öncelikle çocuk kitaplarının mevcut söz varlığını ortaya koymak gerekecektir.

Bu açıklamalar doğrultusunda çalışmanın amacı, 1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yerli yazarlar tarafından öyküleyici türde yazılmış roman, hikâye, masal, destan ve efsane türündeki çocuk kitaplarında yer alan, temel kelime hazinesi, deyim, atasözü ve ikileme gibi söz varlığı unsurlarını; kelime kullanım sıklığı ve kelime kullanım sırasına göre türler arasında karşılaştırmalı olarak tespit etmektir.

Yöntem

Çocuk kitaplarının söz varlığını tespit etmek ve çocuk kitaplarındaki ortak söz varlığını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 217).

Araştırmanın İnceleme Nesneleri

Araştırmanın inceleme nesnelərini 1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yerli yazarlar tarafından yazılmış, 100 çocuk romanı, 100 çocuk hikâyesi, 100 çocuk masalı, 54 çocuk destanı¹, 200 çocuk efsanesi² oluşturmaktadır. Her türden 100.000 kelime seçilmek suretiyle 500.000 kelimelik bir söz varlığı havuzu oluşturulmuştur. Araştırmamızda değerlendirilen çocuk romanları, hikâyeleri ve masalları; Talim ve Terbiye Kurulunun 1985-2003³ yılları arasında tavsiye ettiği kitaplar başta olmak üzere, farklı kurumların ödüllerini almış kitaplar, çocuk edebiyatı sahasında içinde uzun süredir basılan kitaplar dikkate alınarak oluşturulmuş kitap havuzundan rastgele

¹ Araştırmamızın sonucu, destan türünde, çocuklara hitap eden, son 20 yılda yazılmış 38 adet yerli destan kitabı tespit edilmiştir. Çocuklar için, 1985 öncesinde yazılmış ancak bu tarihten sonra baskısı olmayan çocuk destanları inceleme nesnelere dâhil edilmemiştir. 1985 öncesinde yayımlanan çocuk destanı niteliğindeki kitapların sayısı da çok sınırlıdır. Dede Korkut Destanlarının, çalışmamızda, destan bahsinde değerlendirilmesine karar verildikten sonra; çocuk seviyesinde ve konusunu Dede Korkut'tan alan 16 destan kitabı daha örnekleme ilave edilmiş ve toplam 54 destan kitabı değerlendirilmiştir.

² Ülkemizde 1985-2005 yılları arasında çocuklara yönelik hazırlanmış ve yerli örneklerden meydana gelen efsane türünde 14 adet kitap tespit edilebilmiştir. Efsane kitaplarının sayılarındaki sınırlılık, kitap bazında örneklem almamıza olanak sağlamamıştır. Bu sebeple, tüm kitaplarda yer alan efsaneler arasından, 200 yerli efsane metni kullanılarak örneklem oluşturulmuştur.

³ Talim ve Terbiye Kurulu, 2003 yılından sonra kitap tavsiye etme çalışmalarını sonlandırmıştır.

◆ Bayram Baş

olarak seçilmiştir. Destan türündeki çocuk kitapları sayı açısından sınırlı olduğu için seçim usulüne gidilememiş, tüm kitaplar değerlendirilmeye alınmıştır. Efsane kitaplarının içinden alınan efsane metinleri, yerli yazarlara ait olanlar tespit edildikten sonra oluşturulmuş efsane metni havuzundan rastgele seçilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

İnceleme nesnesi olarak seçilen çocuk kitapları çocuk kütüphaneleri, halk kütüphaneleri, Yayınlar Dairesi Başkanlığı Kütüphanesi, özel yayınevleri, kitap satış yerlerinde yapılan çalışmalarla; fotokopi, ödünç alma ve satın alma yoluna başvurularak temin edilmiştir.

Temin edilen çocuk kitaplarındaki bütün metinler bilgisayara aktarıldıktan sonra, metin analizlerine başlanmadan sırasıyla şu işlemler yapılmıştır:

- Bilgisayar ortamına aktarılmış, genel havuzu oluşturan metinlerde genel yazım hataları düzeltilmiştir. Bu işlem, kelime seçiminde nicel farklılıklara yol açmamak için başlangıç aşamasında da yapılmıştır.
- 100 çocuk romanın her birinden (kitapların başı-ortası ve sonundan) 1000'er kelime seçilmek koşuluyla toplam 100.000 kelimelik metin havuzu oluşturulmuştur.
- 100 çocuk hikâyesinin her birinden (kitapların başı-ortası ve sonundan) 1000'er kelime seçilmek koşuluyla toplam 100.000 kelimelik metin havuzu oluşturulmuştur.
- 100 çocuk masalının her birinden (kitapların başı-ortası ve sonundan) 1000'er kelime seçilmek koşuluyla toplam 100.000 kelimelik metin havuzu oluşturulmuştur.
- 54 çocuk destanının her birinden (kitapların başı-ortası ve sonundan) yaklaşık 1852'şer kelime seçilmek koşuluyla toplam 100.000 kelimelik metin havuzu oluşturulmuştur.
- 14 çocuk efsanesi kitabı içinde yer alan 200 efsane metninden oluşmuş havuzdan (havuzun başından-ortasından ve sonundan) 100.000 kelimelik metin havuzu oluşturulmuştur.
- Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan Yazım Kılavuzu (2005) ve Türkçe Sözlük (2005)'e göre metinlerin yazım hataları düzeltilmiştir.
- Kelime analizlerinin yapılacağı yazılım, iki boşluk arasındaki her veriyi farklı kelime kabul ettiği için "*can dostu*" gibi ayrı yazılan birleşik kelimeler, "*tek tük*" gibi ikilemeler "+" işareti ile "*can+dostu*", "*tek+tük*" şeklinde birleştirilmiştir.
- Metinlerde yer alan özel isimler analiz yapılırken belirli olsun diye başlarına "*" işareti konularak, "*Mehmet*", "**Mehmet*" şeklinde işaretlenmiştir.
- Kelime analizlerinin yapılacağı yazılım, rakamları "*1, 61, 2424 vb.*" şekillerde tanımadığı için, rakamlar "*bir, altmışbir, ikibindörtüyüzyirmidört*" şeklinde yazıya dönüştürülmüştür.

• Simple Concordance Program 4.07 yazılımı ile roman, hikâye, masal, destan ve efsane metinlerinin ayrı ayrı ham kelime listeleri çıkarılmıştır.

• Kitaplardan elde edilen 5 farklı listedeki kelimelerin çekim ekleri, kullanıldıkları yerlere bakılarak atılmıştır. Örneğin, “*alıyorum, alacak, almıştı, aldı, alır*” kelimelerinin çekim ekleri atılmış, bu kelimelere ait olan sıklıklar toplanarak *al-* kelimesine eklenmiştir.

• Fiillerdeki çekim ekleri atıldıktan sonra fiil kök, gövde veya tabanına “-” işareti konmuştur. Örneğin, *al-, sev-, götür-, yardım+et-* gibi.

• Türkçe Sözlük’ten (2005) eş sesli kelimeler tespit edilmiş, bu kelimelerin oluşturulan kelime listelerinde bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Eş sesli kelimelerin aynı kelime olarak sayılmaması için ayırt edici ifadeler, bu türden kelimelere bitişik hâlde parantez içinde yazılmıştır. Örneğin, *yüz-(suda), yüz-(deri), yüz(sayı), yüz(çehre), dolu(yağış), dolu(xboş)* gibi.

• Uzman görüşlerine de başvurularak olumsuzluk eki, geçici isim yapan zarf-fiil, sıfat-fiil ekleri kelimelerden silinmiş ve sıklıkları fiil şekillerine dâhil edilmiştir. Örneğin, *yapmıyor, yapan, yaparak* şekillerinde ilgili ekler silinerek, sıklıklarıyla *yap-* kelimesine eklenmiştir. Kalıcı isim yapan sıfat fiil eklerinin bulunduğu kelimeler korunmuştur. Örneğin, *gelecek* ve *okur, yazar* gibi isim türünden kelimeler farklı kelime olarak listeye alınmıştır.

• Bütün bu işlemlerden sonra analizlerde kullanılacak roman, hikâye, masal, destan ve efsane kitaplarının ayrı ayrı kelime hazineleri çıkarılmıştır.

• Mevcut verilerden tespit edilmek koşuluyla roman, hikâye, masal, destan ve efsane kitaplarının ikileme listeleri oluşturulmuştur.

• Birinci aşamada dizime verilmemiş ama sınırlandırılmış metinlerden, roman, hikâye, masal, destan ve efsanede kullanılan deyimler ve atasözleri, tarama yöntemi ile tespit edilmiş ve listelenmiştir.

Bütün bu işlemlerden sonra, hikâye, roman, masal, destan ve efsane kitaplarının kelime, ikileme, deyim ve atasözü kullanım sıklıklarını gösteren toplam 20 adet liste elde edilmiştir.

Kelime listelerinin oluşturulmasında ve analiz edilmesinde değişik bilgisayar yazılımlarından yararlanılmıştır. Bu çalışmada, “txt” uzantılı metinlerde yer alan kelimeleri sıklıklarına göre dizen ve kelime sıklık istatistiği yapan “Simple Concordance Program 4.07” ile “Microsoft Excel” başlıca kullanılan yazılımlardır.

Roman, hikâye, masal, destan ve efsane kitaplarına ait kelime, ikileme, deyim ve atasözü listeleri kategorisel içerik analizi doğrultusunda karşılaştırılmış ve çocu kitaplarının ortak söz varlığı çıkarılmıştır.

◆ Bayram Baş

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde roman, hikâye, masal, destan ve efsane türündeki çocuk kitaplarından elde edilen söz varlığı verisi, kelime hazinesi, ikileme, deyim ve atasözü unsurları doğrultusunda karşılaştırılmıştır.

Kelime Kullanımına Yönelik Bulgular ve Yorum

İnceleme yapılan çocuk kitapları içinde farklı kelime kullanımı açısından en zengin tür olan hikâyelerde 8.520 farklı kelime kullanılmıştır. Farklı kelime kullanımı açısından ikinci zengin tür, 8.488 farklı kelime ile romanlardır. Bu iki türü, 7.553 farklı kelime ile destanlar, 7.469 kelime ile efsaneler izlemektedir. Çocuk kitapları arasında kelime hazinesi en düşük olan tür ise masallardır. Masallarda 6.735 farklı kelime kullanılmıştır.

Farklı kelimenin toplam kelimeye oranının en yüksek olduğu tür masallardır. 14,43 oranı ile masallar en fazla kelime tekrarı yapan tür olmuştur. 12,90'lık oranla efsaneler en fazla kelime tekrarı yapan ikinci tür durumundadır. Daha sonra, 12,68 oranında kelime tekrarı ile destanlar, 11,44 oranıyla romanlar ve 11,41 oranıyla hikâyeler gelmektedir.

Çocuk kitaplarındaki toplam, farklı kelime sayısı ve farklı kelimeler arasındaki kelime artışı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo-1 Çocuk Kitaplarındaki Kelime Sayıları

Çocuk Kitapları	Toplam Kelime Sayısı	Farklı Kelime Sayısı	Kelime Artışı
Masallar	97.209	6.735	-
Efsaneler	96.334	7.468	733
Destanlar	95.788	7.553	85
Romanlar	97.063	8.488	935
Hikâyeler	97.232	8.520	32

Tablodan da anlaşılacağı gibi, en az farklı kelimeye sahip masallarla bir basamak üstündeki efsaneler arasında 733 farklı kelime bulunmaktadır. Destanlar efsanelere göre fazladan 85 farklı kelimeye sahiptir. En fazla farklı kelime kullanımı ise destanlarla romanlar arasındadır. Romanlarda destanlardan farklı, 935 kelime bulunmaktadır. Kelime hazinesi en zengin tür hikâyeler ise romanlardan 32 fazla farklı kelimeye sahiptir. Türlerde ortak kullanılan ve sadece bir türde kullanılan kelimeler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

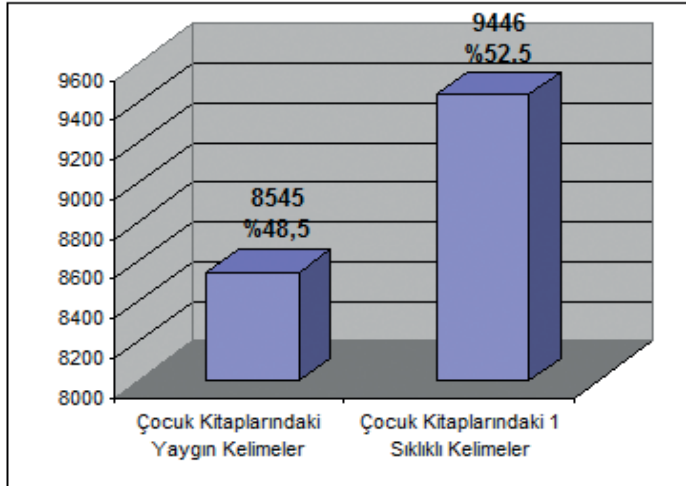
Tablo-2 Çocuk Kitaplarında Ortak Kullanılan Kelimeler ve Oranları

Kelimeler	Kelime Sayısı	Toplam Farklı Kelime İçindeki Yüzdeliği
5 türde ortak kullanılan kelimeler	2563	% 14,25
4 türde ortak kullanılan kelimeler	1395	% 7,75
3 türde ortak kullanılan kelimeler	1751	% 9,73
2 türde ortak kullanılan kelimeler	2836	% 15,77
Sadece 1 türde kullanılan kelimeler	9445	% 52,50
TOPLAM	17990	% 100

Türlerin tamamında kullanılan toplam farklı kelime 17.990'dır. Bunların 2.563'ü 5 türde de ortak olarak kullanılmıştır. 1.395 kelime, 4 türde de yer almıştır. 3 türde yer alan kelimelerin sayısı 1.751, sadece 2 türde kullanılan kelimelerin sayısı ise 2.836'dır. Türlerin sadece birinde yer alan kelime sayısı ise 9.445'dir.

En az iki türle, bütün türlerde kullanılan kelimeler müşterek yani yaygın kelimelerdir. *Yaygınlık* kavramı farklı noktadaki ortak kelimeleri ifade etmektedir. Yaygınlığı 2 olan yani en az iki türde kullanılan kelimelerle, yaygınlığı 5 olan yani bütün türlerde kullanılan kelimelerin toplamı 8.545'tir. Bu sayı çocuk kitaplarındaki yaygın kelimelerin karşılığıdır. Yaygın kelimeler, çocuk kitaplarındaki toplam farklı kelimelerin % 48,50'sini oluşturmaktadır. Aşağıdaki grafikte yaygın kelimelerle, tek sıklıklı kelimeler gösterilmiştir.

Grafik-1. Çocuk Kitaplarındaki Yaygın ve Bir Sıklıklı Kelimeler



◆ Bayram Baş

Çocuk kitaplarında en sık kullanılan ilk 20 kelime, aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo-3 Çocuk Kitaplarında En Sık Kullanılan İlk 20 Kelime

Sıra Nu.	KELİMELER	Top. Sık.	Y	Roman		Hikâye		Masal		Destan		Efsane	
				Sık.	sıra	Sık.	sıra	Sık.	sıra	Sık.	sıra	Sık.	sıra
1.	bir	13054	5	2461	1	2488	1	2890	1	2057	1	3158	1
2.	da(de)	8688	5	1938	2	1812	2	1875	2	1322	3	1741	2
3.	ol-	7373	5	1367	3	1412	3	1433	4	1575	2	1586	4
4.	bu	6505	5	1237	4	1170	6	1415	5	1054	7	1629	3
5.	de-	6356	5	1157	6	1228	5	1553	3	1156	4	1262	5
6.	o	5741	5	1183	5	1238	4	1026	6	1150	5	1144	6
7.	gel-	4334	5	819	7	797	9	903	8	981	8	834	9
8.	ve	4245	5	775	9	818	8	706	12	1078	6	868	8
9.	ben (zamir)	3741	5	802	8	900	7	833	10	720	9	486	16
10.	ne	3581	5	773	10	770	10	886	9	538	15	614	10
11.	git-	2846	5	535	17	551	14	778	11	515	17	467	18
12.	kız	2828	5	217	64	137	112	956	7	435	25	1083	7
13.	mı (mi mu mü)	2813	5	749	11	677	11	455	26	480	21	452	21
14.	çok	2781	5	603	12	664	12	608	14	371	30	535	14
15.	sonra	2467	5	577	14	542	15	550	16	381	29	417	25
16.	var	2368	5	525	19	467	20	456	25	350	33	570	12
17.	ver-	2354	5	318	44	432	26	580	15	583	12	441	23
18.	gibi	2335	5	497	20	518	16	387	35	512	18	421	24
19.	al-	2296	5	393	27	449	23	545	17	548	14	361	35
20.	gün	2240	5	358	37	436	25	480	23	355	31	611	11

Top.sık.: Toplam sıklık; **Y:** Yaygınlık; **Sık.:** Sıklık; **sıra:** kelimenin kaçınıcı sırada kullanıldığı anlamına gelmektedir.

Kelime hazinesi açısından, türler arası karşılaştırmalarda, bir kelimenin toplam kaç sıklıkta kullanıldığı, tek başına çok anlamlı olmayacağı için aynı kelimenin mevcut listesinin kaçınıcı sırasında kullanıldığının da gösterilmesi gerekmektedir. Bu şekilde türler içinde kelimenin önemi daha da fazla belirginleşecektir.

Bütün çocuk kitaplarında en fazla sıklıkla kullanılan “bir” kelimesi; tüm türlerde toplam 13.054 sıklıkla ve her türün mevcut listelerinde 1. sırada bulunmaktadır. 8.688 toplam sıklıklı en yüksek ikinci kelime olan “da(de)” bağlacı ise roman, hikâye, masal ve efsanede 2. sırada yer alırken, destanın mevcut listesinde 3. sırada kalmıştır. Listede sıra numaralarının verilmesini daha da anlamlı kılmak için başka bir örnek daha verebiliriz. Toplamda 12. sırada bulunan “kız” kelimesinin sıklığı 2828’dir. Kız kelimesi efsane ve masalda 7. sırada ve üstlerde yer alırken; destanda 25, romanda 64 ve hikâyede 112. sırada kullanılmıştır. “Kız” kelimesi efsane ve masal türleri için önemli bir kelime olması sebebiyle daha yüksek sıklıkla kullanılmış ve her iki listenin de üst sıralarında yer edinmiştir.

Tüm türlerde 0-2000 aralığındaki kelimelerin sıklığı ve yüzdeliği aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo-4 Çocuk Kitaplarında 0-2000 Aralığında Yer Alan Kelimelerin Sıklığı ve Yüzdeliği

Kelime Aralığı	ROMAN		HİKAYE		MASAL		DESTAN		EFSANE	
	Top. Sık.	%	Top. Sık.	%	Top. Sık.	Top. Sk.	Top. Sık.	%	Top. Sık.	%
0-100	38821	40,0	38395	39,5	42052	43,3	37569	39,2	39973	41,5
0-200	49916	51,4	49098	50,5	54218	55,8	49014	51,2	50981	52,9
0-300	56258	58,0	55499	57,1	61107	62,9	55642	58,1	57645	59,8
0-400	60778	62,6	60057	61,8	65755	67,6	60288	62,9	62423	64,8
0-500	64254	66,2	63652	65,5	69216	71,2	63840	66,6	66066	68,6
0-600	67041	69,1	66523	68,4	71976	74,0	66687	69,6	68967	71,6
0-700	69380	71,5	68927	70,9	74275	76,4	69101	72,1	71344	74,1
0-800	71362	73,5	70988	73,0	76231	78,4	71199	74,3	73377	76,2
0-900	73111	75,3	72792	74,9	77914	80,2	73007	76,2	75141	78,0
0-1000	74673	76,9	74357	76,5	79366	81,6	74640	77,9	76674	79,6
0-1100	76041	78,3	75746	77,9	80669	83,0	76100	79,4	78019	81,0
0-1200	77272	79,6	76995	79,2	81835	84,2	77406	80,8	79216	82,2
0-1300	78380	80,8	78121	80,3	82890	85,3	78576	82,0	80292	83,3
0-1400	79381	81,8	79149	81,4	83853	86,3	79665	83,2	81280	84,4
0-1500	80294	82,7	80093	82,4	84727	87,2	80665	84,2	82180	85,3
0-1600	81166	83,6	80993	83,3	85527	88,0	81565	85,2	82999	86,2
0-1700	81966	84,4	81796	84,1	86227	88,7	82406	86,0	83765	87,0
0-1800	82712	85,2	82584	84,9	86919	89,4	83177	86,8	84465	87,7
0-1900	83412	85,9	83284	85,7	87519	90,0	83877	87,6	85106	88,3
0-2000	84068	86,6	83968	86,4	88107	90,6	84514	88,2	85706	89,0

◆ Bayram Baş

0-100 aralığında yer alan en fazla toplam sıklık 39.973 sayısı ile masallardadır. Masallardaki ilk 100 kelime, mevcut kelime listesinin % 43,3'ünü meydana getirmiştir. 0-200 aralığından, 0-2000 aralığına kadar en fazla toplam sıklığa sahip tür yine masallardır. Masallar farklı kelime açısından en gerideki tür olmaları sebebiyle yüksek sıklıklı kelimeler, listenin ilk 2000 sırasında yer almıştır.

0-2000 aralığında kullanılan kelimeler, her türün mevcut listesine göre, romanlarda % 86,6; hikâyelerde % 86,4; masallarda % 90,6; destanlarda 88, ve efsanelerde de % 89'luk bir yer oluşturmuşlardır.

Bu verilerden yola çıkarak şu yoruma ulaşmak mümkündür. Öyküleyici çocuk kitaplarının ilk 2000 kelimesi, toplam kelimenin % 86-90 aralığındaki değerine karşılık gelmektedirler.

En fazla özel isim kullanan tür destanlardır. Bu türde 7.982 toplam, 1.083 farklı özel isim yer almaktadır. Özel isimlerin fazla kullanıldığı ikinci tür olan efsanelerde ise 4.635 toplam, 849 farklı özel isim mevcuttur. Fazla özel isim kullanımı açısından üçüncü tür romanlardır. Toplam 4.055 özel isim yer almasına rağmen; romanlar farklı özel isim kullanımı açısından hikâyelerin gerisindedirler. Hikâyelerde 3.345 toplam, 794 farklı özel isim yer almaktadır. Romanlarda yer alan farklı özel isim ise 740'tır. Özel isimlerin en az yer edindiği tür olan masallarda 2.322 toplam, 311 farklı özel isim bulunmaktadır. Özel isimlerin en fazla tekrar edildiği tür de, 7,5 oranı ile masallardır. En az özel isim tekrarı 4,2 oranı ile hikâyelerde görülmektedir.

Tüm türlerde kullanılan ilk 20 özel isim aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo-5 Çocuk Kitaplarında En Sık Kullanılan 20 Özel İsim

Romanlar		Hikâyeler		Masallar		Destanlar		Efsaneler	
Kelime	Sık.	Kelime	Sık.	Kelime	Sık.	Kelime	Sık.	Kelime	Sık.
Ali	101	Allah	72	Keloğlan	521	Oğuz	287	Sarıköz	115
Ökkeş	95	Ali	63	Allah	68	Manas	278	Türk	111
Murat	93	Hasan	47	Murat	32	Tanrı	191	Tanrı	99
Can	79	Dilara	43	Yeşiltay	29	Kazan	183	Şahmeran	95
Hasan	76	Ahmet	41	Arap	28	Türk	181	Allah	94
Fafa	62	Gölce	39	Tembel Ahmet	28	Köroğlu	163	Lokman Hekim	89
Ayşe	56	Elif	38	Fuerte	27	Kırgız	128	Kafdağı	75
Duran	51	Emine	37	Ali Cengiz	25	Beyrek	109	Lokman	71
Mimi	46	Nazlı	35	Ayşe	25	Allah	107	Hasip	66
Suna	43	Türk	32	Şako	25	Bayındır Han	97	Nuh	65
Halil	40	Atılgan	31	Hilmi	24	Babek	94	Harput	60

Kemal	40	Ömer	31	Üşengeç	23	Semetey	94	Munzur	59
İstanbul	38	Gümüş	28	Altın Horoz	22	Kan Turah	85	Misis	56
Fadiş	37	İnci	28	Anka	22	Tepegöz	82	Anadolu	55
Mehmet	37	İstanbul	27	Hanzade	22	Kalmuk	74	Belkis	54
Tank	37	Veli	27	Aslı	21	Dirse Han	69	Camsab	52
Tomurcuk	33	Can	26	Ali	19	Basat	66	Nemrut	50
Allah	32	Halil	24	Mıdık	19	Mustafa Kemal	59	Büyük Ağrı Dağı	45
Ömer	32	Metin	24	Yafsa	19	Bolu	56	Türkmen	35
Haydar	28	Mustafa	24	Keçi Kız	18	Deli Dumrul	50	Anavarza	34

Özel isim kullanımı açısından, türler arasında tutarlı bir ortaklıktan bahsetmek mümkün değildir. Her tür kendi özellikleri ve amacı çevresinde özel isim kullanıma gitmiştir. En sık kullanılan özel isimler, romanlarda *Ali*(101), hikâyelerde *Allah*(72), masallarda *Keloğlan*(521), destanlarda *Oğuz*(287) ve efsanelerde de *Sarıkız*(115)'dir. Bütün türler arasında en yüksek sıklıkla kullanılan özel isim masallarda bulunan *Keloğlan*'dir. Masal kahramanı olan *Keloğlan*, efsanelerde önemli bir yeri olan *Sarıkız*, Türk destanlarının her noktasında adı geçen *Oğuz* buldukları türleri nitelemektedirler. Romanlarda 1. sırada kullanılan *Ali*, hikâyelerin 2. sırasında yer almaktadır. Hikâyelerin 1. sırasında bulunan *Allah* özel ismi, masallarda 2, romanlarda ise 18. sıradadır. *Allah* ismi ile eş anlamlı olan *Tanrı* kelimesi de, türlerin özellikleri gereği, destan ve efsanelerde 3. sırada yer almaktadır.

İkileme Kullanımına Yönelik Bulgular ve Yorum

İkileme kullanımı açısından en zengin tür masallardır. Masalarda 640 toplam, 223 farklı ikileme yer almaktadır. Toplam ikileme kullanımı bakımından ikinci sırada yer alan hikâyeler, farklı ikileme açısından romanların gerisindedir. Hikâyelerde 547 toplam, 211 farklı ikileme yer alırken; romanlarda 528 toplam, 218 farklı ikileme bulunmaktadır. Efsanelerde ise 473 toplam, 184 farklı ikileme kullanılmıştır. İkileme kullanımı açısından en geride kalan tür ise destanlardır. Destanlarda 319 toplam, 125 farklı ikileme mevcuttur.

İkilemelerin en çok tekrar edildiği tür hikâyeler; en az tekrar edildiği tür ise romanlardır. Bütün türlerde en sık kullanılan ilk 20 ikileme aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo-6 Çocuk Kitaplarında En Sık Kullanılan İlk 20 İkileme

Sıra Nu.	İkileme	Top. Sık.	Y	Roman		Hikâye		Masal		Destan		Efsane	
				Sık.	sıra	Sık.	sıra	Sık.	sıra	Sık.	sıra	Sık.	sıra
1.	kendi kendine	107	5	14	6	17	3	53	1	9	4	14	1
2.	bir bir	84	5	18	3	10	9	29	2	17	1	10	7
3.	yavaş yavaş	79	5	23	1	28	1	10	12	6	10	12	2
4.	uzun uzun	67	5	16	4	19	2	16	5	10	3	6	22
5.	pırlıl pırlıl	65	5	20	2	15	5	15	6	5	18	10	8
6.	sık sık	54	5	12	8	17	4	9	14	5	19	11	6
7.	gece gündüz	45	5	2	64	7	12	14	7	11	2	11	5
8.	ara sıra	42	5	14	5	10	10	5	25	1	113	12	4
9.	ağır ağır	39	5	6	16	10	8	11	10	4	22	8	13
10.	yan yana	39	5	8	11	12	7	3	64	6	11	10	10
11.	gide gide	33	5	1	136	3	50	20	4	3	41	6	20
12.	el ele	30	5	5	21	5	27	13	8	4	26	3	48
13.	zaman zaman	30	5	8	13	6	20	3	59	1	111	12	3
14.	ayrı ayrı	29	5	6	17	5	21	9	13	3	30	6	17
15.	bol bol	28	5	7	14	7	11	5	20	8	5	1	95
16.	soluk soluğa	27	5	14	7	6	15	3	56	3	36	1	139
17.	çoluk çocuk	26	5	4	23	2	59	4	32	7	7	9	12
18.	yeni yeni	21	5	8	12	6	19	4	37	1	108	2	72
19.	acı acı	20	5	5	20	6	14	2	66	6	9	1	82
20.	ışıl ışıl	20	5	3	36	4	34	3	50	5	16	5	24

Top.sık.: Toplam sıklık; **Y:** Yaygınlık; **Sık.:** Sıklık; **sıra:** ikilemenin kaçınıcı sırada kullanıldığı anlamına gelmektedir.

Toplam sıklık açısından en fazla kullanılan ikileme 107 sıklıklı “kendi kendine”dir. Bu ikileme efsane ve masalda yüksek sıklıkla kullanılıp 1. sırada yer alırken, hikâyede 3, destanda 4, romanda ise 6. sırada bulunmaktadır. En yüksek sıklığa sahip ikinci ikileme 84 sıklıklı “bir bir”dir. Bu ikileme destanda 1, masalda 2, romanda 3, efsanede 7, hikâyede ise 9. sırada yer edinmiştir. Tüm türlerin mevcut listelerinde 1. sırada yer alan ikilemeler genel listenin ilk 3 sırasında bulunmaktadır. Genel listenin 3. sırasında-

ki 79 sıklıklı “yavaş yavaş” ikilemesi; roman ve hikâyede 1. sırada, efsanede 2, destanda 6, masalda ise 12. sıradadır.

Deyim Kullanımına Yönelik Bulgular ve Yorum

Toplam deyim kullanımı açısından en zengin tür efsanelerdir. Efsanelerde, 942 toplam, 417 farklı ikileme yer almaktadır. Ancak farklı deyim kullanımı açısından masallar, efsanenin önünde gelmektedir. Masallar 859 toplam deyimle, toplam deyim açısından 3. sırada, 431 farklı deyimle farklı deyim kullanımı bakımından 1. sırada bulunmaktadır. Destanlar toplam deyim kullanımı açısından 882 deyimle 2. sırada yer alırken, 375 farklı deyimle 4. sırada kalmıştır. Toplam deyim açısından 4. sıradaki tür hikâyedir. Ancak, hikâyeler farklı deyim kullanımı bakımından, 388 deyimle 3. sıradadır. Toplam ve farklı deyim kullanımı açısından en geri tür ise romanlardır. Romanlarda 555 toplam, 308 farklı deyim mevcuttur.

Deyimlerin en çok tekrar edildiği tür destanlar; en az tekrar edildiği tür ise hikâyelerdir. Bütün türlerde en sık kullanılan ilk 20 deyim aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo-7 Çocuk Kitaplarında En Sık Kullanılan İlk 20 Deyim

Sıra Nu.	Deyim	Top. Sık.	Y	Roman		Hikâye		Masal		Destan		Efsane	
				Sık.	sıra	Sık.	sıra	Sık.	sıra	Sık.	sıra	Sık.	sıra
1.	yola çıkmak	88	5	17	1	9	5	27	1	25	1	10	12
2.	ele geçirmek	65	5	4	19	3	53	4	37	20	2	34	1
3.	söz vermek	53	5	9	7	12	1	16	3	4	57	12	8
4.	can vermek	46	5	4	17	4	30	4	34	14	7	20	2
5.	kendine gelmek	33	5	9	6	4	36	10	6	4	51	6	28
6.	aklına gelmek	29	5	11	3	6	10	7	11	4	42	1	188
7.	karşı çıkmak	26	5	1	236	6	14	4	45	11	11	4	52
8.	adam olmak	24	5	4	15	6	9	7	10	6	28	1	180
9.	buyur etmek	22	5	2	68	1	187	3	59	9	14	7	20
10.	peşine düşmek	22	5	1	263	2	124	6	19	4	56	9	14
11.	çekip gitmek	19	5	3	34	3	52	6	16	5	38	2	112
12.	yol vermek	19	5	2	111	2	137	6	21	8	19	1	410

◆ Bayram Baş

13.	yola düşmek	19	5	2	108	1	375	6	20	2	144	8	18
14.	elinden gelmek	18	5	1	194	4	33	5	23	3	68	5	35
15.	kulak vermek	18	5	1	246	7	8	5	26	2	134	3	75
16.	adını vermek	17	5	2	47	1	143	2	87	7	20	5	31
17.	göze gelmek	16	5	1	205	1	245	2	124	8	15	4	50
18.	kendinden geçmek	16	5	4	23	1	302	4	46	2	128	5	38
19.	araya girmek	15	5	2	56	5	17	1	197	4	45	3	58
20.	meydana gelmek	15	5	4	25	2	119	1	358	2	137	6	29

Top.sık.: Toplam sıklık; **Y:** Yaygınlık; **Sık.:** Sıklık; **sıra:** deyimın kaçınıcı sırada kullanıldığı anlamına gelmektedir.

Toplam sıklık bakımından en çok kullanılan deyim “yola çıkmak”tır. Toplam sıklığı 88 olan bu deyim, roman, masal ve destanda 1. sırada kullanılırken, hikâyede 5, efsanede ise 12. sırada yer almıştır. Toplam sıklık bakımından ikinci sırada bulunan 65 sıklıklı “ele geçirmek” deyimini sadece efsanelerde 1. sırada kullanılmıştır. Bu deyim, destanda 2, romanda 19, masalda 37, hikâyede ise 53. sıradadır. Tüm türlerin mevcut listelerinde 1. sırada bulunan deyimler, genel listenin ilk 3 sırasında yer almaktadır. Hikâyelerde 1. sırada bulunan 53 sıklıklı “söz vermek” deyimini, masalda 3, romanda 7, efsanede 8, destanlarda ise 57. sırada bulunmaktadır.

Genel listesinin ilk 20 sırasında bulunan deyimler listede en çok 1, 12 ve 13. sırada bulunan “yol” kelimesi ile oluşturulmuştur. Deyim yapmada en çok kullanılan ikinci kelime ise, 2 ve 14. sırada yer alan “el”dir.

Atasözü Kullanımına Yönelik Bulgular ve Yorum

Çocuk kitaplarında toplamda en fazla atasözü hikâyelerde bulunmaktadır. Farklı atasözü kullanımı açısından da hikâyeler 1. sıradadır. Bu türde 9 toplam, 9 farklı atasözü bulunmaktadır. Toplam atasözü kullanımı açısından ikinci sırada yer alan destan ve efsanede 8'er atasözü kullanılmıştır. Farklı atasözü açısından efsaneler 7, destanlar 6 atasözüne sahiptir. Masallarda toplam 4, farklı 4 atasözü vardır. Çocuk romanlarında hiçbir atasözü tespit edilememiştir.

3 sıklıklı “Ölenle ölmmez” atasözü efsane ve masalda; 3 sıklıklı “Su uyur düşman uyumaz.” atasözü ise destan ve hikâyede ortak olarak kullanılmıştır. Diğer atasözleri tek sıklıklıdır.

Sonuç

Öyküleyici türlerin her birinden 100.000'er kelime seçilmiş, özel isimler, ayrı yazılan birleşik kelime ve ikilemeler işaretlendikten sonra, romanlarda 97.063, hikâyelerde 97.232, masalarda 97.209, destanlarda 95.788, efsanelerde ise 96.334 toplam kelime kalmıştır. Toplam kelimeler üzerinde yapılan değerlendirmelerde en fazla farklı kelime, hikâye türünde tespit edilmiştir. Hikâyeden sonra farklı kelime açısından en zengin ikinci tür romanlardır. 8.488 farklı kelimeye sahip olan romanlarla hikâyeler arasında önemli bir fark bulunmadığından, bu iki türün diğer türlere oranla, ileri düzeyde kelimeye sahip olduğu söylenebilir.

Farklı kelime kullanımı açısından üçüncü zengin tür 7.553 kelime ile destanlardır. 7.468 farklı kelimeye sahip efsanelerle destanlar arasında da önemli oranda fark bulunmamaktadır. Ancak 6.735 kelimeye sahip masallar, farklı kelime kullanımı açısından diğer türlerin çok gerisinde kalmıştır. Masallarla hikâyeler arasında 1.753 farklı kelime vardır. Hikâyeler, masalların toplam farklı kelimelerinden % 25 daha fazla kelime ile oluşturulmuştur.

Türler arasında, farklı kelime kullanımı açısından görülen bu ayrılığın çeşitli sebepleri olabilir. Hikâyeler ve romanlar, masal, destan ve efsaneye oranla, zengin konu çeşitliliğine sahip olabilirler. Sonuçta destan, efsane ve masal sözlü halk kültürünün ürünleridir. Gerçi masa başında yazarlar tarafından kaleme alınan masallar ve destanlar da mevcuttur. Ancak bu tür örnekler, hikâye ve romanlarla mukayese edilemeyecek kadar azdır. Hikâye ve romanların konu bakımından çok zengin olması, bu türlerin daha farklı kelimeleri kullanabilmesine doğal olarak imkân sağlamaktadır. Yerli yazarlar tarafından kaleme alınan masal örnekleri, hikâye ve roman türünde yazılmış çocuk kitaplarının yanında çok azdır. Ülkemizde çocuk masalı deyince aklımıza gelebilecek örnekler bir noktadan sonra sınırlanırken, hikâye ve roman türündeki çocuk kitapları için bu durum söz konusu değildir.

Hikâye ve roman türünün diğer türler üstündeki bu zenginliği, sadece konu seçiminden kaynaklanmamaktadır. Çocuk edebiyatı yazarlarımız için özellikle hikâye ya da roman türünde metinler kaleme almak tür özelliği gereği daha kolay bir yoldur. Buradan çıkacak sonuç hikâye ve romanın masala göre daha kolay yazıldığı değil, yazılması için gerekli imkânların daha fazla olmasıdır.

Çocuk kitapları arasında özel isme en fazla yer veren tür, destanlardır. 1.083 farklı, 7.982 toplam özel isim bulunan destan kitaplarında, olaylarla kahramanlar ve onların etrafındaki nice insanın ilişkileri, yer isimleri vb. faktörler, özel isim sayısını artırmıştır. Özel isim kullanımı açısından ikinci tür efsanelerdir. Efsaneler, dilden dile anlatılan yaşanmış olayların sonucu olmaları sebebiyle, zengin şahıs kadrosuna sahiptirler. Yer ögesinin de çok zengin olduğu efsanelerde özel isim kullanımı doğal olarak artmış ve çocuk efsanelerinde 849 farklı, toplam 4.635 özel isim tespit edilmiştir. Romanların, özellikle zengin şahıs kadrosuna sahip olmaları ve bunun yanında mekân unsurunun

◆ Bayram Baş

çok geniş olması, bu türde özel isim kullanma oranını artırmış ve incelenen çocuk romanlarında 740 farklı, toplam 4.055 özel isim kullanılmıştır. Farklı özel isim kullanımı açısından hikâyeler 794 kullanımla romanlardan önce gelmektedir. Ancak hikâyeler toplam 3.345 özel isim kullanımı ile romanların gerisinde kalmışlardır. Özel isim kullanımı açısından en gerideki tür masallardır. Masalların daha ziyade peri, dev, han, hükümdar, padişah vb. adsız kahramanlara sahip olmaları, özel isim kullanımında sınırlılık oluşturmuştur. Çocuk masallarında 311 farklı, toplam 2.322 özel isim yer almıştır.

Türkçenin farklı lehçelerinde üst düzeyde benzerliklere sahip olan, çok eskiden beri kullanılan ve söz varlığının anlamı vurgulama açısından önemli bir ögesi olan ikilemeler, en çok masalarda yer almaktadır. Masal kitaplarında 223 farklı, 640 toplam ikileme kullanılmıştır. Masallar söz varlığının her unsurunu içlerinde barındıracak niteliğe sahip türlerdir. Pratik çözümlerin bulunduğu, hayal ve gerçek arasındaki çizgide insanların hızlı ve etkili mukayeseler yapmalarını sağlayabilen masallar, doğal olarak ikilemelerden, diğer türlere oranla daha fazla istifade edebilmiştir.

İkilemelerin ikinci derecede zengin olduğu tür ise hikâyelerdir. Hikâyelerde 211 farklı, toplam 547 ikileme kullanılmıştır. Romanlar, toplam 528 ikileme kullanarak hikâyenin gerisinde kalmış; ancak 218 farklı ikileme ile de hikâyenin önüne geçmiştir. Efsanelerde 184 farklı 473 toplam, destanlarda ise 125 farklı, 319 toplam ikileme tespit edilmiştir.

Söz varlığı açısından çok önemli bir öge de deyimlerdir. Çocuk kitaplarının hangi yaş seviyesinde ve ne düzeyde deyimlerden istifade etmeleri gerektiğine yönelik bir ölçüt olmamakla birlikte, bu ögeden çocuk kitaplarının mahrum bırakılması da düşünülemez. Yaptığımız araştırmada, en fazla deyim efsanelerde görülmüştür. 417 farklı, 942 toplam deyim kullanan efsaneleri; 375 farklı, 882 toplam deyimle destanlar izlemiştir. Masal ve hikâye toplam deyim kullanımı yönünden destandan geride kalmasına rağmen farklı deyim kullanımı açısından destanın önündedir. Masalarda 431 farklı, 859 toplam; hikâyelerde ise 388 farklı, 695 toplam deyim kullanılmıştır. Deyimlere en az yer ayıran tür romanlardır. Romanlarda 308 farklı, 555 toplam deyim yer almaktadır.

Araştırmamızın en önemli sonuçlarından biri de çocuk kitaplarındaki atasözleri sayısıdır. Konu, şahıs, yer, zaman vb. ögelerle çok zengin bir kullanımı olan roman türünde, 100.000 kelimelik bir metin havuzunda bir tane atasözüne dahi rastlanılmamıştır. Ülkemizin sayılı yazarlarının, en önemli romanları incelemeye alınmasına rağmen, atasözlerinden yoksun çocuk kitabı yazılması anlaşılır bir durum değildir. Çok önemli neticeleri ve cevapları uzun uzadıya anlatmaktansa, ufak bir hükümlerle ortaya koyabilen atasözleri, diğer türlerde de çok rağbet görememiştir. En fazla atasözü, 9 farklı, 9 toplam kullanımla hikâyelerdedir. 7 farklı, 8 toplam kullanımla efsaneler; 6 farklı, 8 toplam kullanımla destanlar ve 4 farklı, 4 toplam kullanımla masallar da atasözlerinden çok düşük düzeyde yararlanabilmişlerdir.

Bütün türlerde toplam 2.563 kelime ortak olarak kullanılmıştır. Bu sayı toplam farklı kelimenin % 14,25'ine karşılık gelmektedir. Bu noktada türlerin kelime seçiminde ortak noktalara müracaat ettiklerini söyleyebilmek mümkün değildir. En az iki türde kullanılan, yaygın olarak adlandırdığımız ortak kelime sayısı bile % 50'nin altındadır. Her türde tek başına kullanılan ve diğer türlerde yer almayan toplam kelime sayısı 9.445'tir. Bu sayı toplam farklı kelimenin % 52,50'sine karşılık gelmektedir. Bu rakamlardan hareketle, yazılan çocuk kitaplarında, çocukların kelime hazinelerini geliştirmeye yönelik farklı kelime kullanımındaki ortak paydanın orta noktada olduğunu, türler arasında, kelime hazinesi açısından ilişki kurmanın ve bu doğrultuda eğitim ortamları hazırlayabilmenin sınırlı olduğunu söyleyebiliriz.

Kaynakça

- AKSAN, Doğan (2002). *Anadilimizin Söz Denizinde*, Bilgi Yayınevi, Ankara.
- AKSAN, Doğan (2004). *Türkçenin Sözvarlığı*, Engin Yayınevi, Ankara.
- AKSOY, Ömer Asım (1981). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü-1*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- <http://idea.uoregon.edu/~ncite/dokuments/techrep/tech13.html>, " "Vocabulary Acquisition: Synthesis of the Research", BAKER, K. Scott vd. (2005).
- BAUMAN, John (1996). "Vocabulary Resources for Material Writers", *The Materials Writers Newsletter*, Vol. IV, No.3, October. <http://jbauman.com/mat.art.html>
- ÇİFÇİ, Musa (1991). *Bir Grup Yükseköğretim Öğrencisi Üzerinde Kelime Serveti Araştırması*, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- DAVASLIGİL, Ümit (1980). Farklı Sosyo-ekonomik ve Kültürel Çevreden Gelen Birinci Sınıf Çocuklarının Dil Gelişimine Okulun Etkisi, İstanbul Üniversitesi Pedagoji Enstitüsü Pedagoji Dergisi , S.1, ss. 167-186.
- FAUCET, L., West, M., Palmer, H. & Thorndike, E.L. (1936). *The Interim Report on Vocabulary Selection for the Teaching of English as a Foreign Language*, P.S. King, London.
- FRY, Edward. (1997). *1000 Instant Words, The Most Common Words for Teaching, Reading, Writing and Spelling*, Contemporary Publishing Group, USA.
- GÖZ, İlyas (2003). *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü*, TDK Yayınları, Ankara.
- HARİT, Ömer (1971) *Kelime Hazinesi Araştırması*, Ankara: MEB Planlama Araştırma ve Koordinasyon Dairesi, Yayın 103, Araştırma Bölümü
- HARRIS, Albert J. ve Edward R. SPAY (1990) *How to Increase Reading Ability, A Guide to Developmental & Remedial Methods*, Longman (ninth edition), New York and London.
- KARADAĞ, Özay (2005). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

◆ Bayram Baş

- KOÇAK, Hikmet (1999). **Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Kelime Hazinesi İle İlgili Bir Araştırma**, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- KUCERA, H. vd. (1967). **Computational Analysis of Present Day American English**, Brown University Press, Rhode Island.
- KURUDAYIOğLU, Mehmet (2005). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Maarif Vekâleti (1926). **İlk Mekteb Kitapları Tedkik Komisyonunun Kırâ'at Kitapları Hakkındaki Raporu**, Millî Matbaa, İstanbul.
- ÖZÖN, Mustafa Nihat (1954a). Kelime Hazinesi, İlköğretim, XIX (367), ss. 5-6.
- ÖZÖN, Mustafa Nihat (1954b), Kelime Hazinesi, İlköğretim, XIX (370), ss. 5-7.
- ÖZÖN, Mustafa Nihat (1962). Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi, İlköğretim. XXVIII (506), ss. 18-19.
- PARS, Vedide Baha ve Cahit Baha PARS (1954). **Okuma Psikolojisi ve İlkokuma Öğretimi**, Maarif Basımevi, İstanbul.
- PIERCE, Joe E. (1960). **Türkçe Kelime Sayımı (A Frequency Count of Turkish Words)**, MEB Yayın Müdürlüğü Basılı Eğitim Malzemeleri Hazırlama Merkezi, Ankara.
- SUBKLEW, Erna, M.Fevzi AKSARI ve Tayfur KÖKSAL (1988). **Kelimeler**, Der Hessische Kultur Minister, Weisbaden.
- THORNDIKE, Edward L ve Irving LORGE (1972). **The Teacher's Word Book Of 30.000 Words**, Teachers College-Columbia University, New York.
- TOSUNOğLU, Mesiha (1998). İlköğretim Okuluna Başlayan Öğrencilerin Okuma Yazmayı Öğrenmeden Önceki Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Türkçe Sözlük** (2005). Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- WEST, Michael (1959). **A General Service List of English Words**, Longmans, London.
- Yıldırım, Ali ve şimşek, Hasan (2013). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ HAZIRLIKLİ KONUŞMALARINDAKİ SÖZ VARLIKLARI

Derya YILDIZ*

Öz: Bir dildeki söz varlığının tespit edilmesi o dilde yaşayan unsurların belirlenmesi anlamını taşımaktadır. Özellikle konuşma dilindeki söz varlığının tespitiyle o dili öğrenecekler için sözlü dilde en çok kullanılan kelimeler, deyimler, atasözleri ve ikilemeler belirlenmiş olacaktır. Bu bağlamda bu çalışmada ana dili Türkçe olan üniversite 1. sınıf öğrencilerinin hazırlıklı konuşmalarındaki söz varlıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi modeli kullanılmış, öğrencilerin konuşmaları kaydedilerek yazıya geçirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre kız öğrencilerin konuşmalarında toplam ve farklı kelime sayısının daha fazla olduğu, konuşmalarda kelime türü olarak en fazla isimlerin kullanıldığı, atasözü kullanılmadığı, az sayıda ikileme ve özdeyiş kullanıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Hazırlıklı konuşma, söz varlığı, türkçe öğretmeni adayları

* Dr.; Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

VOCABULARIES IN THE PREPARED SPEECHES OF PRE-SERVICE TURKISH TEACHERS

Derya YILDIZ*

Abstract

Identification of vocabularies of people who speaks a language means determination of elements which are living in the language. Especially by identifying of vocabularies in speaking language, words, idioms, proverbs, epigrams and repetitions which are most used in a language will be determined for the people who will learn this language. Therefore, purpose of this study is determination of vocabularies which are in prepared speeches of first-year students at a university whose mother tongues are Turkish. In this purpose, speeches of the students were documented by recording. According to the obtained data, it was observed that the numbers of total and different words in the speeches of girl students were more than the numbers of them in the speeches of the boy students and the most used words in the speeches of the all students were nouns. From the data, it was also understood that, proverbs were not used and there were very few epigrams and repetitions in the speeches of the all students.

Key words: Prepared speech, vocabulary, pre-service turkish teachers

Giriş

Konuşmanın kelimeler ile gerçekleşmesi, konuşma eyleminde söz varlığının önemini göstermektedir. En önemli unsuru kelimeler olan söz varlığı, bir dilin gelişmelerini göstermesi bakımından önem taşımaktadır.

Ergin'e (1998: 95) göre kelime, "Manası veya gramer vazifesi bulunan ve tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğudur." Korkmaz (1992: 6) ise kelimeyi "Bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan ve tek başlarına zihindeki belli kavramlara karşılık olan somut veya soyut söz kalıpları; somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimleridir." şeklinde tanımlar. Martinet (1985: 98) de kelimeyi, birbirinden ayıramayan anlam birimlerinin oluşturduğu özerk bir dizim olarak tanımlar.

Söz varlığı, kelimelerin dışında deyim, atasözü, ikileme, kalıp ifadeleri de içine alan bir terimdir. (Aksan, 2015; Baş, 2011). Korkmaz (1992: 100) söz varlığını "Bir dilin

* Dr., Necmettin Erbakan University, Department of Turkish Education

bütün kelimeleri; bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı” şeklinde ifade eder. Aksan (2015), söz varlığının sadece bir dilde birtakım seslerin bir araya gelmesiyle kurulmuş simgeler, kodlar- ya da dilbilimdeki terimiyle göstergeler- olarak değil, aynı zamanda o dili konuşan toplumun kavramlar dünyası, maddi ve manevi kültürünün yansıtıcısı, dünya görüşünün bir kesiti olarak düşünülmesi gerektiğini ifade eder.

Aksan (2015: 39), deyimler ve atasözleri ile ilgili şu değerlendirmelerde bulunur: “Deyimler, dili konuşan toplumun anlatımdaki gücünü ve başarısını, benzetmeye, nükteye olan eğilimini ortaya koyan önemli öğelerdir. Atasözleri ise bir toplumun bilgeliğini, deneyimlerini, dünya görüşünü ve anlatım gücünü yansıtan, yüzyıllarca yaşayabilen sözlerdir.”

Dil becerilerinin etkili kullanılmasında, düşünme ve ifade zenginliğini sağlaması bakımından kelime hazinesinin önemli bir yeri vardır. Kelime hazinesinin, dil becerilerindeki etkililiğinin yanı sıra diğer derslerdeki akademik başarıyı etkilediği araştırmalar (Blachowicz ve Fisher, 2004; Robinson, 2005; Nelson ve Stage, 2007; Yalçın ve Özek, 2006) tarafından belirlenmiştir.

Yazılı ve sözlü dildeki kelimeler bir araya getirilerek “derlem” çalışmaları yapılmaktadır. Özellikle Batı dillerinde yazılı ve sözlü dili temsil eden derlemler mevcuttur Amerikan Ulusal Derlemi (ANC, 2005), İngiliz Ulusal Derlemi (BNC, 2005), **Çek Ulusal Derlemi** (Hajic, 1998) yabancı dillerde yapılmış derlem çalışmalarına örnek olarak verilebilir.

Türkçe için yazılı dil üzerinde yapılmış en kapsamlı çalışmalar Göz (2003) ve Süleymanoğlu'na (2006) aittir. Göz (2003) seçtiği metinlerle 1.006.306 kelimelelik bir havuz oluşturmuş, 22.693 farklı kelimeyi sıklıklarıyla birlikte listelemiştir. Süleymanoğlu (2006) da derlediği kelimelerle 500000 kelimelelik bir havuz oluşturmuş ve toplam 297.059 kelimelelik bir *ters sıklık sözlüğü* hazırlamıştır. Say ve Oflazer (2010) başkanlığında yürütülen ODTÜ Türkçe Derlem 2 milyon sözcük içeren 1990 sonrası Türkçe metin örneklerinden oluşmaktadır. Sözlü dil üzerine çok önemli bir çalışma da, “*ODTÜ Sözlü Türkçe Derlemi Projesi*”dir. Projenin amacı, yüz yüze ya da çeşitli iletişim araçlarıyla gerçekleşen Türkçe konuşmalardan oluşacak 1 milyon sözcüklük bir veri tabanını dilbilimsel yöntemlerle çözümleyerek günümüz Türkçesinin bilgisayar ortamında izlenmesini ve taranmasını sağlayacak bilimsel bir kaynak oluşturmaktır.

Türkçe Sözlüğün (2005) son basımında madde başı olarak yaklaşık 65.000, iç madde başları ile birlikte 104.481 sözvarlığı yer almaktadır. Ancak önemli olan yaşayan dilde ne kadar söz varlığının kullanıldığıdır. Anlatma becerisi olan konuşmada kişilerin kullandıkları kelimeler, aktif kelime hazinesini içermektedir. Aşık (2007), sözlü dil üzerine yapılan çalışmalarla hangi sözcüklerin sözlü dilde daha çok kullanılmaya başlandığını ve yabancı sözcüklerin yerine önerilen yeni sözcüklerin ne oranda halk arasında kabul gördüğünü belirleneceğini ifade eder ve bu sebeple sözlü dil üzerinde bu çalışmaların sıkça yenilenmesi gerektiğini vurgular.

Alan yazında ağırlıklı olarak öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki söz varlıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. İlköğretim I. basamak öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelime hazineleri (Eğilmez, 2010; Karadağ, 2005; Temur, 2006); ilköğretim II. basamak öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelime hazineleri (İpekçi, 2005; Kurudayıoğlu, 2005); lise öğrencilerinin kelime hazineleri (Avkapan, 2006; Yazı, 2005; Yiğittürk, 2005); ilköğretim ve lise öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelime hazinelerini birlikte değerlendiren çalışmalar (Çıplak, 2005); üniversite öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki söz varlığını inceleyen çalışmalar (Pilav, 2008; Ensar ve Doğan, 2014), çocuk dergilerinin söz varlığını inceleyen çalışmalar (Baş, 2005); ders kitaplarının kelime hazinesini inceleyen çalışmalar (Kutlu, 2006; Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2006; Yalçın, 2005); çocuk kitaplarının söz varlığını inceleyen çalışmalar (Baş, 2006) yapılmıştır. Ayrıca Türkçe derlemleri veri tabanı olarak kullanarak söz varlıklarını inceleyen çalışmalar (Aksan, Mersinli ve Yaldır, 2011; Aksan ve Yaldır, 2011; Uçar ve Kurtoğlu, 2011) yapılmıştır.

Sözlü dildeki söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmaların ise yabancılara Türkçe öğretimi alanında (Aşık, 2007; Tunçel, 2011), çizgi filmlerdeki söz varlığının belirlenmesinde (Ayan ve Baş, 2015); ilköğretim ve lise öğrencilerinin kelime hazinesinin tespitinde (Obuz, 2012; Ünsal, 2005); farklı öğretim kademesindeki öğrencilerin kelime sayılarını incelenmesinde (Emiroğlu, 2015) yapıldığı belirlenmiştir. Burada dikkati çeken sözlü dil üzerinde yapılan çalışmaların az olmasıdır. Baş ve Karadağ (2012: 82), konuşma dilinden malzeme toplama zorluğunun araştırmacıları yazılı dil üzerine çalışmaya yönlendirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca mevcut çalışmalar hazırlıksız konuşmalar üzerinde yapılmıştır. Bu sebeple bu çalışmada ilköğretimden üniversiteye kadar olan ana dili eğitimi sürecinde edinilen söz varlığını belirlemek için Türkçe öğretmeni olacak üniversite 1. sınıf öğrencilerinin hazırlıklı konuşmalarındaki söz varlıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada, üniversite 1. Sınıf (Türkçe Eğitimi Bölümü) öğrencilerinin hazırlıklı konuşmalarındaki söz varlıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla, araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217).

Verilerin Toplanması

Araştırmada, Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerinin hazırlıklı konuşmalarındaki söz varlıklarını belirlemek amacıyla sınıf listesindeki ilk 10 kız 10 erkek olmak üzere toplam 20 öğrenciye hazırlıklı konuşma yaptırılmıştır. Konular: yanlışlar, ilerleme, film, anlayış, sağlıklı yaşam, savaş, hürs, dostluk, okumak, anne, zaman, şair, mantık, gelenek, sınav, huzur, sevgi, yazmak, renk ve kararlılıktır. Öğrenciler konuşmalarının şekli ve süre konusunda serbest bırakılmış ve konuşmalar kamera ile kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, öğrencilerin yaptıkları hazırlıklı konuşmaların kelime listeleri oluşturulmuş ve toplanan veriler incelenmiştir. Bu verilerin analizinde “Kategorisel içerik analizi yöntemi” kullanılmıştır. “Kategorisel analiz, genel olarak, belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesini ve ardından bu birimlerin, belirli kriterlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasını ifade eder. Kategorilendirme, mesajların kodlanmasını, yani anlamlarının işlenmesini gerektirir” (Bilgin, 2006: 19). Bu amaçla konuşmalardaki kelime listeleri birleştirilerek tek bir liste haline getirilmiştir.

Alan yazında söz varlığı ile ilgili yapılan araştırmalardan (Baş 2011, Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005) hareketle çalışmada aşağıda belirlenen ölçütler göz önünde bulundurulmuştur:

Kelimeler kök ya da gövde olabilecek biçimleri ile taban hâlinde bırakılmış, ayrı yazılan birleşik kelimeler, sayılar ve tarihler de kelime olarak kabul edilmiştir. Söz varlığı unsurlarındaki çekim ekleri çıkarılmıştır. Çok anlamlılık çalışma kapsamının dışında tutulmuş, eş seslilik dikkate alınmıştır.

Söz varlığı unsurlarından örnekler verilirken en fazla sıklığı bulunan unsurdan başlanmış, çok sayıda örneğin bulunduğu durumlarda ilk on unsur verilmiştir. Birden fazla unsurun kullanıldığı örneklerin ona ulaşmaması durumunda iki kullanıma kadar olan unsurlar gösterilmiştir. Deyimlerde birden fazla kullanım olmadığı için on deyim verilmiştir. Yapı bakımından eklemeli diller arasında yer alan Türkçede eklerin önemli bir yer tutması sebebiyle en çok kullanılan yapım ekleri belirlenmiştir. İsimler, fiiller, edat-bağlaçlar, fiilimsiler, özel isimler, özdeyişler, deyimler, ikilemeler ve atasözleri ayrı başlıklarda gösterilmiştir.

Bulgular

Tablo 1: Kız ve erkek öğrencilerin toplam ve farklı kelime sayıları

Tür	Toplam Kelime Sayısı	Farklı Kelime Sayısı
İsim	1681	684
Fiil	183	88
Edat ve Bağlaç	233	28
Fiilimsi	320	169
Özel İsim	52	31
Özdeyiş	5	5
Deyim	25	25
İkileme	2	2
Atasözü	-	-
Toplam	2501	1031

Tablo 1'deki bulgulara göre kız ve erkek öğrencilerin konuşmalarında; 2501 toplam söz varlığı, 1031 farklı söz varlığı tespit edilmiştir. Konuşmalarda; 1681 isim, 684 farklı isim; 183 fiil, 88 farklı fiil; 233 edat ve bağlaç, 28 farklı edat ve bağlaç; 320 fiilimsi, 169 farklı fiilimsi; 52 özel isim, 31 farklı özel isim; 5 toplam ve farklı özdeyiş; 25 toplam ve farklı deyim; 2 toplam ve farklı ikileme vardır. Konuşmalarda atasözü kullanılmamıştır.

Tablo 2: Kız öğrencilerin toplam ve farklı kelime sayıları:

Tür	Toplam Kelime Sayısı	Farklı Kelime Sayısı
İsim	1072	570
Fiil	86	60
Edat-Bağlaç	109	24
Fiilimsi	137	122
Özel İsim	34	24
Özdeyiş	4	4
Deyim	20	20
Atasözü	-	-
İkileme	-	-
Toplam	1472	841

Tablo 2'deki bulgulara göre kız öğrencilerin toplam ve farklı söz varlıklarında; toplam 1472, 841 farklı unsur yer almaktadır. Konuşmalarda; 1072 isim, 570 farklı isim; 86 fiil, 60 farklı fiil; 109 edat-bağlaç, 24 farklı edat-bağlaç; 137 fiilimsi, 122 farklı fiilimsi; 34 özel isim, 24 farklı özel isim; 4 toplam ve farklı özdeyiş, 20 toplam ve farklı deyim vardır. Kız öğrenciler konuşmalarında atasözü ve ikileme kullanmamışlardır.

Tablo 3: Erkek öğrencilerin toplam ve farklı kelime sayıları

Tür	Toplam Kelime Sayısı	Farklı Kelime Sayısı
İsim	609	535
Fiil	97	66
Edat-Bağlaç	124	23
Fiilimsi	140	112
Özel İsim	18	13
Özdeyiş	1	1
Deyim	5	5
İkileme	2	2
Atasözü	-	-
Toplam	1027	770

Tablo 3'teki bulgulara göre erkek öğrencilerin söz varlıklarında toplam 1027, 770 farklı unsur yer almaktadır. Konuşmalarda; 609 isim, 535 farklı isim; 97 fiil, 66 farklı fiil; 124 edat-bağlaç, 23 farklı edat-bağlaç; 140 fiilimsi, 112 farklı fiilimsi; 18 özel isim, 13 farklı özel isim; 1 toplam ve farklı özdeyiş; 5 toplam ve farklı deyim; 2 toplam ve farklı ikileme vardır. Atasözü kullanılmamıştır.

Tablo 4: Kız öğrencilerin en çok kullandıkları kelimeler

Tür	
İsim	Bir: 45, Bu: 29, Huzur: 13, Çok: 12, İnsan: 12, O:11, Gelenek: 11 Barış: 10, Millet: 7, Toplum: 7
Fiil	Demek: 7, Olmak: 6, Düşünmek: 4, Görmek: 4, İstemek:3 Yapmak:2 Almak:2 Yaşamak:2 Yemek: Vurgulamak:2
Edat-Bağlaç	Ve: 26, DA: 21, İçin: 15, Kadar: 7, Veya: 4, Gibi: 4, İşte: 4, Ya Da: 3, Bile: 3, Ki: 3
Özel İsim	Allah: 3, Antakya: 3, Mevlana: 3, Türkiye: 3, Konya: 2, Trabzon: 2
Fiilimsi	Olarak: 8, Olduğu: 4, Diye: 2, Diyerek: 2, Aktarılan: 2, Sıgdırılabilen: 2, Yaşadığı: 2
Deyim:	Azimli olmak, Huzura kavuşmak, Sırrını vermek, Savaş açmak İçini dökmek, Sıkı sıkıya bağlı olmak, Körü körüne bağlı kalmak, Hak etmek, Ele almak, Rol oynamak
Özdeyiş	-“Dostluk ve kardeşlikte akarsu gibi ol”, “Dostluk matematiksel olmalı, sevinci çarpmalı, hüznü bölmeli, geçmişi çıkarmalı, yarını da toplamalı”, “Gel gör beni aşk neyledi”, “Taşı delen suyun gücü değil suyun sürekliliğidir”, “Yurtta barış dünyada barış”

Tablo 4'teki bulgulara göre kız öğrencilerin isim türünde en çok “bir”, fiil türünde “de”, bağlaç türünde “ve”, özel isim türünde “Allah, fiilimsi türünde ise “olarak” kelimesini kullandıkları belirlenmiştir. Konuşmalarda deyimler ve özdeyişler bir kere kullanılmıştır.

Tablo 5: Erkek öğrencilerin en çok kullandıkları kelimeler

Tür	
İsim	Bir: 58, Bu: 40, Mantık: 18, İnsan: 16, Var: 15, Zaman: 14, En: 9, İyi: 8, Şey: 8, Aile: 6
Fiil	Olmak: 9, İstemek: 6, Gelmek: 4, Demek: 3, İfade Etmek: 3, Düşünmek: 2, Bulmak: 2, Yapmak: 2, Vermek: 2, Göstermek: 2
Edat-Bağlaç	Ve: 34, İçin: 13, DA:27, Ama: 9, Gibi: 6, Çünkü: 6, Kadar: 4, Yani: 4, Veya: 3, Ancak: 3
Özel İsim	Türkçe: 3, Almanya: 2, Aristoteles: 2, İngiltere: 2
Fiilimsi	Olarak: 12, Olduğu: 12, Olan:6, Hırslanmak:2
Deyim	Çare aramak, Anlam katmak, Boşa çıkarmak, Yenik düşmek, Yer vermek
İkileme	Uzun uzun, Sıkı sıkı

Tablo 5'teki bulgulara göre erkek öğrencilerin isim türünde en çok "bir", fiil türünde "ol", bağlaç türünde "ve", özel isim türünde "Türkçe", fiilimsi türünde ise "olarak" ve "olduğu" kelimelerini kullandıkları belirlenmiştir. Konuşmalarda deyim ve ikilemeler bir kere kullanılmıştır.

Tablo 6: Kız öğrencilerin kullandıkları yapım ekleri sayıları

Yapım Eki	Sayı
-lik: Kararlılık: 3, Kolaylık: 2, Dostluk: 2, Gençlik, Günlük, Dürüstlük, Özgürlük, Topluluk, Yalnızlık, Zorluk, Açıklık	15
-li: Önemli: 3, Başarılı, Çeşitli, Bilgili	6
-süz: Olumsuz, Bağımsız, Zahmetsiz, Yanlısız, Sağlıksız, Anlayışsız	6
-m: Anlam: 3, Kavram, Eğitim	5
-ş: Arayış, Davranış, Yaradılış	3
-gi: Sevgi: 2, Bilgi	3
-ci: Gelenekçi, İlerici	2
-k: Büyük, Uzak	2

Tablo 6'daki bulgulara göre kız öğrenciler konuşmalarında 15 kez "-lik"; 6'şar kez "-li" ve "-süz"; 5 kez "-m" ekini, 3'er kez "-ş" ve "-gi"; 2'şer kez "-ci" ve "-k" yapım eklerinden türemiş kelimeleri kullanmışlardır.

Tablo 7: Erkek öğrencilerin kullandıkları yapım ekleri sayıları

Tür	Sayı
-lik: Dostluk: 2, Kararlılık: 2, Olumsuzluk: 2, Günlük, Mantıksızlık, Güvensizlik, Mimarlık, Özellik, Saflık, Sonsuzluk, Temizlik, Yücelik	15
-li: Olumlu: 2, Önemli: 2, Mantıklı: 2, Türlü, Zararlı, Çeşitli, Değerli, Farklı, Renkli	12
-m: Anlam: 4, Eğitim: 3, İzlenim, Çıkarım, Yaklaşım, Açılım	11
-süz: Olumsuz: 3, Sonsuz, Güvensiz, Mantıksız	6
-gi: Sevgi: 2, Bilgi: 2, Saygı, Görgü	6
-sAl: Biçimsel, Dinsel, Fiziksel, İnançsal, Kişisel	5
-ş: Anlayış, Deyiş, Davranış	3

Tablo 7'deki bulgulara göre erkek öğrenciler konuşmalarında 15 kez "-lik"; 12 kez "-li", 11 kez "-m"; 6'şar kez "-süz" ve "-gi"; 5 kez "-sAl" ve 3 kez "-ş" yapım ekini kullanmışlardır.

Tartışma ve Yorum

Bulgulara göre kız ve erkek öğrencilerin konuşmalarında; 2501 toplam söz varlığı, 1031 farklı söz varlığı tespit edilmiştir. Çiftçi (1991) üniversite öğrencilerinin yazılı anlatımlarında 60.095 kelime ve 3.916 farklı kelime kullandıklarını tespit etmiş

ve otobiyografilerdeki ve kompozisyonlardaki farklı ve ortak kelimelerden hareketle öğrencilerin 1.273 genel aktif kelime kullandığı sonucuna varmıştır. Koçak (1999) ise lise 3. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında 16.075 kelime ve 2.443 farklı kelime tespit etmiştir. Pierce (1960) günlük konuşmalarda 3.715 yazılı dilde 6.005 farklı kelime tespit etmiştir. Göz (2003) yazılı Türkçede 22.693 farklı kelime tespit etmiştir. Karadağ (2005) 5. sınıfların yazılı anlatımlarında 4.948, Temur (2006), 5. sınıflarda 3.686, Kurudayıoğlu (2005), 8. sınıfların yazılı anlatımlarında 5.055, Aşık (2007), konuşma dilinde 7.649, Pilav (2008), üniversite 1. sınıf öğrencilerinde 7.335, Eğilmez (2010), 4. sınıf öğrencilerinde 3.446 farklı kelime belirlemiştir. Ünsal'ın (2005) çalışmasında sözlü anlatımda 5. sınıf öğrencilerinin 1030; 8. sınıf öğrencilerinin 1223 ve 11. sınıf öğrencilerinin 1539 kelime hazinesine sahip oldukları tespit edilmiştir. Obuz'un (2012) sözlü dil üzerine yaptığı çalışmasında 8. sınıflarda toplam 14733 kelime, 1736 farklı kelime belirlenmiştir. Bu sonuçlar, sözlü ve yazılı anlatımların yanı sıra ifade tür ve biçimlerinin de söz varlığı üzerinde farklılığa neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Konuşmalarda; 1681 isim, 684 farklı isim; 183 fiil, 88 farklı fiil; 233 edat ve bağlaç, 28 farklı edat ve bağlaç; 320 fiilimsi, 169 farklı fiilimsi; 52 özel isim, 31 farklı özel isim; 5 toplam ve farklı özdeyiş; 25 toplam ve farklı deyim; 2 toplam ve farklı ikileme vardır. Konuşmalarda atasözü kullanılmamıştır. Bu sonuçlar, öğrencilerin konuşmalarında temel söz varlığı dışındaki unsurlardan yeterince yararlanmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Emiroğlu'nun (2015) sözlü dil üzerinde yaptığı çalışmasında da öğrencilerin çok fazla deyim kullanmadığı, az sayıda ikileme, atasözü ve özel isim kullandığı görülmüştür.

Bulgulardan hareketle hazırlıklı konuşmalarda en fazla isim türünde kelimelerin kullanıldığı belirlenmiştir. Sözlü dil üzerine yapılan Ünsal'ın (2005) ve Emiroğlu'nun (2015) araştırmalarında da isimlerin, fiillere oranla daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir. Aksan ve Yıldız'ın (2010) araştırmasında da adlar ve eylemlerin derlemlerde diğer sözcük türlerine göre çok daha sık kullanıldığı belirlenmiştir.

Bulgulara göre kız öğrencilerin toplam ve farklı söz varlıklarında; toplam 1472, 841 farklı unsur yer almaktadır. Konuşmalarda; 1072 isim, 570 farklı isim; 86 fiil, 60 farklı fiil; 109 edat-bağlaç, 24 farklı edat-bağlaç; 137 fiilimsi, 122 farklı fiilimsi; 34 özel isim, 24 farklı özel isim; 4 toplam ve farklı özdeyiş, 20 toplam ve farklı deyim vardır. Kız öğrenciler konuşmalarında atasözü ve ikileme kullanmamışlardır. Erkek öğrencilerin söz varlıklarında toplam 1027, 770 farklı unsur yer almaktadır. Konuşmalarda; 609 isim, 535 farklı isim; 97 fiil, 66 farklı fiil; 124 edat-bağlaç, 23 farklı edat-bağlaç; 140 fiilimsi, 112 farklı fiilimsi; 18 özel isim, 13 farklı özel isim; 1 toplam ve farklı özdeyiş; 5 toplam ve farklı deyim; 2 toplam ve farklı ikileme vardır. Atasözü kullanılmamıştır. Bulgulardan hareketle kız öğrencilerin söz varlıklarının daha zengin olduğu söylenebilir. Obuz'un (2012) sözlü dil üzerine yaptığı çalışmasında toplam kelime ve çeşit kelime kullanımları bakımından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu, öğrencilerin kelimeler dışındaki söz varlıkları incelendiğinde ikileme, deyim ve atasözü kullanımlarının zayıf olduğu belirlenmiştir.

Bulgulara göre erkek öğrencilerin toplam ve farklı fiil sayıları kız öğrencilerden daha fazladır. Bu bulgu, erkek öğrencilerin konuşmalarında daha fazla yargı bildirerek konuştukları biçiminde yorumlanabilir. Dikkati çeken diğer bir bulgu ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha fazla deyim kullanmaları, ancak atasözü ve ikileme kullanmamalarıdır. Ayan ve Baş (2015), çizgi filmlerden elde ettikleri toplam 27.946, farklı 3.839 söz varlığı unsurlarının kelimeler dışındaki 424'ü deyim, 4'ü atasözü, 72'si ikileme, 205'i kalıp söz, 4'ü argo kelime, 1.592'si ise özel isimdir. Araştırmada ikilemelerin, atasözlerinin toplam kelime sayısı içindeki oranının %1'in altında olduğu görülmektedir. *Ünsal'ın (2005) sözlü dil üzerine yaptığı araştırmasında da öğrencilerin ikilemeleri, atasözlerini, deyimleri ve vecizeleri sözlü ifadelerinde çok fazla çeşitlilikte kullanmadıkları belirlenmiştir.*

Bulgulara göre kız öğrencilerin isim türünde en çok "bir", fiil türünde "de", bağlaç türünde "ve", özel isim türünde "Allah, fiilimsi türünde ise "olarak" kelimesini kullandıkları belirlenmiştir. Konuşmalarda deyimler ve özdeyişler bir kere kullanılmıştır. Bulgulara göre erkek öğrencilerin isim türünde en çok "bir", fiil türünde "ol", bağlaç türünde "ve", özel isim türünde "Türkçe", fiilimsi türünde ise "olarak" ve "olduğu" kelimelerini kullandıkları belirlenmiştir. Konuşmalarda deyim ve ikilemeler bir kere kullanılmıştır. Sözlü dil üzerinde yapılan bir çalışma olan Aşık'ın (2007) ve Tunçel'in (2011) araştırmalarında da en çok kullanılan kelime "bir" dir. Emiroğlu'nun (2015) çalışmasında da "bir" en çok kullanılan üçüncü kelimedir. Aksan ve Yaldır'ın (2011) ve Özbay, Büyükkiz ve Uyar'ın (2011), çalışmasında da "bir" en sık kullanılan birinci kelimedir. ODTÜ Türkçe Derleminde (2010) ve İpekçi'nin (2005) çalışmalarında ise "bir" ikinci sırada yer almaktadır.

Araştırmada kız öğrenciler en çok "de" fiilini kullanırken erkek öğrenciler en çok "ol" fiilini kullanmışlardır. Göz'ün (2003) ve Aksan ve Yaldır'ın (2011) çalışmasında da "ol" fiili en çok kullanılan ikinci kelimedir. Göz'ün (2003) çalışmasında "de" fiili en çok kullanılan yedinci kelimedir. Kız ve erkek öğrencilerin en çok kullandıkları bağlaç "ve" dir. Göz'ün (2003) çalışmasında ve ODTÜ Türkçe Derleminde "ve" en çok kullanılan kelimedir. Emiroğlu'nun (2015) ve Aksan ve Yaldır'ın (2011) araştırmasında da en çok kullanılan bağlaç "ve" dir.

Özel isimlerde kızlar en çok "Allah" kelimesini kullanırken erkekler en çok "Türkçe" kelimesini kullanmışlardır. Özbay, Büyükkiz ve Uyar'ın (2011) araştırmasında 7. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları özel isimler arasında "Türkçe" ve "Allah" ilk sıralardadır. Kız öğrenciler fiilimsi türünde en çok "olarak" kelimesini, erkek öğrenciler ise "olarak" ve "olduğu" kelimelerini eşit sayıda kullanmışlardır. ODTÜ Türkçe derleminde "olarak" 11. sırada, "olduğu" ise 23. sırada yer almıştır.

Kız ve erkek öğrencilerin en çok kullandıkları isimler arasında içerik kelime olarak ortak olan kelime "insan"dır. Özbay, Büyükkiz ve Uyar'ın (2011) çalışmalarında da "insan" en çok kullanılan kelimeler arasındadır. Göz'ün (2003) çalışmasında "insan"

en çok kullanılan 24. kelimedir. Erkek öğrencilerin konuşmalarında en çok kullandıkları içerik kelimelerinden olan “zaman” kelimesi ODTÜ-Türkçe Derleminde en çok kullanılan kırk birinci kelimedir. Aksan, Mersinli ve Yıldız’ın (2011) çalışmasında da “zaman” ve “insan” kelimesi en çok kullanılan ilk 20 kelime içerisindeydi. Aksan ve Demirhan’ın (2014) araştırmasında da “zaman” ve “insan” kelimeleri en çok kullanılan ilk 10 kelime arasındadır. Kennedy (1998), konu açısından daraltılarak hazırlanan derlemlerde içerik sözcüklerinin sıklık listelerinin üst sıralarında yer aldığını belirtmiştir.

Bulgulardan hareketle kız öğrencilerin konuşmalarında en fazla kullanılan yapım ekleri; “-Ilk”; “-II” ve “-sIz” dır. Erkek öğrenciler ise en fazla “-Ilk”; “-II” ve “-m” yapım ekleriyle türetilmiş kelimeleri kullanmışlardır. Korkmaz (2003), Türkiye Türkçesi Grameri’nde 67 fiilden isim yapım eki, 55 isimden isim yapım eki, 21 isimden fiil yapım eki ve 19 fiilden fiil yapım eki olduğunu dile getirmiştir. Buradan hareketle ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenecekler için hazırlanan kitap ve etkinliklerde sözlü dilde en çok kullanılan yapım eklerine dikkat çekilmesi gereği ifade edilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bulgulara göre kız ve erkek öğrencilerin hazırlıklı konuşmalarında;

-Kız öğrencilerin toplam ve farklı söz varlıklarının daha fazla olduğu,

-En fazla isim türünde kelimelerin kullanıldığı,

-Erkek öğrencilerin fiil ve fiilimsi sayılarının kız öğrencilerden fazla olduğu,

-Kız öğrencilerin konuşmalarında ikileme kullanmadıkları,

-Kız ve erkek öğrencilerin atasözü kullanmadığı,

-Kız ve erkek öğrencilerin en çok “bir”, “bu”, “ve” kelimelerini kullandıkları,

-Kız öğrencilerin isim türünde en çok “bir”, fiil türünde “de”, bağlaç türünde “ve”, özel isim türünde “Allah”, fiilimsi türünde ise “olarak” kelimesini kullandıkları,

-Erkek öğrencilerin isim türünde en çok “bir”, fiil türünde “ol”, bağlaç türünde “ve”, özel isim türünde “Türkçe”, fiilimsi türünde ise “olarak” ve “olduğu” kelimelerini kullandıkları,

-Kız öğrencilerin konuşmalarında en fazla kullanılan yapım eklerinin “-Ilk”; “-II” ve “-sIz” olduğu,

-Erkek öğrencilerin konuşmalarında en fazla kullanılan yapım eklerinin “-Ilk”; “-II” ve “-m” olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçlardan hareketle; Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan metinlerde bu bulguların göz önünde bulundurulması gereği ifade edilebilir. Ayrıca öğrencilerin hazırlıklı konuşmalarını daha etkili hale getirmelerinde bütün söz

varlığı unsurlarının kullanılması için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmada çokanlamlı kelimeler çalışmanın dışında tutulmuştur. Öğrencilerin hazırlıklı konuşmalarında kullandıkları çokanlamlı kelimeleri tespit eden çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar ile yazılı dildeki söz varlığı unsurlarını karşılaştıran çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- AKSAN, D. (2015). Türkçenin Söz Varlığı. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- AKSAN, Y., MERSİNLİ, Ü. & YALDIR, Y. (2011). İlköğretim Türkçe Ders Kitapları Derlemi ve Türkçe Ulusal Dil Derlemi Örneklemindeki Sözcük Sıklıkları. (Ed.) Türkçe Öğretimi Üzerine Çalışmalar, (s.405). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.
- AKSAN, Y. & YALDIR, Y. (2011). Türkçe Sözvarlığının Nicel Betimlemesi. 24. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildiri Kitabı, 17-18 Mayıs 2010, Ankara ODTÜ, 377-387.
- AYAN, S. & BAŞ, B. (2015). Çizgi Filmler ile İlkokul Öğrencilerinin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3(4), 84-99.
- AŞIK, U. (2007). Yabancılar İçin Temel Türkçe Söz Varlığının Oluşturulması. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- AVKAPAN, A. (2006). Orta Öğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- BAŞ, B. (2006). 1985-2005 Yılları Arasında Çocuk Edebiyatı Sahasında Yazılmış Tahkiyeli Metinlerin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- BAŞ, B. (2011). Söz Varlığı ile İlgili Çalışmalarda Kullanılacak Ölçütler. Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, 27-61.
- BAŞ, B. & KARADAĞ, Ö. (2012). Söz Varlığı Üzerine Yurt Dışında ve Türkiye’de Yapılan Temel Araştırmalar. Millî Eğitim, 193, 81-105.
- BİLGİN, N. (2006). Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- BLACHOWICZ, C.L.Z. & FISHER, P. (2004). Vocabulary lessons. Educational Leadership, 61, 66-69.
- British National Corpus, Oxford University Computing Services, <http://www.natcorp.ox.ac.uk> adresinden 29.11.2015 tarihinde erişildi.
- ÇIPLAK, M. (2005). Uşak Merkez İlköğretim 5., 8. ve 11. Sınıfların Yazılı Kelime Hazinesinin Belirlenmesi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- ÇİFTÇİ, M. (1991). Bir Grup Yükseköğrenim Öğrencisi Üzerinde Kelime Serveti Araştırması. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

◆ Derya Yıldız

- EĞİLMEZ, Nigar. (2010). **İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığının İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarına Aktarımı**. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- EMİROĞLU, S. (2015). **Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşmada Kullandığı Farklı Kelime Sayısının Tespiti Ve İncelenmesi**, Tarih Okulu Dergisi (TOD) Yıl 8, Sayı XXIII, ss. 19-40.
- ENSAR, F. & DOĞAN, S. (2014). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatımlarındaki Kelime Hazineleri Üzerine Bir İnceleme. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 11(25), 229-244.
- ERGIN, M. (1998). Türkçe Dil Bilgisi. *İstanbul*: Bayrak Yayınevi.
- GÖZ, İ. (2003). Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü. Ankara: TDK Yayınları.
- İPEKÇİ, A. (2005). **İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma**. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- KARADAĞ, Ö. (2005). **İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma**, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- KARADAĞ, Ö. & Kurudayıoğlu, M. (2006). 2005 Türkçe Programına Göre Hazırlanmış İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Hazinesi. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 13-15 Eylül 2006.
- KOÇAK, H. (1999). Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Kelime Hazinesi İle İlgili Bir Araştırma. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- KORKMAZ, Z. (1992). Gramer Terimleri Sözlüğü (Vol. 575). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Türk Dil Kurumu.
- KORKMAZ, Z. (2003). Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- KURUDAYIOĞLU, Mehmet. (2005). **İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma**, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- KUTLU, H. (2006). MEB İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Söz Varlığı Açısından Değerlendirilmesi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- MARTİNET, A. (1985) İşlevsel Genel Dilbilim. Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.
- NELSON, J.R.; Stage S. A. (2007). "Fostering the Development of Vocabulary Knowledge and Reading Comprehension Though Contextually-Based Multiple Meaning Vocabulary Instruction." *Education and Treatment of Children*, 30 (1).
- OBUZ, F. G. (2012). **İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sözlü Anlatımlarındaki Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma (Uşak/ULUBEY Örneği)** Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZBAY, M., BÜYÜKİKİZ, K. K., & UYAR, Y. (2011). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Kelime Hazineleri Üzerine Bir İnceleme. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15).

- PİLAV, S. (2008). **Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma**. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- ROBINSON, M. (2005). "Examining the Relationship Between Vocabulary Knowledge, Oral Reading Fluency, and Reading Comprehension. Unpublished Doctoral Thesis, University of Oregon, Oregon.
- SAY, B. ve Oflazer, K. (2010). ODTÜ Türkçe Derlem Projesi. (<http://www.ii.metu.edu.tr/~corpus>).
- SÜLEYMANOĞLU, H. M. (2006). Türkçenin Ters Sıklık Sözlüğü. Ankara: Kurmay Kitap Yayın Dağıtım.
- TEMUR, T. (2006). **İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazinelerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- TUNÇEL, H. (2011). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sözlü Türkçenin kelime sıklığı ve yaygınlığını belirleme çalışması, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Türkçe Sözlük. (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- ÜNSAL, H. (2005). **İlköğretim 5 ve 8. Sınıflar İle Ortaöğretim 11. Sınıfların Sözlü Anlatımdaki Aktif Kelime Hazineleri / Afyon Merkez Örneği**. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- YALÇIN, S. K. (2005). **İlköğretim 1. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı Unsurlarının Eğitsel Açından Değerlendirilmesi**. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- YALÇIN, S. K., & ÖZEK, Fatih, (2006). Söz Varlığının Temel Dil Becerilerinin Ve Akademik Disiplinlerin Kazanımına Olan Etkileri. *Millî Eğitim*,171, 130-139.
- YAZI, Z. (2005). Orta Öğretim 10. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- YILDIRIM, A. & ŞİMŞEK, H.(2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YİĞİTTÜRK, H. (2005). Orta Öğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

TÜRK ÇOCUK EDEBİYATI ÜZERİNE BİR SÖZ VARLIĞI ÇALIŞMASI: ATASÖZLERİ

Talat AYTAN*

Öz: Söz varlığı, bir dilin kelime kadrosunun, atasözlerinin, deyimlerinin, terimlerinin ve kalıp sözlerinin oluşturduğu bütün olarak tanımlanabilir. Söz varlığı, bir toplumun yapıp etmelerinin, insan, eşya ve tabiat ile olan ilişkilerinin kısacası maddi ve manevi kültürel değerleri inşa etmesinin kurucu ögesidir. Hedef kitle olarak çocuğu merkeze alan ve çocukça bir duyarlılıkla üretilen yazılı ve sözlü verimler, çocuk edebiyatını oluşturmaktadır. Türkçenin söz varlığı içerisinde yüzyılların tecrübeyle sabit birikimlerini çocuklara aktarması yönünde atasözlerinin önemli yeri vardır. Gerçek anlamlı atasözlerinden başlanarak soyut işlemler dönemi itibarıyla mecaz anlamlı atasözlerinin metin içerisinde sezdirilmesi, söz varlığının zenginleşmesi ve kültür aktarımı açısından önem arz etmektedir. Bu çalışmada modern çocuk edebiyatı mecrasında eser veren 11 yazarın (Mustafa Ruhi Şirin, Üzeyir Gündüz, H. Salih Zengin, Hüseyin Emin Öztürk, Gülten Dayıoğlu, Aytül Akal, Ayla Çınaroğlu, Mavisel Yener, Fatih Erdoğan, Sevim Ak ve Yalvaç Ural) kaleme almış olduğu 106 eser, atasözlerini barındırması yönünde incelenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden içerik analizi tekniğinin benimsendiği çalışmada, toplamda 67 atasözü tespit edilmiştir. Aktif söz varlığının geliştirilmesi için sayısı on bin civarında olan Türk atasözlerinin çocuklara yönelik kitaplarda aşamalı olarak yer alması gerekmektedir. Çocukların Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanması, anlama ve anlatma becerilerini geliştirmesi bakımından çocuk edebiyatı eserlerinde yazarlar, atasözlerine daha fazla yer vermelidir. Bu çalışmanın çocuk edebiyatı yazarlarınca dikkate alınmasının, çocukların söz varlığına, kültür ve dil gelişimine katkı sağlayacağı ön görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Türk çocuk edebiyatı, söz varlığı, atasözleri

* Yrd. Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.

A VOCABULARY STUDY ON TURKISH CHILDREN LITERATURE: PROVERBS

Talat AYTAN*

Abstract

Vocabulary can be defined as the combination of words, proverbs, idioms, terms and phrases of a language. Vocabulary is the foundational element of the deeds, people, objects, the relation with nature, namely moral and material values of a society. The written and oral works that put children in its centre and created with a child-oriented sensibility constitute children's literature. In vocabulary of Turkish language, proverbs have significant place to transform the experienced data of the centuries to children. Besides proverbs with literal meaning, to implicate proverbs with metaphors related to abstract processes in texts are significant to enrich vocabulary and transform culture. In this study, 106 literal works by eleven writers (Mustafa Ruhi Şirin, Üzeyir Gündüz, H. Salih Zengin, Hüseyin Emin Öztürk, Gülten Dayıoğlu, Aytül Akal, Ayla Çınaroğlu, Mavisel Yener, Fatih Erdoğan, Sevim Ak and Yalvaç Ural) whose works are included in children literature are examined in terms of proverbs they include. In this study, content analysis technique from qualitative reseraches is adopted and 67 proverbs in total are identified. To improve the active vocabulary, Turkish proverbs, in total about 1000, should be included in the books for children incrementally. Writers should include proverbs much more in children literature's works to make children use Turkish correctly, well and effectively and improve their narrating and understanding skills. It is prescribed that paying attention to this study by children literature writers will contribute to the vocabulary, cultural and linguistic development of children.

Key words: Turkish children literature, vocabulary, proverbs

Giriş

*Türkçe Sözlük'*te (2011, 2158), söz varlığı için "bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, vokabüler, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler" karşılıkları verilirken Aksan (2000, 13) tarafından söz varlığı "bir topluluğun diline ait sözcükleri ve bu sözcüklerle oluşturulmuş olan deyim, atasözü vb. gibi kalıp ifadeleri kapsayan anlamlı birlikler bütünü" şeklinde tanımlanmaktadır. Bir dilin söz

* Asst. Prof. Dr.,Yıldız Technical University, College of Education, Department of Turkish Language Education.

varlığı; temel söz varlığı, atasözleri, ikilemeler, deyimler, ilişki sözleri, kalıplaşmış sözler, terimler, ödünçleme yoluyla doğrudan alınmış ya da çeviri yoluyla alınan yabancı sözcüklerden oluşmaktadır. Söz varlığı içerisinde atasözlerinin “en belirgin vasıfları, milletin kabulüne mazhar olup benimsenmiş olmaları ve halkın dilinde işlene işlene, ölçülü, süzülmüş bir cümle şekline kavuşmaları”dır (Üstüner, 1989, 6). İslamiyet öncesinde sav, İslamiyet döneminde mesel, darbimesel; Cumhuriyet dönemi itibarıyla atalarsözü ve daha yaygın hâliyle atasözü şeklinde tabir edilen bu sözler, “Meydana gelen bir durumu, misal getirerek ve temsil yoluyla anlatmak için kullanılan, kalıplaşmış hikmetli söz”lerdir (Tekin, 1995, 158). Atasözleri ilk söyleyeni unutulmuş, halkın ortak malı olmuş, bir toplumun dünya deneyimleri ve refleksleri hakkında fikir veren, öğüt verici nitelikte olan ve bazen de farklı yaşam durumları hakkında hüküm koyucu yasalar vazeden sözlerdir. (Emir, 1976, 25; Kunos 1978, 157; Karaalioglu, 1983, 79; Topaloğlu, 1989, 32; Türkhan, 1995, 5; Aksoy, 1998, 37; Hengirmen, 1999, 39; Ergan, 1999; Eker, 2003, 379; Karataş, 2004, 56; Elçin, 2004, 625; Albayrak, 2004, 42; Aktaş ve Gündüz, 2004, 13; Çobanoğlu, 2004, 3; Sakaoğlu ve Alptekin, 2006, 161; Alkaya, 2006; Köklügiller, 2008, 3) Şinasi'nin ifadesiyle “Atasözleri halkın hikmetleri, felsefesidir; dilinden çıktığı milletin nasıl düşündüğüne, düşüncelerinin içeriğine tanıklık ederler” (Beyzadeoğlu, 2003).

Anlama ve anlaşılma ihtiyacıyla ontolojik düzlemde vücut bulan insanoğlu bu ihtiyaçlarını genellikle sözcüklerle ifade eder. Bu itibarla öğrencilerin anlama ve anlatma imkânlarının inkişafı zengin bir söz varlığıyla doğrudan ilişkilidir. “Kelimeler bizim düşünme aletimizdir” (Kaplan, 1989, 212). Söz varlığının eğitim ve okuma çalışmalarlarıyla zenginleştirilmesi, bir yandan zihinsel becerileri desteklerken diğer yandan okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerindeki başarıyı da olumlu yönde etkilemektedir (Karadüz ve Yıldırım, 2011). “Düşünceler dil yardımıyla ortaya konarak başkalarına iletilir. Düşüncelerin gelişmesini sağlayan temel unsur, kelimelerdir” (Özbay ve Melanlıoğlu, 2009, 31). “Metin ya da konuşmayı oluşturan kelimelerin anlamlarının bilinmesi anlamayı garanti etmese de bireyin sahip olduğu kelime dağarcığı anlama gücünün keskinleştirilmesi için elzemdir” (Çeçen, 2002). “Söz varlığı bir dilin ve dolayısıyla o dili konuşan ve yazan bireylerin anlatım gücünü geliştirir. Dilin anlatım gücü, milletin her noktadaki gücüne de tekabül eder” (Baş, 2010, 138). “Ana dilimizde sahip olduğumuz kelime hazinemiz ne kadar zengin ise düşüncelerimizi başkalarına aktarabilmemiz o kadar nitelikli olur ve yine ana dilimizde sahip olduğumuz kelime hazinemiz ne kadar zenginse yazılı ve sözlü olarak bize aktarılanları o denli rahat ve iyi anlayabiliriz” (Karadağ, 2005, 25).

Sözcük dağarcığı, bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda bellekte depolanan birikimi ifade etmektedir (Güleryüz, 2003). Söz varlığını aktif ya da pasif söz varlığı biçiminde ikiye ayırmak mümkündür. Öğrencinin yazılı ve sözlü olarak ifade edemeyip bağlamdan hareketle tahmin edebildiği ya da genel olarak bilgisine sahip olduğu sözcükler pasif kelime hazinesini; yazılı ve sözlü olarak metin üretiminde işe koşabil-

diği kelimeler de aktif kelime hazinesini oluşturur. “Bir kişinin, birikimini bize anlatabilmesi için aktif hâle getirilmiş bir kelime servetine ihtiyacı vardır” (Demir, 2006). “Kelime hazinesinin zenginleştirilmesi anlama ve anlatma temel dil becerilerinin geliştirilmesi ile yakından ilişkilidir” (Karatay, 2007, 151). Gerek okul türü öğrenme ortamlarında Türkçe öğretimi yapılırken gerekse çocuk edebiyatı ürünleri vasıtasıyla serbest zamanlarda okuma alışkanlığından hareketle okuma kültürü edindirmeye çalışılırken asıl hedef pasif kelime hazinesinden ziyade aktif kelime hazinesini zenginleştirebilmektir. “Kelime hazinesinin genişliğinin insanın okuduğunu ve dinlediğini anlamasındaki avantajlarının yanı sıra akademik ve iş hayatındaki başarısında da büyük bir katkıya sahip olduğu yadsınmaz” (Kurudayıoğlu, 2005, 15). Bu bağlamda öğrencilerin atasözleri başta olmak üzere çocuk edebiyatı ürünlerinde muhtelif söz varlığı unsurlarıyla karşılaşmaları, bu unsurları anlayıp zihinde yapılandırılmaları ve yazılı ve sözlü olarak ifade etmeye çalışmaları son derece önemlidir.

Dil öğretimi son tahlilde bir kültür aktarımını da beraberinde getirir. Bir dilin dünyasına girmek, o dille hayat bulan yaşam pratiklerini, duyuş ve düşünüş biçimlerinin de öğrenimini gerekli kılar. “Kültür aktarımında, ana dili öğretiminde atasözleri ve deyimler önemli rol oynamaktadır. Millî, ahlaki ve kültürel değerler atasözleri ve deyimler vasıtasıyla kolaylıkla özümsetilebilmektedir” (Bulut, 2013, 572). “Atasözleri ve deyimler aracılığıyla bir dil, kendi başına bir kültürel aktarım da yapar” (Bağcı, 2010, 91). Bu itibarla çocuk edebiyatı ürünlerinde atasözlerine geniş oranda yer verilmesi çocukların içerisine doğup büyüdüğü toplumun kültürel göstergeleriyle donanması, toplumun maddi ve manevi kabullerine aşına, toplumla barışık birer birey olabilmesi bakımından önemlidir.

Çocuğun ilgi, ihtiyaç, isteklerini gözeten, hayal kurma ve eğlenme gereksinimlerine cevap veren, çocukça bir duyarlılıkla kaleme alınan, çocukta bedii bir hassasiyet geliştirmeye çalışan, çocuğun dilsel, bilişsel, toplumsal, kişilik gelişimine katkılar sunan yazılı ve sözlü ürünlerin yekûnuna çocuk edebiyatı denir. (Oğuzkan, 2001; Şimşek, 2002; Nas, 2004; Kıbrıs, 2006; Yılar ve Turan, 2007; Yalçın ve Aytas, 2008; Dilidüzgün, 2007; Sever, 2013; Baş, 2014, Arıncı, 2016). Aksan (2002), Türkçede 5000 civarında atasözü, Yurtbaşı (2012) ise 172 konuda toplam 10.000 atasözü bulunduğunu öne sürmektedir. Özellikle dilsel ve toplumsal gelişim bağlamında gerçek anlamlı atasözlerinden başlanarak soyut işlemler dönemi itibarıyla mecaz anlamlı atasözlerinin çocuk edebiyatı ürünlerinde yer alması gerekmektedir. Dilsel gelişim planında çocukların anlama ve anlatma kabiliyetleri gelişirken toplumsal gelişim açısından da çocukların içerisinde doğup büyüdüğü toplumun maddi ve manevi kültürel değerlerine karşı bir duyarlılık kazanması söz konusudur. Keklik (2015), atasözlerini gerçek anlamlı, kısmen mecaz anlamlı ve mecaz anlamlı şeklinde üçe ayırmak gerektiğini ve önce gerçek anlamlı daha sonra kısmen mecaz son olarak da mecaz anlamlı atasözlerinin öğretilmesi bağlamında ders kitaplarının bu tedrici sıralamayı kullanması gerektiğini öne sürmektedir.

Söz varlığı alan yazınında çocuk edebiyatı ile ilgili yeterli çalışmanın olmadığını belirtmek mümkündür. Baş (2006)'ın araştırmasında, 1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yerli yazarlar tarafından yazılmış, 100 çocuk romanı, 100 çocuk hikâyesi, 100 çocuk masalı, 54 çocuk destanı, 200 çocuk efsanesinden oluşan örneklerde roman türünde atasözüne rastlanmamıştır. Hikâyelerde 9; masalarda 4; destanlarda ve efsanelerde ise sekizer atasözü bulunmuştur. Toplamda 29 atasözüne ulaşılmıştır. Şen (2009), 1980'den 2009 yılına kadar kaleme alınmış 100 çocuk tiyatrosu metni üzerinde yürüttüğü çalışmada 14 farklı atasözü bulunduğunu tespit etmiştir. Tozoğlu (2009) "100 Temel Eser" listesinde yer alan 9 yerli romanda 23 farklı atasözünün kullanıldığını tespit ederken, İspir (2013), Millî Eğitim Bakanlığının 19.08.2004 tarihinde 2005/ 70 sayılı genelgeyle ilköğretim okulları için hazırladığı '100 Temel Eser' listesinde yer alan Türk yazarlara ait (71) kitap üzerinde yürüttüğü çalışmada 147 atasözünün kullanıldığını tespit etmiştir. Gündoğdu(2012), çocuk edebiyatı çalışmalarında derlem dilbilim yöntemini ilk kez kullanması yönüyle de önemli olan çalışmasında farklı türde 12 kitapta 13 farklı atasözünü bulmuştur.

Çocuk edebiyatı mecrasında kâfi derecede çalışma olmamasından hareketle Türkçe ders kitapları ile ilgili söz varlığı çalışmaları tarandığında Uludağ'ın (2010) 7. sınıf düzeyinde beş ders kitabından ikisinde (Pasifik Yayınları, Harf Yayınları) atasözüne rastlamaması, Baldan'ın (2009) ise 6. sınıf Türkçe ders kitabında atasözüne rastlamaması son derece düşündürücüdür. Daharlı (2012) beşinci sınıf düzeyinde üç ders kitabı üzerinde yürüttüğü çalışmada Özgün Matbaacılık ve Engin Yayınlarında birer atasözü tespit ederken MEB Yayınlarında hiçbir atasözünün olmadığını saptamıştır. Ekmen (2009), yedinci sınıf ders kitabı üzerinde yürüttüğü çalışmada bir atasözü tespit etmiştir. Apaydın (2010), 6. sınıf düzeyinde beş ders kitabı üzerinde yürüttüğü çalışmada, sadece bir ders kitabında iki atasözünün olduğunu, diğerlerinde olmadığını tespit etmiştir. Uyar (2012), sekizinci sınıf düzeyinde iki ders kitabındaki bilgilendirici metinler üzerinde yürüttüğü çalışmada bir ders kitabında (MEB Yayınları) bir atasözü tespit ederken diğer ders kitabında (TED Koleji Yayınları) hiçbir atasözü bulunmadığını saptamıştır. Öz (2012), dört farklı sekizinci sınıf ders kitabı üzerine yaptığı çalışmada Koza Yayınlarında 3, MEB Yayınlarında 3, TAV Yayınlarında 1, Pasifik Yayınlarında 8 atasözünün kullanıldığını tespit etmiştir. Yıldız (2008) beş ders kitabında hiç atasözü belirleyemezken Yalçın (2005) iki ders kitabında 2 atasözü; Arslan (2006) üç farklı ders kitabında 28 atasözü, Işık (2009) dört ders kitabında 2 atasözü; Keklik (2010) sekiz ders kitabında 120 atasözü; Lüle Mert (2014) deneysel çalışmasında kullandığı ders kitabında 32 atasözü belirlemiştir.

Gerek çocuk edebiyatı alanında gerekse ders kitapları üzerinde yürütülen çalışmalar incelendiğinde söz varlığı denizinin önemli birer katresi olan atasözlerine yeteri derecede yer verilmediği görülmektedir. Şahbaz (2012), 1865, 1874 ve 1897 yıllarında yayımlanan *Elifba Risalesi*, *Elifba-yı Osmanî* ve *Elifba-yı Osmanî yahud Medhalü'l Lisan* adlı üç eserde atasözleri vasıtasıyla ilkokuma yazma öğretimi yapıldığını dile getir-

mektedir. Yukarıda da ifade edildiği üzere öğrencilerin zengin bir söz varlığı ile donanmasının anlama ve anlatma becerilerinin istenilen düzeye ulaşmasında son derece etkili olduğu göz ardı edilemez. Öte yandan atasözleri yüzyılların tecrübi birikimlerini tevarüs etmesi hasebiyle öğrencilerin sosyo-kültürel gelişimlerini ilerletme adına vazgeçilmez söz varlığı unsurlarıdır.

Yöntem

Türk Çocuk edebiyatında söz varlığının önemli bir unsuru olan atasözlerine yönelik olan bu çalışmada örneklem seçimi seçkisiz olarak yapılmıştır. Tamamı hayatta olan 11 yazardan seçilen toplam 106 eser, atasözlerine yer verme açısından incelenmiştir. Örneklem kapsamındaki kitaplar dokuz yaş ve üzeri olan eserlerden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından bütün eserler okunmuş, saptanan atasözleri kayıt altına alınmıştır. Eserler ayrıca iki alan uzmanı tarafından okunmuş ve kayıt listeleri karşılıklı olarak kontrol edilmiştir.

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, yazılı ya da sözlü materyalleri benzer anlamlı belirli kategorilere ayırmaya yarayan bir metot olarak tanımlanmıştır (Moretti vd., 2011). Bununla birlikte, Aydın (2014), içerik analizinin yayınlanmış araştırmanın odağını kategorize etmede ve bir konu üzerine küçük bir perspektif sağlamada ve alanda önemli görülen şey hakkında bilgi sahibi olmada değerli olduğunu dile getirmektedir. İçerik analizini takiben araştırmacı, 11 farklı yazar ve seçme 106 yayın üzerine yoğunlaşarak alan yazın için anlatsal bir değerlendirme sağlamaya çalışmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde incelenen çocuk edebiyatı eserlerinin künye bilgileri ve içerdiği atasözleri sayfa numaraları ile beraber dikkatlere sunulmuş ve tespit edilen atasözlerinin yazılışında özgün şekillere bağlı kalınmıştır:

1. ZENGİN, H. Salih. (2010). Bir Miyav İki Hav Hav. İstanbul: Ağaç Kitabevi
Kaz gelen yerden tavuk esirgenmez. (s.14)
Ağır giden yol alır, hızlı giden yolda kalır. (s.22)
Çok gezen çok bilir; ancak çok gezenin ayağına çöp batar. (s.22)
Tavşan dağa küsmüş, dağın haberi olmamış. (s.26)
Balık baştan kokar. (s.30)
İyilik yap denize at. (s.32)
Bakmakla öğrenilseydi, kediler kasap olurdu. (s.34)
Fare deliğe sığmamış bir de kuyruğuna kabak bağlamış. (s.40)

◆ Talat Aytan

Isıracak köpek dişini göstermez. (s.44)

İt ürür, kervan yürür. (s.44)

İti an, çomağı hazırla. (s.44)

Vakitsiz öten horozun başını keserler. (s.46)

Horozu çok olan köyde sabah geç olur. (s.46)

Her horoz kendi çöplüğünde öter. (s.48)

Ayağını sıcak tut, başını serin; gönlünü ferah tut, düşünme derin. (s.51)

Eşeğe altın semer vursalar yine eşektir. (s.54)

Her koyun kendi bacağından asılır. (s.60)

Deveyi yardan uçuran bir tutam ottur. (s.64)

Leyleğin ömrü iki laklak. (s.68)

Armutun iyisini ayılar yer. (s.72)

Ayının kırk masalı var, kırkı da armut üstüne. (s.72)

At ölürlere bayram olur. (s.90)

At yediğini yedi günde, it yediği günde unuttur. (s.90)

Atın ölümü arpadan olsun. (s.90)

Atın önüne ot, itin önüne et. (s.92)

Anlayana sivrisinek saz, anlamayana davul zurna az. (s.97)

2. ZENGİN, H. Salih. (2010). Deveküşları Plan Yapmaz. İstanbul: Ağaç Kitabevi
Atasözü yok.

3. ZENGİN, H. Salih. (2010). Çok Serin Hikâyeler. İstanbul: Ağaç Kitabevi
İyilik et iyilik bul. (s.65)

Yalancının mumu yatsıya kadar yanar. (s.81)

4. ZENGİN, H. Salih. (2010). Şiirimizin Süt Dişi Yunus Emre. İstanbul: İstanbul
Kültür A.Ş. Çocuk Yayınları . Türk Büyükleri Serisi 3

Atasözü yok.

5. ZENGİN, H. Salih. (2012). İstanbul'un Süslü Çeşmeleri. İstanbul: İstanbul Kültür
A.Ş. Çocuk Yayınları . İstanbul'u Tanıyorum Serisi 4

Atasözü yok.

6. ZENGİN, H. Salih. (2012). İstanbul'un Tarihî Sarayları. İstanbul: İstanbul Kültür A.Ş. Çocuk Yayınları . İstanbul'u Tanıyorum Serisi 2

Atasözü yok.

7. ZENGİN, H. Salih. (2012). İstanbul'un Prens Adaları. İstanbul: İstanbul Kültür A.Ş. Çocuk Yayınları . İstanbul'u Tanıyorum Serisi 3

Atasözü yok.

8. ZENGİN, H. Salih. (2012). İstanbul'un Masal Ağaçları. İstanbul: İstanbul Kültür A.Ş. Çocuk Yayınları . İstanbul'u Tanıyorum Serisi 1

Atasözü yok.

9. ZENGİN, H. Salih. (2010). Taşın Dili Mimar Sinan. İstanbul: İstanbul Kültür A.Ş. Çocuk Yayınları . Türk Büyükleri Serisi 4

Atasözü yok.

10. ZENGİN, H. Salih. (2010). Gönüllerin Sultanı Hz. Mevlana. İstanbul: İstanbul Kültür A.Ş. Çocuk Yayınları . Türk Büyükleri Serisi 2

Atasözü yok.

11. ZENGİN, H. Salih. (2010). Türk Destanlarının Atası Dede Korkut. İstanbul: İstanbul Kültür A.Ş. Çocuk Yayınları . Türk Büyükleri Serisi 1

Atasözü yok.

12. ZENGİN, H. Salih. (2013). Çok Mavi Hikâyeler. İstanbul: Venüsya Yayınları
Anlayana sivrisinek saz, anlamayana davul zurna az. (s.46)

13. ZENGİN, H. Salih. (2013). Şişkonun Bütün Adamları. İstanbul: Venüsya Yayınları
Atasözü yok.

14. ZENGİN, H. Salih. (2013). Şişkonun Bütün Adamları II . İstanbul: Venüsya Yayınları

Atasözü yok.

15. ZENGİN, H. Salih. (2013). Gazoz Kapağı. İstanbul: Venüsya Yayınları
Atasözü yok.

16. AK, Sevim. (2015). Toto ve Şemsiyesi. İstanbul: Can Çocuk Yayınları
Atasözü yok.

17. AK, Sevim. (2015). Karşı Pencere. İstanbul: Can Çocuk Yayınları
Atasözü yok.

◆ Talat Aytan

18. AK, Sevim. (2015). Horoz Adam ve Korsan. İstanbul: Can Çocuk Yayınları
Atasözü yok.
19. AK, Sevim. (2015). Totonun Sınıfı. İstanbul: Can Çocuk Yayınları
Atasözü yok.
20. AK, Sevim. (2015). Çilekli Dondurma. İstanbul: Can Çocuk Yayınları
Atasözü yok.
21. AK, Sevim. (2015). Sıcak Çikolatalı Yolculuklar. İstanbul: Can Çocuk Yayınları
Atasözü yok.
22. AK, Sevim. (2005). Domates Saçlı Kız. İstanbul: Can Çocuk Yayınları
Atasözü yok.
23. AK, Sevim. (2015). Saçlarında Soru İşaretleri. İstanbul: Can Çocuk Yayınları
Olmaz olmaz deme, olmaz bir gün olur. (s.43)
24. AK, Sevim. (2009). Dörtgöz. İstanbul: Can Çocuk Yayınları
Atasözü yok.
25. AK, Sevim. (2015). Penguenler Flüt Çalamaz. İstanbul: Can Çocuk Yayınları
Sora sora Bağdat bulunur. (s.64)
26. AK, Sevim. (2014). Az Buçuk Teo. İstanbul: Can Çocuk Yayınları
Yanlış hesap Bağdat'tan döner. (s.14)
27. GÜNDÜZ, Üzeyir. (2014). Ölüme 120 Dakika. Ankara: Küçük Ev Yayınları
Körün istediği bir göz, Allah verdi iki göz. (s.81)
28. GÜNDÜZ, Üzeyir. (2014). Küçük Veteriner. Ankara: Küçük Ev Yayınları
Aşağı tükürsem sakal, yukarı tükürsem bıyık. (s.74)
29. GÜNDÜZ, Üzeyir. (2014). Kara Kıta Masalları. Ankara: Küçük Ev Yayınları
Akıl akıldan üstündür. (s.87)
30. GÜNDÜZ, Üzeyir. (2009). Sakıncalı Yumurcak. Ankara: Küçük Ev Yayınları
Kargaya yavrusu, anka gözükür. (s.27)
31. GÜNDÜZ, Üzeyir. (2009). Tek Kanatlı Güvercin. Ankara: Küçük Ev Yayınları
Eskisi olmayanın yenisi olmaz. (s.35)

32. GÜNDÜZ, Üzeyir. (2009). Kandil ve Uçurtma. Ankara: Küçük Ev Yayınları
Evdeki pazar çarşıya uymaz. (s.5)
33. GÜNDÜZ, Üzeyir. (2013). Küskün Bulut. Ankara: Küçük Ev Yayınları
Atasözü yok.
34. GÜNDÜZ, Üzeyir. (2013). Yağmur Gözülü Çocuk. Ankara: Küçük Ev Yayınları
Atasözü yok.
35. GÜNDÜZ, Üzeyir. (2009). Sihirli Tebeşir. Ankara: Küçük Ev Yayınları
Tencere yuvarlanmış, kapağını bulmuş. (s.108)
36. GÜNDÜZ, Üzeyir. (2009). Afrikalı Keloğlan. Ankara: Küçük Ev Yayınları
Yerin kulağı var. (s.19)
37. GÜNDÜZ, Üzeyir. (2014). Uçuk Kaçık Masallar. Ankara: Küçük Ev Yayınları
Atasözü yok.
38. GÜNDÜZ, Üzeyir. (2014). Adalet Uğruna. Ankara: Küçük Ev Yayınları
Atasözü yok.
39. GÜNDÜZ, Üzeyir. (2015). Horoz Paşa. Ankara: Küçük Ev Yayınları
Atasözü yok.
40. GÜNDÜZ, Üzeyir. (2015). Kibar Canavar. Ankara: Küçük Ev Yayınları
Atasözü yok.
41. GÜNDÜZ, Üzeyir. (2013). Göbelek Amcanın Masal Tüneli. Ankara: Küçük Ev Yayınları
Atasözü yok.
42. GÜNDÜZ, Üzeyir. (2015). Şişko Timsah. Ankara: Küçük Ev Yayınları
Atasözü yok.
43. GÜNDÜZ, Üzeyir. (2009). Anneler ve Kuzular. Ankara: Küçük Ev Yayınları
Güç olmasın da geç olsun. (s.5)
Kul sıkışmayınca Hızır yetişmez. (s.10)
44. GÜNDÜZ, Üzeyir. (2009) Bayram Şenliği. Ankara: Küçük Ev Yayınları
Görünen köy kılavuz istemez. (s.17)

◆ Talat Aytan

45. GÜNDÜZ, Üzeyir. (2009). Pembe Kızın Ölümü. Ankara: Küçük Ev Yayınları
Atasözü yok.
46. ERDOĞAN, Fatih. (2015). Sihirli Gözlük. İstanbul: Mavi Bulut Yayınları
Atasözü yok.
47. ERDOĞAN, Fatih. (2015). Sihirli Kaykay. İstanbul: Mavi Bulut Yayınları
Atasözü yok.
48. ERDOĞAN, Fatih. (2015). Sihirli Şapka. İstanbul: Mavi Bulut Yayınları
Atasözü yok.
49. ERDOĞAN, Fatih. (2015). Sihirli Küre. İstanbul: Mavi Bulut Yayınları
Atasözü yok.
50. ERDOĞAN, Fatih. (2015). Sihirli Araba. İstanbul: Mavi Bulut Yayınları
Atasözü yok.
51. ERDOĞAN, Fatih. (2015). Sihirli Küpe. İstanbul: Mavi Bulut Yayınları
Atasözü yok.
52. ERDOĞAN, Fatih. (2013). Sihirli Top. İstanbul: Mavi Bulut Yayınları
Atasözü yok.
53. ERDOĞAN, Fatih. (2003). Sihirli Şemsiye. İstanbul: Mavi Bulut Yayınları
Atasözü yok.
54. ERDOĞAN, Fatih. (2015). Sihirli Kitap. İstanbul: Mavi Bulut Yayınları
Atasözü yok.
55. ERDOĞAN, Fatih. (2015). Sihirli Kutu. İstanbul: Mavi Bulut Yayınları
Atasözü yok.
56. ERDOĞAN, Fatih. (2013). Sihirli Kalem. İstanbul: Mavi Bulut Yayınları
Atasözü yok.
57. ÖZTÜRK, Hüseyin Emin. (2015). Yaralı Keklik. İstanbul: Nar Yayınları
Sayılı günler tez geçer. (s.7)
Tatlı söz yılanı deliğinden çıkarır. (s.66)
İnsan sözünden, hayvan yularından tutulur. (s.74)

Ateş olmayan yerden duman çıkmaz. (s.76)

İnkâr hırsızın kalesidir. (s.79)

58. ÖZTÜRK, Hüseyin Emin. (2015). Kınalı Kuzu. İstanbul: Nar Yayınları

Acele işe şeytan karışır. (s.47)

59. ÖZTÜRK, Hüseyin Emin. (2015). Gül Ağacı. İstanbul: Nar Yayınları

Atasözü yok.

60. ÖZTÜRK, Hüseyin Emin. (2015). İpek Kuyruklu Uçurtma. İstanbul: Nar Yayınları

Atasözü yok.

61. DAYIOĞLU, Gülten. (2015). Yurdumu Özledim. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi

Alışmak kudurmaktan beterdir. (s.108)

62. DAYIOĞLU, Gülten. (2015). Suna'nın Serçeleri. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi

İğneyi kendine, çuvaldızı başkasına batır. (s 66)

Beterin beteri var. (s.72)

63. DAYIOĞLU, Gülten. (2015). Ben Büyüyünce. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi

Kedi, yetişemediği ciğere pis dermiş. (s.37)

Gayrı pişmanlık yarar vermez. (s 51)

64. DAYIOĞLU, Gülten. (2015). Dünya Çocukların Olsa. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi

Atasözü yok.

65. DAYIOĞLU, Gülten. (2015). Parpar Dağı'nın Esrarı. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi

Atasözü yok.

66. DAYIOĞLU, Gülten. (2015). Midos Kartalı'nın Gözleri. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi

Atasözü yok.

67. DAYIOĞLU, Gülten. (2015). Ölümsüz Ece. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi

Az aşımız, ağrısız başımız olsun. (s.65)

Parayı veren düdüğü çalar. (s.197)

◆ Talat Aytan

68. DAYIOĞLU, Gülten. (2015). Sekizinci Renk. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi
Bu ne perhiz bu ne lahana turşusu! (s.256)
69. DAYIOĞLU, Gülten. (2015). Kafdağı'nın Ardına Yolculuk. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi
Görünen köy kılavuz istemez. (s.128)
70. DAYIOĞLU, Gülten. (2015). Dört Kardeşiler. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi
İyi olacak hastanın ilacı ayağına gelir. (s.115)
71. DAYIOĞLU, Gülten. (2014). Kayıplara Karışmak. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi
Atasözü yok.
72. DAYIOĞLU, Gülten. (2015). Gökyüzündeki Mor Bulutlar. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi
Atasözü yok.
73. DAYIOĞLU, Gülten. (2012). Tuna'dan Uçan Kuş. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi
Evdeki hesap çarşıya uymayacak. (s.42)
74. YENER, Mavisel. (2012). Evinden Kaçan Masal. Ankara: Bilgi Yayınevi
Atasözü yok.
75. YENER, Mavisel. (2015). Öğretmen Neden Çıldırdı? İzmir: Tudem Yayınları
Isıracak köpek havlamaz. (s.15)
76. ŞİRİN, Mustafa Ruhi. (2008). Geceleri Mızıka Çalan Kedi. Ankara: Kök Yayıncılık
Atasözü yok.
77. ŞİRİN, Mustafa Ruhi. (2008). Dünyaya Gülen Adam Şiirli Nasrettin Hoca Fıkraları. Ankara: Kök Yayıncılık
Parayı veren düdüğü çalar. (s.21)
78. ŞİRİN, Mustafa Ruhi. (2008). Guguklu Saatin Kumrusu. Ankara: Kök Yayıncılık
Yerin kulağı var. (s.84)
79. ŞİRİN, Mustafa Ruhi. (2009). Mavi Rüyalara Gören Çocuk - Keloğlan Masalları. Ankara: Kök Yayıncılık
Atasözü yok.

80. ŞİRİN, Mustafa Ruhi. (2009). Her Çocuğun Bir Yıldızı Var. Ankara: Kök Yayıncılık
Atasözü yok.
81. ŞİRİN, Mustafa Ruhi. (2006). Kar Altında Bir Kelebek -Şiirli Geçmiş Zaman Masalları-. Ankara: Kök Yayınları
Atasözü yok.
82. ÇINAROĞLU, Ayla. (2011). Aliş'in Kabakları. İzmir: Tudem Yayınları
Atasözü yok.
83. ÇINAROĞLU, Ayla. (2009). Denize Doğru. İzmir: Tudem Yayınları
Atasözü yok.
84. ÇINAROĞLU, Ayla. (2010). Altın Kanatlı Topçin. İzmir: Uçanbalık Yayınları
Hangi dağda kurt öldü? (s.69)
85. ÇINAROĞLU, Ayla. (2010). İlkbaharın Sesi. İzmir: Uçanbalık Yayınları
Atasözü yok.
86. ÇINAROĞLU, Ayla. (1996). Kanaryamın Öyküsü. İzmir: Uçanbalık Yayınları
Atasözü yok.
87. ÇINAROĞLU, Ayla. (2014). En Büyük Takım Bizim Takım. İzmir: Tudem Yayınları
Atasözü yok.
88. ÇINAROĞLU, Ayla. (2014). Beyaz Benekli At . İzmir: Tudem Yayınları
Atasözü yok.
89. AKAL, Aytül. (2012). Oğlum, Ben Çocukken. İzmir: Uçanbalık Yayınları
Atasözü yok.
90. AKAL, Aytül. (2014). Kızım, Ben Çocukken. İzmir: Uçanbalık Yayınları
Atasözü yok.
91. AKAL, Aytül. (2015). Babam Duymasın. İzmir: Tudem Yayınları
Atasözü yok.
92. AKAL, Aytül. (2011). Babamın Sihirli Küresi. İzmir: Tudem Yayınları
Her koyun kendi bacağından asılır. (s.35)
93. AKAL, Aytül. (2011). Babamın Sihirli Küresi. İzmir: Tudem Yayınları
Atasözü yok.

◆ Talat Aytan

94. AKAL, Aytül. (2015). Annem Neden Çıldırıldı? . İzmir: Tudem Yayınları
Sona kalan dona kalır. (s.57)
Erken kalkan yol alır. (s.58)
95. AKAL, Aytül. (2011). Kızım Neredesin. İzmir: Uçanbalık Yayınları
Atasözü yok.
96. AKAL, Aytül. (2013). Benim Babam Sihirbaz. İzmir: Uçanbalık Yayınları
Atasözü yok.
97. AKAL, Aytül. (2012). Oğlum Neredesin? İzmir: Uçanbalık Yayınları
Atasözü yok.
98. URAL, Yalvaç. (2014). Korkuluğun Kalbi. İstanbul: Marsık Kitap
Atasözü yok.
99. URAL, Yalvaç. (2014). Bir Gök Dolusu Güvercin. İstanbul: Marsık Kitap
Atasözü yok.
100. URAL, Yalvaç. (2014). Gölcüğün Küçük Avcıları. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
Atasözü yok.
101. URAL, Yalvaç. (2014). Küçük Yaşar'ın Öyküsü Alucura Çayevi. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
Atasözü yok.
102. URAL, Yalvaç. (2014). Anadolu Efsaneleri. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
Atasözü yok.
103. URAL, Yalvaç. (2015). Müzik Satan Çocuklar. İstanbul: Marsık Kitap
Atasözü yok.
104. URAL, Yalvaç. (2015). La Fonten Orman Mahkemesinde. İstanbul: Marsık Kitap
Besleme kargayı; oyar gözünü. (s.60)
(Tilkinin ağzından) Bildiğiniz gibi hep sonunda dönüp dolaşır kürkçü dükkânına vardım. (s.64)
105. URAL, Yalvaç. (2015). Kayıp Ülkenin Çocuğu. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
Atasözü yok.
106. URAL, Yalvaç. (2000). Korkulu Bir Gün. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
Atasözü yok.

Örnekleme dâhilindeki 106 eserde 67 atasözü tespit edilmiştir. Bunlardan “Anlayana sivrisinek saz, anlamayana davul zurna az”, “Her koyun kendi bacağından asılır”, “Parayı veren düdüğü çalar” ve “Görünen köy kılavuz istemez.” atasözleri ikişer kez tekrarlanmıştır. Bu nedenle örnekleme dâhilindeki eserlerde 63 farklı atasözünün kullanıldığını belirtmek mümkündür.

Tablo 1. Atasözlerinin Sıklık Düzeyi ile İlgili Sayısal Veriler

Atasözü geçmeyen kitap sayısı	1-3 arasında geçen atasözü geçen kitap sayısı	4-10 arasında geçen atasözü geçen kitap sayısı	10’dan fazla atasözü geçen kitap sayısı
72	31	2	1

Tablo 1’de görüldüğü üzere 72 kitapta hiçbir atasözüne yer verilmemiştir. 31 kitapta bir ila üç; 2 kitapta dört ila on; 1 kitapta ise ondan fazla atasözünün bulunduğu görülmektedir.

Tablo 2. Kitap Başına Düşen Atasözü Sayısı ile İlgili Sayısal Veriler

Toplam Kitap Sayısı	Toplam Atasözü Sayısı	Kitap Başına Düşen Atasözü Sayısı
106	67	1.58

Tablo 2’de görüldüğü üzere örnekleme dâhilindeki 106 kitapta (%71) oranında atasözü olduğu tespit edilmiştir. Kitap başına düşen atasözü oranı 1.58’dir. TDK’nin resmî internet sitesindeki Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü’nde taranıp da bulunamayan fakat araştırmacıda atasözü olabilme ihtimali uyandıran sözler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3. Aday Atasözleri

Ananın ilki olacağına dağlarda tilki ol.
Tavşanın kaçışına baktık etten usandık.
İmamı kedi olanın balığı aya kaçarmış.
Deveye boynun eğri demişler nerem doğru ki demiş.
Kulak başı geçemez.
Denize iğne, göğe mızrak saplanmaz.
Sanat altın bileziktir.
Çalışan kazanır.
Gizleyecek bir şeyi olanlara dikkat et.
At yıkılır, adam ölür.

Yer gök dua ile ayakta durur.
Her gecenin bir sabahı, her çıkışın da bir inişi vardır.
Başiboş sürü ya bağa girer ya bostana.
Kötülerin yaptıkları yanlarına kalmaz.
Can sağ oldukça insan kavuşur elbet.
Tüfeğin şakası olmaz.
Kılıcın çözemediğini akıl çözer.

Sonuç ve Tartışma

İnsanoğlunun hayata dokunması ve var olması ağırlıklı olarak söz varlığının açtığı imkânlar dâhilinde gerçekleşir. Bu itibarla özellikle çocukların Türkçenin söz varlığını zengin ve nitelikli bir içerikle sunan çocuk edebiyatı ürünleriyle buluşturulması önemlidir. Küçük yaşlardan itibaren ana diline karşı duyarlık kazanan çocukların ileriki yaşlarında Türkçeye karşı olan sevgi ve bilinçleri artacaktır. Söz varlığı içerisinde atasözleri ataların ilim, irfan ve hikmet deneyimlerini, çağlar ötesinden gelen bir şuurla aktarması ve gençlerin zihin ve gönül dünyasında inşa etmesi açısından mühimdir. Kısacası çocukların atasözleriyle erken yaşlardan itibaren karşılaşması dilsel ve kültürel gelişimleri açısından dikkate değerdir.

Çocuk edebiyatı vadisinde eser veren 11 yazarın kaleme almış olduğu, tamamına yakını tahkiye edici metin niteliği taşıyan 106 eser üzerinde yürütülen bu çalışmada, 67 atasözü tespit edilmiş, söz konusu atasözlerinin 63'ünün farklı olduğu saptanmıştır. Eser başına düşen atasözü sayısı, 1.58'dir. Baş (2006), 1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yerli yazarlar tarafından yazılmış, 100 çocuk romanı, 100 çocuk hikâyesi, 100 çocuk masalı, 54 çocuk destanı, 200 çocuk efsanesinden oluşan araştırmasında toplamda 29 atasözü yer tespit etmiştir. Şen (2009), 1980'den 2009 yılına kadar kaleme alınmış 100 çocuk tiyatrosu üzerinde yürüttüğü çalışmada 14 farklı atasözü; Tozdoğan (2009), 100 Temel Eser listesinde yer alan 9 yerli romanda 23 farklı atasözü; İspir (2013), Millî Eğitim Bakanlığının 19.08.2004 tarih ve 2005/70 sayılı genelgeyle ilköğretim okulları için hazırladığı '100 Temel Eser' listesinde yer alan Türk yazarlara ait (71) kitap üzerinde yürüttüğü çalışmada 147 atasözü; Gündoğdu (2012), çalışmasında farklı türde 12 kitapta 13 farklı atasözü bulgulamıştır. Araştırmanın sonuçları alan yazındaki diğer çalışmalarla kıyaslandığında bu çalışmada eser başına düşen atasözü sayısının yeterli düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda çocuk edebiyatı yazarlarının "her esere en az bir atasözü" hedefini koyması önemlidir. Ayrıca incelenen 106 eserde tespit edilen, TDK'nin Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü'nde bulunmayan ancak atasözü olabileceği ihtimali taşıyan 17 söz (Tablo 2) TDK yetkililerinin dikkatlerine sunulmuştur.

Çocuk edebiyatının çocuğun dilsel gelişimine katkısı düşünüldüğünde bu alanda kalem faaliyeti yürüten yazarların eserlerini vücuda getirirken söz varlığını geliştirme gayesi ile hareket etmeleri, “çocuğa görelilik” ilkesine istinaden somut işlemler dönemi itibariyle gerçek anlamlı atasözlerine, soyut işlemler dönemi ile beraber mecaz anlamlı atasözlerine eserlerinde yer vermeleri aktif söz varlığının zenginleşmesi ve kültürel mirasın yeni nesillere tevarüs etmesi hasebiyle ehemmiyet arz etmektedir.

Kaynakça

- AKTAŞ, Şerif ve GÜNDÜZ, Osman (2004). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- AKSAN, Doğan (2000). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- AKSAN, Doğan (2002). *Anadilimizin Söz Denizinde*, Bilgi Yayınevi, Ankara.
- AKSOY, Ömer Asım (1998). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü I-II* (7. Baskı), İnkılâp Yayınları, İstanbul.
- ALBAYRAK, Nurettin (2004). *Ansiklopedik Halk Edebiyatı Terimleri Sözlüğü*, L&M Yayıncılık, İstanbul.
- ALKAYA, Ercan (2006). “*Dil ve Söz Bağlamında Kırım Karay Türklerinin Atasözleri*”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2006/1, S. 20, ss. 89-99.
- ARSLAN KUTLU, Hilal (2006). *MEB İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Sözvarlığı Açısından Değerlendirilmesi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- APAYDIN, Nazmiye (2010). *6. sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- ARICI, Ali Fuat (2016). *Çocuk Edebiyatı ve Kültürü*, Pegema Yayınları, Ankara.
- AYDIN, Hasan (2014). “*Interaction Between Teachers and Students In Online Learning*”, *Journal Of Environmental Protection And Ecology*, 14 (3A), ss. 1337-1352.
- AYHAN EDİZKUN, Türkhan (1995). *Konuşan Deyimler ve Atasözleri* (5. baskı), Remzi Kitabevi, İstanbul.
- BAĞCI, Hasan (2010). “*İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Atasözleri ve Deyimleri Algılama Düzeyi*”, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), ss. 91-110.
- BALDAN, Nalan (2009). *Yeni Program 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Kelime Serveti ve Güçlük Seviyesi*, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Manisa.
- BAŞ, Bayram (2006). *1985-2005 Yılları Arasında Çocuk Edebiyatı Sahasında Yazılmış Tahkiyeli Metinlerin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- BAŞ, Bayram (2010). “*Söz Varlığının Oluşumu ve Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü*”, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), ss. 137-159.

◆ Talat Aytan

- BAŞ, Bayram (2012). **Türkçe Öğretimi Açısından Çocuk Edebiyatı**, Kriter Yayınları, İstanbul.
- BEYZADEOĞLU, Süreyya (2003). **Şinasi-Durûb-ı Emsâl-i Osmaniye**, MEB Yayınları, İstanbul.
- BULUT, Mesut (2013). “*Türkçe Eğitimi ve Öğretiminde Dil ve Kültür Aktarımı Aracı Olarak Atasözleri ve Deyimlerin Önemi*”, **Turkish Studies**, S. 8/13, ss. 559-575.
- ÇEÇEN, Mehmet Akif (2002). İlköğretim Öğrencilerinde Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Malatya.
- DEMİR, C. (2006). “*Türkçe/Edebiyat Eğitimi ve Kişisel Kelime Serveti*”, **Millî Eğitim Dergisi**, 1(169), ss. 1-34.
- ÇOBANOĞLU, Özkul (2004). **Türk Dünyası Ortak Atasözleri Sözlüğü**, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara.
- DAHARLI, Gülseda (2012). **Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi**, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum.
- DİLİDÜZGÜN, Selahattin (2007). **Çağdaş Çocuk Yazını**, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- EKER, Süer (2003). **Çağdaş Türk Dili**, Grafiker Yayınları, Ankara.
- EKMEN, Hümeysra (2009). **2005 Programına Göre Hazırlanan 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi**, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon.
- ELÇİN, Şükrü (2004). **Halk Edebiyatına Giriş** (8. baskı), Akçağ Yayınları, Ankara.
- EMİR, Sabahat (1976). **Atasözleri ve Vecizelerin Açıklamaları** (7. baskı), Emir Yayınları, İstanbul.
- ERGAN GÜNGÖR, Nevin (1999). “*Türk Atasözleri ve Deyimlerinde Aile ve Akrabalık Anlayışı*”, **Uluslararası III. Türk Kültürü Kongresi**, Cilt: II, Ankara.
- GÜLERYÜZ, Hasan (2003). **Yaratıcı Çocuk Edebiyatı** (2. Baskı), Pegema Yayıncılık, Ankara.
- GÜNDOĞDU, Ayşe Eda (2012). **Türk Çocuk Yazınında Söz Varlığı-Derlem Tabanlı Bir Uygulama**, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin.
- HENGİRMEN, Mehmet (1999). **Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü**, Engin Yayınevi, Ankara.
- IŞIK DEMİR, Aylin (2009). **Yeni Programa Göre Hazırlanmış İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitapları ve Bu Kitaplardaki Metinlerin Çocuk Edebiyatı Ölçütlerine Uygunluğu**, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.
- İSPİR, Seçil (2013). **İlköğretim Öğrencilerine Tavsiye Edilen 100 Temel Eser Listesinde Yer Alan Türk Yazarlara Ait Eserlerde Kullanılan Deyimler ve Atasözlerinin Kullanım Sıklığı Üzerine Bir İnceleme**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.
- KAPLAN, Mehmet (1985). **Kültür ve Dil**, Dergâh Yayınları, İstanbul.
- KARAAALIOĞLU, Seyit Kemal (1983). **Edebiyat Sözlüğü, Bilim ve Kültür Eserleri Serisi**, İnkılâp ve Aka Kitabevleri, İstanbul.

- KARADAĞ, Özay (2005). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma, Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- KARADÜZ, Adnan ve YILDIRIM, İlayda (2011). "Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları", **University of Gaziantep Journal of Social Sciences**, 10(2), ss. 961-984.
- KARATAŞ, Turan (2004). **Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü**, Sütun Yayınları, Ankara.
- KEKLİK, Saadettin (2010). "Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Atasözleri ve Özdeyişler Açısından İncelenmesi", **Türkçe Öğretiminde Güncel Tartışmalar**, Ankara Üniversitesi TÖMER Yayınları, ss. 95-113.
- KEKLİK, Saadettin (2015). "Atasözlerinin Öğretimine İlişkin Bir Öneri: Atasözlerinin Anlamlarına Göre Derecelendirilmesi", **Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi**, 7(12), ss. 32-48.
- KIBRIS, İbrahim (2006). Çocuk Edebiyatı, Tekağaç Eylül Yayınları, Ankara.
- KÖKLÜGİLLER, Ahmet (2008). **Açıklamalı Atasözleri ve Özdeyişler**, Bahçeşehir Yayınları, İstanbul.
- KUNOS, Ignacz (1978). **Türk Halk Edebiyatı**, (Haz. Tuncer Gülensoy), Kervan Kitapçılık, İstanbul.
- KURUDAYIOĞLU, Mehmet (2005). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- LÜLE MERT, Esra (2014). "The Influence of 8th Grade Turkish Text Books and Workbooks on the Acquisition of Proverbs and Idioms", **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 47(1), ss. 125-144.
- MORETTİ, Francesca; VAN VLIET, Liesbeth; BENSİNG, Joziën; DELEDDA, Giuseppe; MAZZİ, Mariangela; RİMONDİNİ, Michela; ZİMMERMANN, Christa ve FLETCHER, Ian (2011). "A Standardized Approach To Qualitative Content Analysis Of Focus Group Discussions From Different Countries", **Patient Education and Counseling**, 82(3), ss. 420-428.
- NAS, Recep (2004). Örneklerle Çocuk Edebiyatı, Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa.
- OĞUZKAN, Ferhan (2001). Çocuk Edebiyatı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- ÖZ, Gülşah (2012). İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Malatya.
- ÖZBAY, Murat ve MELANLIOĞLU, Deniz (2008). "Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi", **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 5(1), ss. 30-45.
- ÖZKAN, İbrahim (2011). "Türk Atasözlerinde Yinelemeler", **Turkish Studies**, S. 6/1, ss. 1595-1603.
- SAKAOĞLU, Saim ve ALPTEKİN, Berat (2006). **Türk Halk Edebiyatı Ders Notları**, Konya.
- SEVER, Sedat (2013). Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü, Tudem Yayınları, İzmir.
- ŞAHBAZ, Namık Kemal (2012). "Atasözleriyle Okuma-Yazma Öğretimi Üzerine Bir Çözümleme", **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 9(17), ss. 245-258.

◆ Talat Aytan

- ŞEN, Erhan (2009). **1980'den Günümüze Çocuk Edebiyatı Alanında Yazılmış Yerli Çocuk Tiyatrosu Metinlerinin Söz Varlığı Üzerine Bir İnceleme**, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van.
- ŞİMŞEK, Tacettin (2002). **Çocuk Edebiyatı**, Rengârenk Yayınları, Ankara.
- TOPALOĞLU, Ahmet (1989). **Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü**, Ötügen Yayınları, İstanbul.
- Türkçe Sözlük (2005). **Türk Dil Kurumu Yayınları**, Ankara.
- ULUDAĞ, Ç. (2010). **7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- UYAR, Özge Başak (2012). **8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Bilgilendirici Metinlerin Öğrencilerin Söz Varlığına Katkısı**, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.
- YILAR, Ömer ve TURAN, Lokman. (2007). **Eğitim Fakülteleri için Çocuk Edebiyatı**, Pegem Yayınları, Ankara.
- TEKİN, Arslan (1995). **Edebiyatımızda İsimler ve Terimler**, Ötügen Yayınları, İstanbul.
- TOZOĞLU, Seher (2009). **Milli Eğitim Bakanlığınca İlköğretim İçin Tavsiye Edilen 100 Temel Eser İçerisindeki Türk Edebiyatına Ait Romanların Atasözleri ve Deyimler Bakımından İncelenmesi**, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.
- YALÇIN, Alemdar ve AYTAŞ, Gıyasettin (2002). **Çocuk Edebiyatı**, Akçağ Yayınları, Ankara.
- YALÇIN, Süleyman Kaan (2005). **İlköğretim 1. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Sözvarlığı Unsurlarının Eğitsel Açısından Değerlendirilmesi**, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ.
- YILDIZ, Nilüfer (2008). **Muğla İlköğretim Okullarının 1, 2, 3, 4, 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Kelime ve Kelime Gruplarının Davranış Değişikliği Oluşturmasına Yönelik Katkıları**, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla.
- YURTBAŞI, Metin (2013). **Sınıflandırılmış Atasözleri Sözlüğü**, İstanbul: Doğan Ofset Yayıncılık ve Matbaacılık.

YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ SÖZCÜKLERİN KULLANIM SIKLIĞI VE YAYGINLIĞI*

Gökçen GÖÇEN**
Alpaslan OKUR***

Öz: Sözcükler, dil bilgisi kurallarını anlamlı hâle getirmekte ve öğrenenin başkalarıyla iletişim kurmasını sağlamaktadır. Yabancı dil öğretiminde sözcükler söz konusu olduğunda “Neyi, ne kadar, ne zaman öğreteceğiz?” gibi sorular akla gelmektedir. Araştırmacılar, ilk olarak dilde en sık ve yaygın olarak kullanılan sözcüklerin öğretilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda çalışmada “Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı ve yaygınlığı nedir?” sorusundan hareketle yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer alan sözcükleri, bunların kullanım sıklığını ve yaygınlığını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla tarama modelinin kullanıldığı ve betimsel (nicel) analizin temel alındığı çalışmada Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim setlerinde yer alan A1, A2, B1, B2, C1 seviyelerinde olmak üzere toplam 15 Türkçe ders kitabında yer alan sözcükler incelenmiştir. Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer alan sözcüklerin kullanım sıklığı ve yaygınlığının incelenmesi sonucunda derslerde öğretilmesi hedeflenen sözcükler konusunda Türkçe öğretim setleri arasında ortak bir anlayışın bulunmadığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Türkçe eğitimi, türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yabancılar için türkçe ders kitapları, sözcük/kelime sıklığı

* Bu çalışma, Alpaslan OKUR danışmanlığındaki Gökçen GÖÇEN’in (2016) “Yabancılar İçin Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı ile Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarındaki Söz Varlığı” adlı doktora tezinin verileriyle oluşturulmuştur.

** Dr. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü

*** Doç. Dr.; Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü

FREQUENCY AND EXTENSIVENESS OF WORDS IN TURKISH TEXTBOOKS FOR FOREIGNERS*

Gökçen GÖÇEN**
Alpaslan OKUR***

Abstract: Words help grammar rules gain meaning and learners communicate with others. When it comes to words in foreign language teaching, questions like “What to teach, how much to teach and when to teach?” are always asked. Researchers suggest that the most frequent and extensive words of languages should be taught first. In this regard, the research question of this study is “What is the word frequency and extensiveness in Turkish textbooks for foreigners?” Therefore, this study aims to determine the word frequency and extensiveness in Turkish textbooks. For this purpose, words of 15 Turkish textbooks for foreigners (A1, A2, B1, B2 and C1 levels from Gazi, Yeni Hitit and İstanbul) was reviewed by using survey method and (quantitative) descriptive analysis was applied to analyze word frequency and extensiveness. It was revealed that the Turkish textbooks did not have a common understanding of which words to teach.

Key words: Turkish language education, teaching turkish as a foreign language, turkish textbooks for foreigners, word frequency

1. Giriş

Bütün dillerde kullanımına daha çok ihtiyaç duyulan sözcük ve sözcük grupları vardır. Bu sözcükler, kullanım sıklığı bakımından diğer sözcüklerin önüne geçmekte ve iletişimde en sık kullanılan sözcükleri oluşturmaktadır.

Sözcük sıklığı, Aksan’a (1998: 20) göre bir dildeki sözcüklerin öteki sözcüklere oranla daha çok ya da daha seyrek kullanılması, Vardar’a (2002: 174) göre belirli bir uzunlukta bir konuşma ya da yazıda aynı birimin gerçekleşme sayısı olarak tanımlanmıştır.

Türkçede yazılı metinlerde en sık kullanılan sözcükler İlyas Göz (2003) tarafından 1995-2000 yılları arasındaki metinlerin incelenmesiyle ortaya konmuştur. Hayriye Memoğlu Süleymanoğlu’nun (2006) *Türkçenin Ters Sıklık Sözlüğü* adlı eseri de sözcüklerin

* This study was formed by using the data from the PhD Dissertation, supervised Alpaslan OKUR, titled as “Vocabulary in Turkish Textbooks Prepared for Foreigners and Vocabulary in Written Expression of Learners of Turkish as a Foreign Language” by Gökçen Göçen (2016).

** Dr.; Sakarya University, Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching

*** Assoc. Prof. Dr.; Sakarya University, Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching

kullanım sıklığına göre hazırlanmış bir eserdir. Gökhan Ölker (2011) 1945-1950 yılları arasındaki yazılı metinleri incelemiş ve hazırlanabilecek bir “Temel Türkçe Sözlük”ün alt yapısına katkı sağlamak istemiştir. Ahmet Çal (2015) da Göz’ün (2003) ve Ölker’in (2011) çalışmalarına benzer şekilde 1975-1980 yılları arasındaki yazılı metinlerdeki sözcük sıklığını ortaya koymuştur.

Bu çalışmalar ana dili eğitimi, sözcük öğretimi için önemli veriler sunmaktadır. Bu verilerden hareketle araştırmacılar, ana dili eğitimi ders kitaplarını, okuma kitaplarını, öğrencilerin yazılı anlatımlarını incelemiş ve elde edilen veriler arasında karşılaştırmalar yapmışlardır. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır: Apaydın, 2010; Arslan Kutlu, 2006; Baş, 2006; Çiftci, 1991; İpek Eğilmez, 2010; Karadağ, 2005; Karatay, 2004; Kurudayıoğlu, 2005; Pilav, 2008; Temur, 2006; Turhan, 2010; Uluçay, 2011; Uludağ, 2010. Böylece araştırmacılar, ana dili eğitiminde kullanılan materyallerin hazırlanmasında yol gösterici olabilme ve sözcük öğretimi konusunda bir ölçüt geliştirebilme çabası içinde olmuşlardır. Bu çaba günümüzde de yazılı metinlerde, ders kitaplarında, öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatımlarında en sık kullanılan sözcüklerin belirlenmesi çalışmaları ile devam etmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi düşünüldüğünde de esas olan dilin en sık kullanılan sözcük ve sözcük gruplarının öğretilmesidir. Bu noktada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin günlük yaşamda özellikle de kendilerini anlatma noktasında sıklıkla ihtiyaç duydukları sözcüklerin, Türkçeyi ana dili olarak konuşanların ihtiyaç duyacağı sözcüklerden farklı olabileceği düşünülmelidir. Bununla beraber, ana dilinde yapılan çalışmalarla ortaya konan sözcüklerin kullanım sıklığı listelerinde yer alan sözcük sayılarının oldukça kapsamlı olduğu fark edilmektedir. Bu durumda bu listeler üzerinden ana dilinde sıklıkla kullanılan bir sözcüğün yabancı dil olarak Türkçe öğrenen birinin hangi dil seviyesinde ihtiyaç duyabileceği bir sözcük olduğunun belirlenmesi yanlıtıcı olabilir. Bu ve buna benzer sebeplerle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yer alacak sözcük ve sözcük gruplarının seçiminde ve seviyelere dağılımında bu alanda en sık kullanılan sözcük ve sözcük gruplarının göz önünde bulundurulmasının bir ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Bu ihtiyacı fark eden araştırmacılar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik sözcük kullanım sıklıklarını belirlemek üzere incelemelerde bulunmaya başlamışlardır.

Bu incelemelerde araştırmacılar, yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığını ortaya koymuşlardır. Bu çalışmaların sayısı son yıllarda artış göstermiştir. Bu çalışmalardan elde edilen verilerin birbiriyle ve farklı sözcük sıklık listeleriyle karşılaştırılmasıyla araştırmacıların, öğretilmesi planlanan sözcük seçiminde, alan çalışanlarına yardımcı olmak istediği görülmektedir. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır: Aşık, 2007; Yıldırım, 2010; Tunçel, 2011; Çelik, 2014; Arslan, 2014; Erol, 2014; Bozkurt, 2015; Aydın, 2015.

Yapılan çalışmalarda, var olan durumun ortaya konması için seçilen örneklemin genellikle bir Türkçe öğretim setinin A1, A2, B1, B2 ve C1 seviye kitaplarından ya da aynı dil seviyesindeki farklı Türkçe öğretim setlerinin ders kitaplarından oluştuğu görülmektedir. Bütün dil seviyelerinde, birçok dil öğretim setinin yer aldığı kapsamlı örneklerin bulunduğu çalışmaların sayısı azdır. Yapılan çalışmalarda dikkat çeken bir başka konu, seçilen ders kitaplarında yalnızca okuma metinleri üzerinden yapılan incelemelerdir. Oysa dil becerileri bir bütün hâlinde değerlendirilmesi gerektiğinden sözcük öğretimi tek bir beceri üzerinden yapılandırılmaz. Öğrenenler ders kitaplarındaki okuma, dinleme, konuşma, yazma metinlerinden; metin altı sorularından; dil bilgisi alıştırmalarından da yeni sözcükler öğrenmektedirler. Bunların dışında yapılan bazı çalışmalarda, sözcüklerin çekim eklerinin silinmeden ele alındığı; ikileme, deyim, atasözü gibi söz öbeklerinin kalıp olarak değil de parçalanarak sözcük listelerine dâhil edildiği görülmektedir. Bu inceleme yöntemlerinin çalışma sonuçlarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Çalışmaların genellikle sözcüklerin kullanım sıklığına yönelik olduğu ancak sözcüklerin ders kitapları arasında kullanım yaygınlığının ne olduğu üzerinde pek durulmadığı da yapılan çalışmaların incelenmesiyle görülmektedir.

Yaygınlık, birden fazla noktada yapılan, karşılaştırmalı söz varlığı araştırmalarında kullanılabilir ve geçerliliği olabilecek bir kavramdır. Bir söz varlığı unsurunun kaç farklı noktada kullanıldığını göstermektedir ve söz varlığı açısından önemi kayda değerdir. Yaygınlık, bireysel kelime kullanımlarının, kelime öğretiminde oluşturabileceği yanlış değerlendirme sürecinin önüne geçebilecek niteliktedir (Baş, 2011: 55). Özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde ders kitaplarındaki sözcüklerin seçimi, ders kitaplarının yazarlarına da bağlı olabildiği için yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer alan sözcüklerin kullanım yaygınlıklarının ne olduğunun incelenmesi, yabancı dil olarak Türkçe alanında öğretilecek sözcükler konusunda bir birlik ve ölçüt oluşturma bakımından daha da önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu önem ve ihtiyaçların temelinde çalışmanın problem cümlesini şu soru oluşturmaktadır: “Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer alan sözcüklerin kullanım sıklığı ile yaygınlığı nedir?”

2. Yöntem

Çalışmada ölçmelerin objektif olarak yapıldığı, tekrarlanabildiği ve elde edilen sonuçların genellenebildiği nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

2.1 Araştırmanın Modeli

Çalışma kapsamında ders kitaplarında yer alan sözcüklerin kullanım sıklığının ve yaygınlığının incelenmesi amacıyla genel tarama modellerinden tekil tarama modeli benimsenmiştir.

2.2 Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni, bir yabancılar için Türkçe öğretim setinde bir arada bulunan A1, A2, B1, B2 ve C1 seviye Türkçe ders kitaplarından oluşmaktadır.

Evrenden amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim setlerinin her birinde yer alan A1, A2, B1, B2 ve C1 seviye ders kitapları da çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer alan sözcüklerin kullanım sıklığının ve yaygınlığının ortaya konması amacıyla incelenen ders kitapları şöyle gösterilebilir:

Tablo 1: Çalışmanın Örneklemini Oluşturan Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarına Yönelik Özellikler¹

Öğretim Seti	Ders Kitabı Seviyesi	Ders Kitabı Sayısı
Gazi Yabancılar İçin Türkçe	A1, A2, B1, B2, C1	5
Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe	A1, A2, B1, B2, C1	5 ¹
İstanbul Yabancılar İçin Türkçe	A1, A2, B1, B2, C1	5
Toplam		15

Bu bağlamda çalışmanın örneklemini Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim setlerinin her birinde yer alan A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyelerindeki toplam 15 Türkçe ders kitabından oluşmaktadır.

2.3 Veri Toplama Araçları

A1-C1 seviyesi yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer alan sözcüklerin kullanım sıklığının ve yaygınlığının ortaya konması amacıyla yapılan incelemede doküman analizi tekniği benimsenmiştir.

A1-C1 seviyesindeki Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer alan sözcüklere yönelik veriler ders kitaplarını oluşturan hazırlık çalışması; okuma, dinleme, konuşma, yazma metinleri; metin altı soruları ve dil bilgisi alıştırmaları gibi ders kitaplarında var olan ve öğretimde yer alan bölümlerin incelenmesinden elde edilmiştir.

Ders kitaplarında incelenecek bölümlerin seçilmesinde, yabancı dil olarak Türkçe alanında sözcük öğretiminin hangi yollarla gerçekleştiği ve bu konuda uzmanların görüşleri belirleyici olmuştur. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler yeni sözcükleri ders kitaplarında yer alan ve öğretime dâhil edilen tüm bölümlerle öğrenebilir-

¹ Hitit yabancılar için Türkçe öğretim setinde A1-C1 seviyelerinin her birini içeren 3 ders kitabı bulunmaktadır. Birinci kitap A1-A2, ikinci kitap B1, üçüncü kitap da B2-C1 seviyelerine yöneliktir. Çalışma kapsamındaki bulgular seviye başlıklarıyla sunulduğundan, Hitit yabancılar için Türkçe öğretim setinin birinci ve üçüncü kitabı da ilgili seviyede işlenen ünitelere göre iki kitap gibi düşünülmüş; A1-A2 ve B2-C1 seviyelerini içeren bölümler ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

mektedir. Bunda bir tema ya da konu kapsamında öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin öğrencilere hazırlık çalışması; okuma, dinleme, konuşma, yazma metinleri ya da dil bilgisi alıştırmaları gibi farklı yollarla kazandırılmasının hedeflenmiş olmasının payı vardır. Yabancı dil öğretimi söz konusu olduğunda yeni sözcüklerin yalnızca okuma metinleriyle kazandırılması mümkün değildir ki özellikle temel seviyede (A1-A2) birçok yeni sözcük öğrencilere okuma metinlerinin dışında da kazandırılmaktadır.

İnceleme sırasında, diğer ders kitaplarından farklı olarak Gazi yabancılar için Türkçe öğretim setinin ders kitaplarında dil bilgisi alıştırmalarının yer almadığı fark edilmiştir ve ders kitabında yer almadığından dil bilgisi çalışmaları ayrıca inceleme-ye katılmamıştır. Ayrıca İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti ders kitaplarında bölüm başlarında, bölümün konusu ile ilgili bilgi veren kısım, bölüm içindeki bilgi verici nitelikteki dil bilgisi açıklamaları, bölüm sonlarında öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri amacıyla yer alan öz değerlendirme kısmı ile sözcük listeleri inceleme alanına dâhil edilmemiştir.

2.4 Verilerin Toplanması

Çalışmada ilk olarak Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Türkçe öğretim setlerinin A1, A2, B1, B2 ve C1 seviye ders kitaplarına ulaşılmıştır. Ardından ders kitaplarında yer alan ve araştırma kapsamına dâhil edilen bölümler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Bu süreçte İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim setinin dışında, Gazi ve Yeni Hitit yabancılar için Türkçe öğretim setlerinin ders kitaplarında dinleme metinlerinin yer almadığı belirlenmiş; dinleme metinleri, dinleme CD'lerinin dinlenmesi yoluyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Böylece yabancılar için Türkçe ders kitaplarına yönelik bir sözcük havuzuna ulaşılmıştır.

2.5 Verilerin Analizi

Ders kitaplarına yönelik verilerin analizinde betimsel (nicel) analiz temel alınmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarından elde edilen verilerin betimsel analizi için toplam ve farklı sözcük sayılarını belirlemeye ve verilerin kullanım sıklığını ortaya koymaya yarayan CİBAKAYA 2.3 programı kullanılmıştır.

CİBAKAYA programı kullanılmadan önce CİBAKAYA programının ve araştırma kapsamının gerektirdiği biçimde sözcük verileri analiz edilmiştir. Bu süreçte şu işlemler yapılmıştır:

1. Sözcük verilerinin analizinde sözcükleri ele alış biçimi önemlidir. Baş (2011) bunu şöyle açıklamaktadır: Sözcüklere yalnızca şekil temelli bakılınca farklı sözcük sayısı doğal olarak artmaktadır. Çünkü bu bakış açısına göre farklı sözcük iki boşluk arasında yer alan her şeydir. Bu bakış, eş sesli sözcüklerin hangi anlamda olduğunun belirsiz olmasına, sözcüğün bir ismi mi yoksa fiili mi karşıladığının anlaşılmasına da neden olmaktadır. Ayrıca şekil temelli bir bakışla sözcüklerdeki çekim eklerinin

silinmemesi aynı kökten türeyen ve başka bir anlam kazanmayan birçok sözcüğün ayrı bir sözcük gibi kabul edilmesine de sebep olmaktadır. Sözcüğe yalnızca *anlam* temelli yaklaşmak ise edatların ve bağlaçların sözcük olarak kabul edilmemesi gibi bir duruma neden olmaktadır. Bu gibi sebeplerden bu tür çalışmalarda sözcüklerin *taban* biçimiyle kabulü çok önemli problemlerin ortadan kalkmasına vesile olacaktır.

Sözcük sıklığına dair araştırmalarda sözcüklerin sınırının nasıl olması gerektiği Kurudayıoğlu ve Karadağ (2005: 305) tarafından şöyle açıklanmaktadır:

“Çekim unsurları çıkarıldığında, anlam ile biçimin kesiştiği ilk nokta. Kesişme bazen kelime kökünde, bazen kelime gövdesinde bazen de birleşik kelime tabanında gerçekleşebilmektedir. Bu açıdan kelime, anlamı veya görevi bulunan, çekim ekleri ile işlenmeye hazır tabandır. Taban, kök ya da gövde olabileceği gibi birleşik yapılar şeklinde de karşımıza çıkabilir. Taban kavramı kelimenin biçim ve anlam yapısını da birlikte ortaya koymaktadır.”

Çalışmada sözcükler, *taban* olarak ele alınmışlardır. Böylece sözcüklerin çekim ekleri silinmiş ve kök ya da gövde biçimleri ile temel sözcük listelerinde gösterilmiştir.

2. Baş’a (2011) göre özel isimler kelime listelerinin oluşturulmasında değişiklik gösteren önemli unsurlardandır. Söz varlığı araştırmalarının amaçlarına göre özel isimleri kabul etmek ya da etmemek söz konusu olabilir. Araştırmada söz varlığına dair oluşturulacak listelerde özel amaçla başka hususlar aranıyor ve özel isimler bu çalışmada rol oynamıyorsa, özel isimler çıkarılabilir. Ancak özel isimler listelerde bulundurulacaksa, bunun istisnasız yapılması gerekir.

Çalışmada ilk olarak, incelenen metinlerdeki özel isimler belirlenmiştir. Ancak yabancılar için Türkçe ders kitaplarında kültürlerarası bir yaklaşımla diyaloglarda, okuma metinlerinde yabancı ya da Türk kişi ve yer isimlerinin sıkça bulunmasından çok sayıda özel isme ulaşılmıştır. Özel isimlerin ders kitaplarında bulunan sözcük sayısı konusunda yanıltıcı olacağı fark edildiğinden özel isimler çalışma kapsamında dâhil edilmemiştir. Göz’ün (2003) listesinde de özel isimler bulunmamaktadır.

3. Çalışma kapsamında ders kitaplarında yer alan tüm sayılar da incelenmiştir. Bu incelemede Baş’ın (2011: 42-43) şu ifadeleri göz önünde bulundurulmuştur: Basamak sayıları elbette kalıplaşmış özellik gösterir. Kimse “Sana bin yedi yüz yirmi beş kere söyledim.” biçiminde bir cümleyi kolay kolay kurmaz. Tercihler daha ziyade basamak sayılarını kullanmaya yöneliktir. On kere okumak, yüz kere tekrar etmek, bin kere söylemek vb. Ancak tüm bu açıklamalar sayıları birbirinden ayırmaya yetmez. Bir metinde sayıların sonsuza kadar peş peşe sıralanması da söz konusu olamayacağına göre her sayının ayrı bir kelime kabul edilmesi mantık açısından hatalı olmayacaktır.

Ancak yabancılar için Türkçe ders kitaplarında sayıların öğretilmesi, öğrencilerin kaç yaşında olduklarını söyleyebilmelerinin hedeflenmesi gibi sebeplerle sayıların metinlerde sıkça yer aldığı fark edilmiştir. Bu nedenle sayıların temel sözcük listesinde yer alması konusunda Göz’ün (2003) yaklaşımı benimsenmiştir. Buna göre sıfır, bir, iki,

üç vd. rakamlar ve on, yüz, bin vb. basamak sayıları temel sözcük listelerine eklenmiş ancak diğer sayılar çalışma kapsamına dâhil edilmemiştir.

4. Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında sözcüklere yönelik yapılacak incelemede tarihler ve saatler için de bir yaklaşım belirlenmelidir. Baş'a (2011: 43) göre metinlerdeki tarih ifadelerini tamamen ortadan kaldırmak, sadece "23 Nisan 1920, 29 Ekim 1923, 19 Mayıs 1919, 10 Kasım 1938 vb." özel bir günü gösteren tarihleri elde tutmak ya da tarihleri gün, ay, yıl şeklinde üç ayrı parça olarak değerlendirmek suretiyle kelime sınırlandırması yapmak pek doğru gözükmemektedir. Şöyle ki birisi için sıradan olan bir tarih başka birisi için çok önemli olabilir. Tarihleri parçalamak da sakıncalıdır. Mesela 18 Kasım 2010 tarihini, "on sekiz, kasım, iki bin on" biçiminde üç kelimeye bölmek bir çözüm olamayacağı gibi tarihin işaret ettiği noktayı da göz ardı edebilir. Bu üç kelimenin açıklaması ya da anlamı 18 Kasım 2010 tarihinin belirttiği yönü göstermez. Aynı durum saatler içinde için de geçerlidir. "12.05, 23.34 vb." saat ifade eden yapıları da ayrı kelimeler olarak değerlendirmek sıkıntı meydana getirebilir. Bu yönde farklı eleştiriler gelebilir. "on iki sıfır beş, yirmi üç otuz dört" biçimindeki kelimelerin, söz varlığı açısından ne kıymeti olabilir ya da bunlar hangi dayanakla kelime olarak kabulü söz konusudur? Sonuçta bir konuşmada ya da metinde "seher vakti, sabahleyin, öğleüzeri, akşam, geceleyin vb." kelimelerle bir zaman dilimi gösteriliyor ve bu sözler de kelime olarak kabul ediliyorsa, tarihler ve saatler de zaman dilimlerini gösterir ve aynı yolla kelime olarak kabul edilmelerinde bir sakınca olmaz.

Çalışma kapsamında bu yaklaşıma uygun olarak tarih ve saatler de kalıp olarak farklı bir sözcük olarak ele alınmıştır. Ancak ders kitaplarında bunların da öğretimi hedeflendiğinden çok sayıda ifadeye ulaşılmıştır. Tarih ve saat ifadelerinin ders kitaplarında yer alan sözcük sayıları konusunda yanıltıcı olacağı fark edildiğinden bunlar da çalışma kapsamına dâhil edilmemiştir.

5. Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer alan kısaltmalar açılmış hâllerleriyle temel sözcük listelerine dâhil edilmiştir.

6. İkillemeler, kalıp olarak ele alınmış ve temel sözcük listesinde de kalıp olarak gösterilmiştir.

7. Ders kitaplarında yer alan deyim, atasözü, tekerleme ve bilmeceler de parçalanmamış kalıp olarak ele alınmıştır. Bu söz öbeklerine temel sözcük listelerinde yer verilmemiş; bunlar ayrı bir başlık altında listelenmiştir. Ancak çalışmanın kapsamı gereği bu söz varlığı öğelerine bu çalışmada yer verilmemiştir.

8. Verilerin analizinde ilk olarak veriler içindeki yazım hataları düzeltilmiş ve çalışma kapsamına alınan sayılar yazılı hâle getirilmiştir.

9. Sözcük sıklıkları CİBAKAYA programıyla belirleneceğinden ve program iki boşluk arasında kalan her bir veriyi ayrı bir sözcük olarak kabul ettiğinden ayrı yazılan

birleşik sözcükler ve fiiller, sayılar arasında “+” işareti konmuş ve böylece sıklık programı için tek bir sözcük durumuna getirilmiştir.

10. Birleşik fiillerin birlikte ele alınması noktasında yalnızca “et-, ol-, kıl-, yap-” gibi yardımcı fiiller ile oluşturulan birleşik fiiller birlikte ele alınmıştır. Çalışmada “satın almak” ve “boş vermek” fiilleri dışında birleşik fiiller çalışmadaki bütünlüğü ve tutarlılığı sağlamak amacıyla ayrı olarak ele alınmıştır.

11. Sözcüklerin çekim eklerinin silinmesinin ardından “aç” ve “aç-” fiili gibi bazı sözcükler sıklık programı için aynı birimi ifade etmeye başlamıştır. Bunu engellemek için fiillerin sonuna “-” işareti konmuştur. Böylece “aç” sözcüğünün isim “aç-” sözcüğünün fiil olduğu anlaşılır duruma gelmiştir.

12. Olumsuzluk eki, geçici isim yapan zarf-fiil, sıfat-fiil ekleri de silinmiş ve “-” işareti ile sözcükler fiil durumuna getirilmiştir. Bununla beraber kalıcı isim yapan isim-fiil eklerinin bulunduğu sözcükler madde başı olarak bırakılmıştır.

13. Sözcüklerin incelenmesi sürecinde birden fazla anlamı ile metinlerde yer alan isim ve fiillerle karşılaşmıştır. Baş’a (2011: 47-48) göre sözcük listeleri oluştururken bir kelimenin sahip olduğu tüm anlamları ayrı ayrı değerlendirme araştırmacılara büyük zorluklar yaratmakla kalmaz bazı karmaşalara da sebep olur. Birçok kelimenin onlarca yan anlamı mevcuttur. Metinde yer alan her kelimeyi bu yan anlamlara göre tespit etmek oldukça güçtür. Çok anlamlılık kelimelerin listelendikten sonraki aşamasında önem arz etmektedir. Yapılacak araştırmaların amacı doğrultusunda tespitler yapıldıktan sonra, hedef kitlenin eğitim öğretim ortamlarında tespit edilen bu kelimeler kullanılırken çok anlamlılık özellikleri dikkate alınabilir. Kelime listelerini belirlerken dikkat edilecek husus öncelikli olarak çok anlamlılık değil eş sesliliklerdir. Söz varlığı araştırmalarının birinci aşaması *terkip* ya da *tahlil* değil *tespittir*. Bu tespitin sonrasında her türlü birleştirme (*terkip*) ve değerlendirme (*tahlil*) çalışması geniş şekilde yapılabilir. Temel bir çalışmada esas alınacak ana husus *eş sesliliklerdir*.

Çalışmada bu yaklaşımdan hareketle elde edilen verilerdeki eş sesli sözcüklerin anlamlarının belirtilmesi yoluna gidilmiş ancak sözcüklerin çok anlamlılığı incelenmemiştir.

14. CİBAKAYA sıklık programı “düzeltme işareti”ni tanımadığından “hala, hâlâ, kar, kâr, adet, âdet” gibi sözcüklerin yanına da verilerin incelenmesi sürecinde anlamları yazılmış, sözcük sıklıklarının alınmasının ardından sözcükler asıl biçimleriyle yazılarak sıklık listelerine dâhil edilmiştir.

15. Sözcük verilerinin incelenmesi sırasında “DA” bağlacı ile “MI” soru ekinin de farklı biçimleri yerine tek bir biçimde sıklık listelerinde yer alabilmesi için inceleme sırasında bunların tek ve aynı biçimde yazımına gidilmiştir. Ayrıca derslerde “hem/ hem de”, ya/ya da”, “hem/hem de” ve “ne/ne de” gibi birlikte öğretilen bağlaçlar da kalıp olarak sıklık listesine dâhil edilmiştir.

Bu işlemlerin ardından, CİBAKAYA programı aracılığıyla sözcük sıklık listeleri elde edilmiştir. Sıklık listelerinin Microsoft Office Excel 2013 programına kaydedilmesi ile sözcüklerin yaygınlıklarının incelenmesi de mümkün olmuştur.

3. Bulgular

Bu bölümde, yabancılar için Türkçe ders kitaplarından elde edilen bulgular, sözcüklerin kullanım sıklığına yönelik ve sözcüklerin kullanım yaygınlığına yönelik olmak üzere iki ana başlık altında sunulmuştur.

3.1 Sözcüklerin Kullanım Sıklığına Yönelik Bulgular

Sözcüklerin kullanım sıklığına yönelik bulgular; genel bulgular ve A1-C1 seviye ders kitaplarında en sık kullanılan sözcükler olmak üzere alt başlıklara ayrılmıştır.

3.1.1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarında Sözcüklerin Kullanım Sıklığına Yönelik Genel Bulgular

Çalışma kapsamında ilk olarak A1-C1 seviyesi Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer alan temel sözcük sayısı incelenmiştir.

Gazi yabancılar için Türkçe öğretim setinin ders kitaplarında yer alan temel sözcüklerin sayısı şöyle gösterilebilir:

Tablo 2: Gazi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarındaki Toplam ve Farklı Temel Sözcük Sayısı²

Seviye	Toplam	Farklı	Sözcük Katsayısı
A1	12468	1871	0,150
A2	14562	2226	0,152
B1	19549	3214	0,164
B2	25214	4046	0,160
C1	29894	4518	0,151

A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyelerinden oluşan Gazi yabancılar için Türkçe ders kitaplarının her birinde 1871-4518 arasında farklı sözcük kullanılmıştır. Ders kitaplarında toplam ve farklı sözcük kullanımının A1 seviyesinden C1 seviyesine doğru artmış olduğu görülmektedir. Toplam ve farklı sözcük sayısının en yüksek olduğu ders kitabı ise C1 seviyesi ders kitabıdır. Bununla beraber farklı sözcük sayısının toplam sözcük sayısına bölünmesi ile elde edilen sözcük katsayısı değerinin en yüksek olduğu seviyenin B1 seviyesi ders kitabı olduğu görülmektedir. Buna göre B1 seviyesi ders kitabında toplam sözcükler içinde farklı sözcük kullanım oranının daha yüksek olduğu söylenebilir.

² Çalışmada, toplam sözcük sayısı ile sözcüklerin kullanım sayısı; farklı sözcük sayısı ile sözlük birimler ifade edilmektedir.

Yeni Hitit yabancılar için Türkçe ders kitaplarında kullanılan temel sözcük sayısı şu şekilde ifade edilebilir:

Tablo 3: Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarındaki Toplam ve Farklı Temel Sözcük Sayısı

Seviye	Toplam	Farklı	Sözcük Katsayısı
A1	13160	2037	0,154
A2	20409	2921	0,143
B1	51221	5688	0,111
B2	32178	4572	0,142
C1	32739	4740	0,144

A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyelerinden oluşan Yeni Hitit yabancılar için Türkçe ders kitaplarının her birinde kullanılan farklı sözcük sayısının 2037-5688 arasında değiştiği görülmektedir. Ders kitaplarında kullanılan farklı sözcük sayısı temel seviyeye (A1-A2) göre orta (B1-B2) ve ileri (C1) seviye ders kitaplarında yükselmiştir. Toplam ve farklı sözcük sayısının en yüksek olduğu ders kitabı ise B1 seviyesi ders kitabıdır. Farklı sözcük sayısının toplam sözcük sayısına bölümü ile ortaya çıkan sözcük katsayısı değerinin en yüksek olduğu ders kitabı ise A1 seviyesi ders kitabıdır. Buna göre toplam sözcükler içinde farklı sözcük kullanım oranının A1 seviyesi ders kitabında daha yüksek olduğu söylenebilir.

Arslan ve Durukan (2014: 255), B1 seviyesi Yeni Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabındaki *okuma metinlerini* benzer bir yöntemle incelemiş ve okuma metinlerinde 3858 madde başı sözcük kullanımı olduğunu tespit etmiştir. Bu anlamda genel bir ifadeyle bu çalışmayla ulaşılan 5688 farklı sözcükten 1830 sözcüğün okuma metinlerinin dışında, ders kitabının farklı bölümlerinde yer aldığı söylenebilir.

Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme, konuşma ve yazma metinleri, metin altı soruları, hazırlık çalışmaları, dil bilgisi alıştırmaları gibi bölümlerle de öğrencilere yeni sözcükler kazandırıldığı ve kazandırılan yeni sözcük sayısının da göz ardı edilemeyecek bir ölçüde olduğu söylenebilir. Bu, yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı incelemelerinin kapsamının genişletilmesinin bir ihtiyacı olduğunu gösterir niteliktedir.

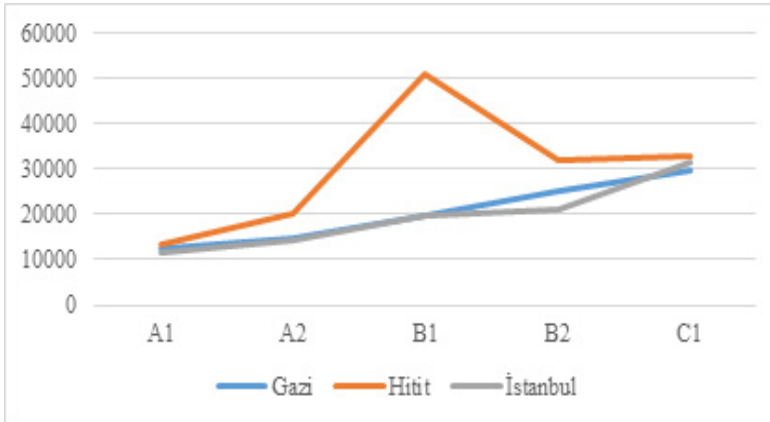
İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer alan temel sözcüklerin toplam ve farklı sayısı şu şekildedir:

Tablo 4: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarındaki Toplam ve Farklı Temel Sözcük Sayısı

Seviye	Toplam	Farklı	Sözcük Katsayısı
A1	11772	1240	0,105
A2	14229	2047	0,143
B1	19656	2831	0,144
B2	21121	3346	0,158
C1	31724	4616	0,145

A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyelerinden oluşan İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarının her birinde 1240-4616 arasında farklı sözcük kullanıldığı görülmektedir. Ders kitaplarında yer alan temel sözcüklerin toplam ve farklı sözcük sayıları A1 seviyesinden C1 seviyesine doğru artmıştır. Toplam ve farklı sözcük kullanım sayısının en yüksek olduğu ders kitabı C1 seviyesi ders kitabıdır. Farklı sözcük sayısının toplam sözcük sayısına bölümüyle elde edilen sözcük katsayısı değerinin ise B2 seviyesi ders kitabında yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre bu ders kitabında toplam sözcükler içinde farklı sözcük kullanım oranının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim setlerinin ders kitaplarındaki toplam temel sözcük kullanımı bir şekil ile şöyle gösterilebilir:

**Şekil 1: İstanbul, Yeni Hitit ve Gazi Türkçe Öğretim Setlerinin Ders Kitaplarındaki Toplam Temel Sözcük Kullanımı**

Buna göre Yeni Hitit Türkçe öğretim setinin B1; Gazi ve İstanbul Türkçe öğretim setinin C1 seviye ders kitabında toplam sözcük kullanımının daha fazla olduğu söylenebilir. Ders kitaplarında yer alan temel sözcük sayısının yalnızca Gazi yabancılar için Türkçe öğretim setinde, dil seviyeleriyle ilişkili olarak düzenli bir artış gösterdiği görülmektedir.

Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim setlerinin A1-C1 seviyesi ders kitapları her bir dil seviyesinde üç farklı ders kitabı olacak şekilde birlikte değerlendirildiğinde ulaşılan toplam ve farklı temel sözcük sayısı şöyle gösterilebilir:

Tablo 5: Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarındaki Toplam ve Farklı Temel Sözcük Sayısı

Seviye	Toplam	Farklı	Sözcük Katsayısı
A1	37400	2995	0,080
A2	49200	4357	0,088
B1	90426	7241	0,080
B2	78513	7341	0,093
C1	94357	8418	0,089
A1-C1	349896	13791	0,039

Tabloya göre her bir seviye ders kitabında toplam sözcük kullanımının 37400-94357 ve farklı sözcük kullanımının da 2995-8418 arasında değiştiği görülmektedir. A1-C1 seviyelerinde üç farklı Türkçe öğretim setinin ders kitapları tek tek ele alındığında toplam sözcük sayısının 11772-51221; farklı sözcük kullanımı sayısının ise 1240-5688 sözcük arasında değiştiği görülmekteydi. Bir dil seviyesine yönelik olarak üç farklı ders kitabında kullanılan sözcüklerin birlikte değerlendirilmesiyle ulaşılan toplam ve farklı sözcük sayısının yükselmesi aynı seviyede farklı türdeki ders kitaplarında kullanılan sözcüklerin birbirinden farklı olduğuna işaret etmektedir. Bu farklılığın sebepleri arasında aynı seviyedeki farklı ders kitaplarının farklı sözcükleri tercih etmiş olması ya da aynı sözcüğün farklı seviye ders kitaplarında kullanılmış olması sayılabilir.

Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim setlerinin A1-C1 seviyesi ders kitaplarında yer alan başka bir deyişle 15 yabancılar için Türkçe ders kitabında yer alan temel sözcüklerin toplam ve farklı kullanımları incelendiğinde toplam olarak 349896 ve farklı olarak 13791 sözcük sayısı ile karşılaşılmaktadır. Üç farklı Türkçe öğretim setinin A1-C1 seviye ders kitaplarında yer alan 13791 farklı sözcük bir ölçüde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yer alan temel sözcüklerin kapsamını yansıtmaktadır. Ders kitaplarında kullanılan sözcüklerin farklı olması sebebiyle ulaşılan farklı sözcük sayısının da yüksek olduğu görülmektedir.

Bir Türkçe öğretim setinin A1-C1 seviyesi ders kitaplarıyla Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilere kaç farklı temel sözcük sunduğu da incelenebilir.

Buna göre Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir öğrenciye A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyeleri sonunda toplam ve farklı olarak sunulan temel sözcük sayısı şöyle gösterilebilir:

Tablo 6: Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarının Tüm Dil Seviyelerindeki Toplam ve Farklı Temel Sözcük Sayısı

Öğretim Seti	Seviye	Toplam Sözcük	Farklı Sözcük	Sözcük Katsayısı
Gazi Yabancılar İçin Türkçe	A1, A2, B1, B2, C1	101687	7933	0,078
Y. Hitit Yabancılar İçin Türkçe	A1, A2, B1, B2, C1	149707	9674	0,064
İstanbul Yabancılar İçin Türkçe	A1, A2, B1, B2, C1	98502	7223	0,073

Gazi yabancılar için Türkçe ders kitabıyla Türkçe öğrenen bir öğrencinin C1 seviyesinin sonunda karşılaştığı farklı sözcük sayısı 7933'tür. Yeni Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabıyla Türkçe öğrenen bir öğrencinin C1 seviyesinin sonunda karşılaştığı farklı sözcük sayısı 9674 iken İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabıyla Türkçe öğrenen bir öğrencinin C1 seviyesinin sonunda karşılaştığı farklı sözcük sayısı 7223'tür.

Bu bağlamda Yeni Hitit yabancılar için Türkçe öğretim setiyle Türkçe öğrenen bir öğrencinin toplam ve farklı olmak üzere daha fazla sayıda temel sözcükle karşılaştığı görülmektedir. Ancak farklı sözcük sayısının toplam sözcük sayısına bölümü ile elde edilen sözcük katsayısı değeri Gazi yabancılar için Türkçe öğretim setinde daha yüksektir. Bu da bu öğretim setinde toplam sözcük kullanımı içinde farklı sözcük kullanım oranının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Türkçe öğretim setlerinin A1, A2, B1, B2, C1 seviyeleri ders kitaplarında yer alan toplam farklı temel sözcük sayıları birbirinden farklıdır. Üç farklı Türkçe öğretim seti bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir öğrenciye C1 seviyesinin sonunda ne kadar sözcük sunulmasıyla ilgili olarak Türkçe öğretim setleri arasında ortak bir anlayışın olmadığı görülmektedir. Bu da "*Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir öğrenciye A1 seviyesinin başından C1 seviyesinin sonuna dek toplamda kaç farklı temel sözcük öğretilmelidir?*" sorusunun cevaplanmasını zorlaştırmaktadır.

3.1.2 A1-C1 Seviyesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarındaki Sözcük Sıklığına Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyesi Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarında en sık kullanılan temel sözcükler incelenmiştir.

Üç farklı A1 seviyesi yabancılar için Türkçe ders kitabında en sık kullanılan 20 sözcük şunlardır:

Tablo 7: A1 Seviyesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarında En Sık Kullanılan 20 Sözcük

S	Gazi		Yeni Hitit		İstanbul		Gazi, Yeni Hitit, İstanbul	
	Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık
	i-	262	bir	290	ben	286	bir	728
	bir	234	mı/mi/ mu/mü	240	var	227	ben	682
	aşağı	207	ben	239	ve	221	ve	632
	ve	194	çok	218	bir	204	var	569
	var	161	ve	217	ne	175	i-	516
	ben	157	var	181	çok	172	çok	514
	ile	150	i-	173	o	160	mı/mi/ mu/mü	512
	ne	126	bu	159	mı/mi/ mu/mü	150	ne	447
	çok	124	de/da	148	bu	138	ile	400
	mı/mi/ mu/mü	122	ne	146	aşağı	135	bu	385
	de/da	92	o	126	ile	130	aşağı	344
	için	90	yap-	124	git-	120	o	341
	bu	88	ile	120	ev	118	de/da	296
	metin	87	saat	102	yap-	110	yap-	286
	iste-	86	Ev	97	arkadaş	107	git-	285
	saat	77	git-	93	sen	107	saat	280
	göre	73	nere	88	ad	104	ev	279
	git-	72	bura	83	saat	101	iste-	233
	hangi	71	siz	81	gün	89	nere	227
	al-	68	iyi	80	siz	85	gün	220

Üç farklı A1 yabancılar için Türkçe ders kitabında en sık kullanılan 20 sözcük incelendiğinde “aşağı, ben, bir, bu, çok, de/da, ev, git-, ile, mı/mi/mu/mü, ne, o, saat, siz, var, ve, yap-” sözcüklerinin iki ya da üç ders kitabında ortak olduğu görülmektedir. Bir ders kitabında en sık kullanılan 20 sözcük arasında yer alan “ad, al-, arkadaş, bura, göre, gün, hangi, i-, için, iste-, iyi, metin, nere, sen” sözcükleri de A1 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en sık kullanılan sözcükleri yansıtmaktadır.

A1 seviyesi Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Türkçe ders kitaplarındaki temel sözcüklerin birleştirilmesiyle elde edilen sıklık listesinde en sık kullanılan 20 sözcük “bir, ben,

ve, var, i-, çok, mı/mi/mu/mü, ne, ile, bu, aşağı, o, de/da, yap-, git-, saat, ev, iste-, nere, gün" sözcükleridir.

Bu sözcükler, Göz'ün (2003) sözcük listesinde yer alan sözcüklerle birlikte değerlendirilebilir. Göz'ün (2003) sıklık listesinde "soru eki" ve "de/da" bağlacı yer almaktadır. "i-" yardımcı fiili ise "idi, imiş, ise, iken" şeklinde yer almaktadır. Bu sözcükler dışında Göz'ün (2003) sıklık listesindeki ve A1 seviyesi yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki en sık kullanılan 20 sözcükten "bir, ben, ve, var, çok, ne, ile, bu, o, yap-" sözcükleri ortaktır. Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer alan "aşağı, git-, saat, ev, iste-, nere, gün" gibi sözcüklerin ise A1 seviyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde daha sık kullanıldığı söylenebilir.

Üç farklı A2 seviyesi yabancılar için Türkçe ders kitabında en sık kullanılan 20 sözcük şunlardır:

Tablo 8: A2 Seviyesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarında En Sık Kullanılan 20 Sözcük

Sıra	Gazi		Yeni Hitit		İstanbul		Gazi, Yeni Hitit, İstanbul	
	Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık
	i-	350	i-	638	i-	318	i-	1306
	bir	310	bir	536	ve	315	bir	1151
	ve	308	ve	349	bir	305	ve	972
	ile	241	ile	318	çok	237	ile	792
	aşağı	219	bu	305	mı/mi/ mu/mü	235	çok	717
	çok	179	çok	301	ile	233	bu	641
	bu	176	için	245	ben	168	mı/mi/ mu/mü	547
	için	160	de/da	236	git-	162	ben	538
	ben	140	ben	230	bu	160	için	494
	de/da	125	mı/mi/ mu/mü	195	aşağı	156	de/da	465
	mı/mi/ mu/mü	117	ol-	166	yap-	156	ol-	392
	ne	112	o	149	ne	149	aşağı	380
	hangi	106	ama	146	ol-	138	git-	377
	git-	103	yap-	129	gel-	118	yap-	359
	metin	99	sen	125	o	105	ne	354
	gün	97	daha	120	de/da	104	o	309

◆ Gökçen Göçen / Alpaslan Okur

sonra	96	iş	118	var	104	var	293
Göre	93	iyi	118	siz	96	sonra	285
iste-	91	ev	113	için	89	sen	267
ol-	88	git-	112	sonra	78	gel-	264

Üç farklı A2 yabancılar için Türkçe ders kitabında en sık kullanılan 20 sözcük incelendiğinde “aşağı, ben, bir, bu, çok, de/da, git-, i-, için, ile, mı/mi/mu/mü, ne, o, ol-, sonra, ve, yap-” sözcüklerinin iki ya da üç ders kitabında ortak olduğu görülmektedir. Bir ders kitabında en sık kullanılan 20 sözcük arasında yer alan “daha, ev, gel-, göre, gün, hangi, iste-, iş, iyi, metin, sen, siz, var” sözcükleri de A2 seviyesinde en sık kullanılan sözcükleri göstermektedir.

A2 Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Türkçe ders kitaplarındaki temel sözcüklerin birleştirilmesiyle elde edilen temel sözcük listesinde en sık kullanılan 20 sözcük “i-, bir, ve, ile, çok, bu, mı/mi/mu/mü, ben, için, de/da, ol-, aşağı, git-, yap-, ne, o, var, sonra, sen, gel-” sözcükleridir.

Bu sözcükler, Göz’ün (2003) sözcük listesinde yer alan sözcüklerle birlikte değerlendirilebilir. Göz’ün (2003) sıklık listesindeki ve A2 seviyesi yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki en sık kullanılan 20 sözcükten “bir, ve, ile, çok, bu, ben, için, ol-, yap-, ne, o, var, gel-” sözcükleri ortaktır. Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer alan “aşağı, git-, sonra, sen” gibi sözcüklerin ise A2 seviyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde daha sık kullanıldığı söylenebilir.

Üç farklı B1 seviyesi yabancılar için Türkçe ders kitabında en sık kullanılan 20 sözcük şunlardır:

Tablo 9: B1 Seviyesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarında En Sık Kullanılan 20 Sözcük

Sıra	Gazi		Yeni Hitit		İstanbul		Gazi, Yeni Hitit, İstanbul	
	Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık
	i-	741	i-	1839	i-	657	i-	3237
	bir	513	bir	1247	bir	491	bir	2251
	ve	351	ve	887	ve	391	ve	1629
	bu	276	ile	789	ile	296	ile	1353
	ile	268	ol-	767	bu	269	bu	1289
	ol-	257	bu	744	çok	265	ol-	1199
	aşağı	229	de/da	699	için	194	de/da	1046
	için	208	çok	483	ev	191	çok	885
	de/da	178	için	449	ol-	175	için	851

ne	170	ben	438	de/da	169	ben	732
kitap	154	o	339	ben	166	o	581
metin	147	insan	336	o	159	insan	532
çok	137	daha	286	aşağı	156	ev	497
ben	128	var	263	iş	155	mı/mi/ mu/mü	486
göre	127	kendi	262	mı/mi/ mu/mü	150	gel-	468
hangi	107	gel-	261	yap-	138	var	466
siz	103	mı/mi/ mu/mü	244	gel-	116	ne	459
var	96	ev	238	git-	115	daha	444
insan	92	film	233	arkadaş	112	iş	433
mı/mi/ mu/mü	92	iş	230	var	107	yap-	431

Üç farklı B1 yabancılar için Türkçe ders kitabında en sık kullanılan 20 sözcük incelendiğinde “aşağı, ben, bir, bu, çok, de/da, ev, gel-, i-, için, ile, insan, iş, mı/mi/mu/mü, o, ol-, var, ve” sözcüklerinin iki ya da üç ders kitabında ortak olduğu görülmektedir. Bir ders kitabında en sık kullanılan 20 sözcük arasında yer alan “arkadaş, daha, film, git-, göre, hangi, kendi, kitap, metin, ne, siz, yap-” sözcükleri de B1 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en sık kullanılan sözcükleri yansıtmaktadır.

B1 seviyesi Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Türkçe ders kitaplarındaki temel sözcüklerin birleştirilmesiyle elde edilen sıklık listesinde en sık kullanılan 20 sözcük “i-, bir, ve, ile, bu, ol-, de/da, çok, için, ben, o, insan, ev, mı/mi/mu/mü, gel-, var, ne, daha, iş, yap-” sözcükleridir.

Bu sözcükler, Göz’ün (2003) sözcük listesinde yer alan sözcüklerle birlikte değerlendirilebilir. Göz’ün (2003) sıklık listesindeki ve B1 seviyesi yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki en sık kullanılan 20 sözcükten “bir, ve, ile, bu, ol-, çok, için, ben, o, gel-, var, ne, daha, yap-” sözcükleri ortaktır. Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer alan “insan, ev, iş ” gibi sözcüklerin ise B1 seviyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde daha sık kullanıldığı söylenebilir.

Üç farklı B2 seviyesi yabancılar için Türkçe ders kitabında en sık kullanılan 20 sözcük şunlardır:

Tablo 10: B2 Seviyesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarında En Sık Kullanılan 20 Sözcük

Gazi		Yeni Hitit		İstanbul		Gazi, Yeni Hitit, İstanbul		
Sıra	Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık
	i-	1106	i-	1253	i-	812	i-	3171
	bir	732	bir	891	bir	511	bir	2134
	ve	602	ol-	668	ve	410	ve	1503
	ile	457	ile	549	bu	347	ol-	1341
	ol-	398	bu	502	ile	298	ile	1304
	bu	395	ve	491	ol-	275	bu	1244
	de/da	251	de/da	433	çok	246	de/da	929
	aşağı	223	ben	231	de/da	245	çok	618
	için	196	çok	230	insan	203	için	615
	ne	178	için	228	için	191	insan	562
	insan	163	o	222	mı/mi/ mu/mü	178	ben	496
	metin	157	gibi	210	ben	174	mı/mi/ mu/mü	485
	çok	142	mı/mi/ mu/mü	207	aşağı	148	o	445
	sanat	138	daha	196	gel-	142	ne	441
	hangi	135	insan	196	o	137	daha	394
	al-	116	gel-	175	ne	132	gel-	389
	göre	116	dil(lisan)	173	git-	123	aşağı	383
	konu	111	kadar	168	var	115	gibi	380
	var	110	kendi	167	siz	107	var	375
	daha	102	ver-	163	daha	96	kendi	327

Üç farklı B2 yabancılar için Türkçe ders kitabında en sık kullanılan 20 sözcük incelendiğinde “aşağı, ben, bir, bu, çok, daha, de/da, gel-, i-, için, ile, insan, mı/mi/mu/mü, ne, o, ol-, var, ve” sözcüklerinin iki ya da üç ders kitabında ortak olduğu görülmektedir. Bir ders kitabında en sık kullanılan 20 sözcük arasında yer alan “al-, dil(lisan), gibi, git-, göre, hangi, kadar, kendi, konu, metin, mı/mi/mu/mü, sanat, siz, ver-” sözcükleri de B2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en sık kullanılan sözcükleri yansıtmaktadır.

B2 seviyesi Gazi, Yeni Yeni Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki temel sözcüklerin birleştirilmesiyle elde edilen sıklık listesinde en sık kullanılan

20 sözcük “i-, bir, ve, ol-, ile, bu, de/da, çok, için, insan, ben, mı/mi/mu/mü, o, ne, daha, gel-, aşağı, gibi, var, kendi” sözcükleridir.

Bu sözcükler, Göz’ün (2003) sözcük listesinde yer alan sözcüklerle birlikte değerlendirilebilir. Göz’ün (2003) sıklık listesindeki ve B2 seviyesi yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki en sık kullanılan 20 sözcükten “bir, ve, ol-, ile, bu, çok, için, ben, o, ne, daha, gel-, gibi, var, kendi” sözcükleri ortaktır. Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer alan “insan, aşağı” gibi sözcüklerin ise B2 seviyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde daha sık kullanıldığı söylenebilir.

Üç farklı C1 seviyesi yabancılar için Türkçe ders kitabında en sık kullanılan 20 sözcük şunlardır:

Tablo 11: C1 Seviyesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarında En Sık Kullanılan 20 Sözcük

Sıra	Gazi		Yeni Hitit		İstanbul		Gazi, Yeni Hitit, İstanbul	
	Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık
	i-	1467	i-	1042	i-	1777	i-	4286
	bir	860	bir	896	bir	867	bir	2623
	ve	772	ol-	666	ve	653	ve	2021
	ile	537	ve	596	ol-	504	ol-	1620
	bu	490	ile	565	ile	503	ile	1605
	ol-	450	bu	490	bu	475	bu	1455
	de/da	298	de/da	424	de/da	340	de/da	1062
	insan	256	insan	280	o	315	için	700
	için	245	müzik	264	için	230	insan	664
	aşağı	197	için	225	ben	228	o	626
	metin	191	daha	204	gel-	220	çok	544
	göre	174	çok	200	mı/mi/ mu/mü	206	daha	482
	dünya	170	mı/mi/ mu/mü	172	çok	198	mı/mi/ mu/mü	470
	o	167	televizyon	168	zaman	187	gel-	464
	ne	161	var	165	yıl	182	ben	456
	çok	146	ben	160	ne	179	ne	442
	zaman	134	kendi	159	daha	154	kendi	415
	gel-	131	ver-	154	yap-	152	ver-	400
	kendi	127	o	144	al-	147	zaman	399
	daha	124	ama	136	gibi	147	gibi	397

Üç farklı C1 yabancılar için Türkçe ders kitabında en sık kullanılan 20 sözcük incelendiğinde “ben, bir, bu, çok, daha, de/da, gel-, i-, için, ile, insan, kendi, metin, mı/mi/mu/mü, ne, o, ol-, ve, zaman” sözcüklerinin iki ya da üç ders kitabında ortak olduğu görülmektedir. Bir ders kitabında en sık kullanılan 20 sözcük arasında yer alan “al-, ama, aşağı, dünya, gibi, göre, müzik, ol-, televizyon, var, ver-, yap-, yıl” sözcükleri de C1 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en sık kullanılan sözcükleri yanı sıra bulunmaktadır. Bu sözcükler aynı zamanda ders kitaplarındaki tema ve konular hakkında da bilgi vermektedir.

C1 seviyesi Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Türkçe ders kitaplarındaki temel sözcüklerin birleştirilmesiyle elde edilen sıklık listesinde en sık kullanılan 20 sözcük “i-, bir, ve, ol-, ile, bu, de/da, için, insan, o, çok, daha, mı/mi/mu/mü, gel-, ben, ne, kendi, ver-, zaman, gibi” sözcükleridir.

Bu sözcükler, Göz’ün (2003) sözcük listesinde yer alan sözcüklerle birlikte değerlendirilebilir. Göz’ün (2003) sıklık listesindeki ve C1 seviyesi yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki en sık kullanılan 20 sözcükten “bir, ve, ol-, ile, bu, de/da, için, o, çok, daha, gel-, ben, ne, kendi, ver-, gibi” sözcükleri ortaktır. Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer alan “insan, zaman” gibi sözcüklerin ise C1 seviyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde daha sık kullanıldığı söylenebilir.

3.2 Sözcüklerin Kullanım Yaygınlığına Yönelik Bulgular

Bu bölümde A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyesi Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer alan temel sözcüklerin kullanım yaygınlığı incelenmiştir.

A1 seviyesi Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Türkçe ders kitaplarının birleştirilmesi ile elde edilen 2995 temel sözcükten 3, 2 ve 1 yaygınlığa sahip sözcük sayısı şöyle gösterilebilir:

Tablo 12: A1 Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarındaki Temel Sözcüklerin Yaygınlık Sayısı

Yaygınlık	Farklı Sözcük	Yüzde(%)
3	744	25
2	665	22
1	1586	53
Toplam	2995	100

A1 seviyesi Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Türkçe ders kitapları olmak üzere üç ders kitabında da yer alan temel sözcüklerin sayısı 744’tür. Bu sayı toplam farklı sözcük sayısının %25’ni oluşturmaktadır. Bu da A1 seviyesi Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarının üçünde de kullanılan temel sözcüklerin %25 oranında örtüştüğünü göstermektedir. Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Türkçe ders kitaplarındaki

A1 seviyesi temel sözcüklerinden iki kitapta yer alan temel sözcük sayısı 665'tir. Bu da toplam farklı sözcüklerin %22'sini oluşturmaktadır. A1 seviyesi Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitapları içinde tek bir kitapta kullanılan temel sözcüklerin sayısının ise 1586 olduğu ve bunun da farklı sözcüklerin yarısından fazlasını (%53) oluşturduğu görülmektedir.

Bu bağlamda A1 seviyesi Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Türkçe ders kitaplarında kullanılan temel sözcüklerin büyük oranda birbirinden farklı olduğu söylenebilir.

A2 seviyesi Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Türkçe ders kitaplarının birleştirilmesiyle elde edilen 4357 temel sözcükten 3, 2 ve 1 yaygınlığa sahip sözcük sayısı şöyle gösterilebilir:

Tablo 13: A2 Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarındaki Temel Sözcüklerin Yaygınlık Sayısı

Yaygınlık	Farklı Sözcük	Yüzde(%)
3	951	22
2	935	21
1	2471	57
Toplam	4357	100

A2 seviyesi Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Türkçe ders kitaplarındaki temel sözcüklerden 3, 2 ve 1 yaygınlığa sahip sözcük sayısına bakıldığında üç ders kitabında kullanılan sözcük sayısının 951 olduğu ve bunun farklı sözcüklerin %22'sini oluşturduğu görülmektedir. Bu da A2 seviyesi Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Türkçe ders kitaplarının her birinde %22 oranında ortak sözcük kullanıldığını göstermektedir. A2 seviyesinde iki ders kitabında yer alan sözcük sayısı 935'tir ve bu sayı toplam farklı sözcüklerin %21'ni oluşturmaktadır. Yalnızca tek bir A2 seviyesi ders kitabında yer alan sözcüklerin sayısı ise 2471'dir. Bu sayı toplam farklı sözcük sayısının %57'sini oluşturmaktadır.

Bu bağlamda A2 seviyesi Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Türkçe ders kitaplarında yer alan temel sözcüklerin yarısından fazlasının tek bir ders kitabında yer aldığı görülmektedir.

B1 seviyesi Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Türkçe ders kitaplarının birleştirilmesiyle elde edilen 7241 temel sözcükten 3, 2 ve 1 yaygınlığa sahip sözcük sayısı şöyle gösterilebilir:

Tablo 14: B1 Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarındaki Temel Sözcüklerin Yaygınlık Sayısı

Yaygınlık	Farklı Sözcük	Yüzde(%)
3	1444	20
2	1608	22
1	4189	58
Toplam	7241	100

◆ Gökçen Göçen / Alpaslan Okur

B1 seviyesi Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Türkçe ders kitaplarındaki temel sözcüklerden 3, 2 ve 1 yaygınlığa sahip sözcükler incelendiğinde 3 yaygınlığı olan sözcük sayısının 1444; 2 yaygınlığa sahip sözcük sayısının 1608 olduğu görülmektedir. Buna göre B1 seviyesi Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Türkçe ders kitaplarındaki temel sözcüklerin %20 oranında üç ders kitabında yer aldığı, %22 oranında da iki ders kitabında yer aldığı söylenebilir. 1 yaygınlığa sahip, başka bir deyişle yalnızca bir ders kitabında yer alan sözcük sayısı ise 4189'dur. Bu toplam farklı sözcüklerin %58'ini oluşturmaktadır.

Bu bağlamda B1 seviyesi Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer alan temel sözcüklerin %58 oranında farklı sözcüklerden oluştuğu söylenebilir.

B2 seviyesi Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Türkçe ders kitaplarının birleştirilmesiyle elde edilen 7341 temel sözcükten 3, 2 ve 1 yaygınlığa sahip sözcük sayısı şöyle gösterilebilir:

Tablo 15: B2 Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarındaki Temel Sözcüklerin Yaygınlık Sayısı

Yaygınlık	Farklı Sözcük	Yüzde(%)
3	1513	21
2	1599	22
1	4229	57
Toplam	7341	100

B2 seviyesi Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Türkçe ders kitaplarındaki temel sözcüklerden 3, 2 ve 1 yaygınlığa sahip sözcük sayısı incelendiğinde üç ders kitabında da kullanılan farklı sözcük sayısının 1513 olduğu ve bunun toplam farklı sözcük sayısının %21'ni oluşturduğu görülmektedir. Bu durumda B2 seviyesinde üç ders kitabında da kullanılan sözcük oranının %21 olduğu söylenebilir. 2 yaygınlığa sahip sözcük sayısı 1599 ilken 1 yaygınlığa sahip sözcük sayısı 4229'dur. Buna göre B2 seviyesi Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Türkçe ders kitaplarından ikisinde yer alan farklı sözcük oranı %22 iken tek bir ders kitabında yer alan sözcük oranı %57'dir.

Bu bağlamda B2 seviyesi Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer alan temel sözcüklerin yarısından fazlasının farklı sözcüklerden oluştuğu söylenebilir.

C1 seviyesi Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Türkçe ders kitaplarının birleştirilmesiyle elde edilen 8418 temel sözcükten 3, 2 ve 1 yaygınlığa sahip sözcük sayısı şöyle gösterilebilir:

Tablo 16: C1 Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarındaki Temel Sözcüklerin Yaygınlık Sayısı

Yaygınlık	Farklı Sözcük	Yüzde(%)
3	1809	21
2	1841	22
1	4768	57
Toplam	8418	100

C1 seviyesi Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Türkçe ders kitaplarındaki temel sözcüklerden 3, 2 ve 1 yaygınlığa sahip sözcük sayısı incelendiğinde üç ders kitabında da yer alan sözcük sayısının 1809 olduğu ve bu sayının toplam farklı sözcüklerin %21'ini oluşturduğu görülmektedir. Buna göre C1 seviyesinde Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Türkçe ders kitaplarının üçünde de yer alan farklı sözcük oranının %21 olduğu söylenebilir. Yaygınlığı 2 olan sözcük sayısı 1841'dir ve bu sayı da toplam farklı sözcüklerin %22'sini oluşturmaktadır. Yaygınlığı 1 olan farklı sözcük sayısı ise 4768 ve bu sayı da toplam farklı sözcüklerin %57'sini oluşturmaktadır.

Bu bağlamda C1 seviyesi Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Türkçe ders kitaplarının her birinde yer alan temel sözcüklerin yarısından fazlasının tek bir ders kitabında kullanıldığı söylenebilir.

Bunların ardından Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Türkçe öğretim setlerinde yer alan tüm temel sözcüklerin üç farklı dil öğretim seti arasındaki yaygınlığı da incelenebilir.

Üç farklı Türkçe öğretim setinin A1-C1 seviyeleri ders kitaplarında yer alan tüm temel sözcüklerin dil öğretim setleri bağlamında yaygınlığı şöyle gösterilebilir:

Tablo 17: A1, A2, B1, B2, C1 Seviyelerinde Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarıyla Öğretilen Tüm Sözcüklerin Türkçe Öğretim Setleri Bağlamında Yaygınlık Sayısı

Yaygınlık	Farklı Sözcük	Yüzde(%)
3	4057	30
2	2925	21
1	6809	49
Toplam	13791	100

Gazi, Yeni Hitit, İstanbul olmak üzere üç farklı dil öğretim setinin A1-C1 seviyesi boyunca öğrettikleri sözcüklerin %30 oranında üç dil öğretim setinde ortak olduğu, %21 oranında iki dil öğretim setinde ortak olduğu ve %49 oranında yalnızca bir dil öğretim setinde kullanıldığı görülmektedir. Bu da A1-C1 seviyesi boyunca farklı kitaplarla Türkçe öğrenen öğrencilerin, Türkçe öğretimimin sonunda %49 oranında farklı sözcüklerle karşılaşmalarını göstermektedir.

Türkiye’de üç farklı Türkçe öğretim setini kullanarak Türkçe öğrenen öğrenci gruplarının öğretimin sonunda karşılaştıkları temel sözcüklerin %30 oranında bütün öğrenci gruplarında ortak olması yabancı dil olarak Türkçe alanında sözcük öğretimi konusunda bir birliğin olmadığına işaret etmektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarının sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Ders kitapları, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’ne uygun olarak hazırlanmaktadır ve ders kitaplarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin iletişim ihtiyaçlarını en iyi bir biçimde karşılamayı amaçladığına şüphe yoktur.

Ancak yabancılar için Türkçe ders kitaplarının hazırlanması sürecinde, kitaplar da yer alacak sözcük ve sözcük gruplarının seçimi bir ölçüte dayandırılmamaktadır. Çünkü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında söz varlığının kullanımı ve öğretimi üzerine “en sık ve yaygın sözcüklerin öğretilmesi” anlayışı dışında henüz başka bir ölçütten söz edilememektedir. Bu da ders kitapları arasında söz varlığının seçiminde ve kullanımında farklılıklara neden olmaktadır.

Bu farklılığı ortaya koymak, ders kitaplarında ve öğretimde kullanılabilir sözcükler konusunda yol göstermek isteyen araştırmacılar, haklı bir çabayla yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer alan sözcüklerin sayısını ve kullanım sıklığını/yaygınlığını ortaya koymak istemektedirler. Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yalnızca okuma metinlerindeki sözcükleri ortaya koyan çalışmalarda, ders kitaplarıyla derslerde öğrencilere öğretilen çok sayıda sözcüğün hesaba katılmadığı görülmektedir. Bu, yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki sözcüklerin incelemesinin ders kitaplarındaki okuma metinleriyle sınırlandırılmaması gerektiğini gösterir niteliktedir.

Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilir sözcükler konusunda incelemelerde bulunan araştırmacılar, elde ettikleri verileri “Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü”nde (Göz, 2013) en sık kullanılan sözcüklerle karşılaştırmaktadırlar.

A1, A2, B1, B2, C1 seviyelerinde Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarında kullanılan en sık 20 sözcük incelendiğinde “bir, ve, var, ben, ile, ne, çok, için, bu, al-” gibi sözcüklerin “Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü”nde (Göz, 2003) en sık kullanılan sözcükler ile aynı olduğu görülmektedir. Bu sözcüklerin benzer olması Stahl ve Nagy’nin (2005’ten aktaran Yıldız ve diğerleri, 2008: 321), yapışkan sözcükler (glue words) olarak adlandırılan edat, sıfat, zarf, zamir görevindeki sözcüklerin mecburiyetten sıkça kullanıldığını belirtmesiyle açıklanabilir. Yıldız ve diğerleri’ne (2008: 321) göre ise metinlerde sık kullanılan sözcüklerin bilgi içeriği olmayan birimler olduğu görülmektedir ve bu durum da dil bilimi bakımından beklenen bir durumdur.

Fakat bu sözcükler dışında ilk 20 sözcük içinde yer alan sözcüklerin Göz’ün (2003) sözcük listesinde daha alt sıralarda yer aldığı fark edilmektedir. Örneğin yabancılar

için Türkçe ders kitaplarında en sık 20 sözcük arasında kullanılan “saat, ev, insan” sözcüklerinin kullanımı Göz’ün (2003) listesinde incelendiğinde sözcüklerin en sık kullanılan 25-156 sözcük arasında yer aldığı görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi söz konusu olduğunda ilk 10 sözcüğün dışında daha kapsamlı karşılaştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ve bu karşılaştırmalar arasında da en sık kullanılan sözcüklerin sıralamasının farklı olabileceği ihtimali düşünülmelidir. Çünkü burada sözcüklere ihtiyaç duyan hedef kitle farklıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Göz’ün (2003) listesine bağlı kalmanın araştırmacıları yanıtılabileceği bir başka konu da Göz’ün (2003) listesinde konuşma diline yönelik ifadelerin daha az yer alması ya da sık olarak yer almamasıdır. Örneğin “merhaba” sözcüğü, A1 seviyesi Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarında en sık kullanılan 80 sözcüğün içindedir. Ancak bu sözcük Göz’ün (2003) sözcük listesinde en sık kullanılan 2000 sözcüğün içinde yer almamaktadır. Bu anlamda konuşma dili ifadelerini de öğretmeyi hedefleyen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları ile yazılı Türkçenin en sık kullanılan sözcüklerini karşılaştırmanın ve bu verilerden hareketle değerlendirme yapmanın araştırmacıları yanıtılabileceği görülmektedir.

Nation (2006), British National Corpus’un geniş kapsamlı olması, İngiliz İngilizcesi olması, resmî olması, yetişkin İngilizcesi olması gibi sebeplerin listedeki sözcük dağılımlarını etkilediğini, bu nedenle de sözcük dağılımını ölçmek için hazırlanan testlerle bu listedeki 1000’lik sözcük bölümlerinden yararlanmanın sorunlar yaratabileceğini belirtmektedir.

Bu anlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında Göz’ün (2003) listesiyle yapılabilecek karşılaştırmalarda dikkat edilmesi gereken nokta, sözcükler arasındaki sıralama farkının sebebinin ders kitaplarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeyi hedeflemiş olduğu ve öğrencilerin de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreniyor olduğudur. Bu karşılaştırmalarda sözcüklerin sırasının farklı olmasının sebebi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ve öğrenilmesiyle ilgilidir. Çınar ve İnce’nin (2015: 207) çalışmasında yurt dışındaki ikidilli Türk çocukları için hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarından 4-5. sınıf ders kitabında en sık kullanılan 2000 sözcüğün, Göz’ün (2003) listesinde en sık kullanılan 2000 sözcüğü karşılama oranının %68 olmasının sebebi bunlar olabilir.

Bu durumda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcükler konusunda yapılması gereken öğretimde kullanılan ders kitaplarında ve bu ders kitaplarıyla Türkçe öğrenen öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatımlarında en sık kullanılan sözcüklerin, sözcük gruplarının ortak yöntemlerle ortaya konması; bu incelemelerden elde edilen verilerin ana dili öğretim materyalleriyle değil yabancı dil öğretim materyalleriyle karşılaştırılması sonucunda bir değerlendirmede bulunulması ve bu değerlendirmeye uygun olarak seviyelere yönelik sözcük sıklık listelerinin hazırlanması gerekmektedir.

sayısı ve temel sözcükler yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan en sık ve yaygın temel sözcüklerin belirlenmesinde önemli bir rol oynayacaktır. Bu analize farklı Türkçe öğretim setlerinin katılmasıyla ders kitaplarında yer alan farklı sözcük sayısının daha da artacağı düşünülmektedir. Ancak incelenen ders kitabı sayısı arttıkça ders kitaplarında kullanılan farklı sözcük sayısı bir ölçüde sınırlanacaktır. Ve bu sınırlılık da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yer alan temel sözcük sayısını ve temel sözcükleri ifade edecektir. Böylece elde edilen temel sözcük listelerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, ders kitaplarının hazırlanmasında ya da sözcüklerin seviyelere dağılımında kullanılması, ilgili alanda sözcük öğretimi konusunda bir birlik sağlama, ölçüt oluşturma, sözlük hazırlama gibi konularda araştırmacılara yol gösterebilecektir.

Hazırlanacak olan öğretim programı ve materyallerinin oluşturulmasında, çalışma kapsamında ele alınan üç farklı Türkçe öğretim setinde en sık ve yaygın olarak kullanılan sözcükler göz önünde bulundurulmalıdır. Böylece Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik hazırlanan öğretim materyalleri arasında bir birlik oluşabilecektir.

Kaynakça

- AÇIK, F. (2013). Dil Politikaları Bağlamında Türkçenin Öğretimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (s. 483-492). Ankara: Grafiker Yayınları.
- AKSAN, D. (1998). *Her Yönüyle Dil-Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK yayınları.
- APAYDIN, N. (2010). 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ARSLAN KUTLU, H. (2006). *MEB İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Söz Varlığı Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ARSLAN, N. (2014). *Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Söz Varlığı Unsurlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ARSLAN, N. ve DURUKAN, E. (2014). Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Söz Varlığı Unsurlarının İncelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 247-265.
- AŞIK, U. (2007). *Yabancılar İçin Temel Türkçe Sözcük Varlığının Oluşturulması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- AYDIN, M. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders ve Okuma Kitaplarındaki Kelime Sıklığı ve Seviyelere Göre Sözcük Hazinesi Çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BARIN, E. (2003). Yabancılar İçin Türkçenin Öğretiminde Temel Söz Varlığının Önemi. *TÜBAR*, XIII, 311-317.
- BAŞ, B. (2006). *1985-2005 Yılları Arasında Çocuk Edebiyatı Sahasında Yazılmış Tahkiyeli Metinlerin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

◆ Gökçen Göçen / Alpaslan Okur

- BAŞ, B. (2011). Söz Varlığı ile İlgili Çalışmalarda Kullanılacak Ölçütler. *TÜBAR(XXIX)*, 27-61.
- BOZKURT, B. (2015). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Orta Seviye (B1-B2 Düzeyi) Hedef Sözcük Belirleme Çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BÜYÜKİKİZ, K. K. ve HASIRCI, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155.
- ÇAL, A. (2015). *1975-1980 Yıllarındaki Siyasi Gazetelerde Türkçenin Kullanımı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÇELİK, S. (2014). *Yabancı Dil Olarak Almanca ve Türkçe Öğretimi A1 ve A2 Seviyesindeki Ders Kitaplarında Kullanılan Söz Varlığının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÇINAR, İ. ve İNCE, B. (2015). Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarındaki Söz Varlığına Derlem Temelli Bir Bakış. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 198-209.
- ÇİFCİ, M. (1991). *Bir Grup Yükseköğrenim Öğrencisi Üzerinde Kelime Serveti Araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DEMİR, C. (2006). Türkçe/Edebiyat Eğitimi ve Kişisel Kelime Serveti. *Millî Eğitim*, 1(169), 1-34.
- EROL, H. F. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Seviyede Kelime Edinimi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- EROL, H. F. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçede Kelime Öğretimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching (UDES)*, 1289-1298.
- GÖZ, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- İPEK EĞİLMEZ, N. (2010). *İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığının İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarına Aktarımı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KARADAĞ, Ö. (2005). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KARATAY, H. (2004). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Ortak Kelime Kazandırma Yönünden Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KURUDAYIOĞLU, M. (2005). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KURUDAYIOĞLU, M. ve KARADAĞ, Ö. (2005). Kelime Hazinesi Çalışmaları Açısından Kelime Kavramı Üzerine Bir Değerlendirme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307.
- MEMOĞLU SÜLEYMANOĞLU, H. (2006). *Türkçenin Ters Sıklık Sözlüğü*. Ankara: Kurmay Kitap Yayın Dağıtım.
- NATION, I. (2006). How Large A Vocabulary Is Needed For Reading And Listening. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 63(1), 59-82.

- ÖLKER, G. (2011). *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü (1945-1950 Arası)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZBAY, M. ve MELANLIOĞLU, D. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancıların Sözlük Kullanma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 13-23.
- ÖZDEMİR, C. (2013). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ders Malzemelerinin Önemi ve İşlevsel Ders Malzemelerinin Nitelikleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Language, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 2049-2056.
- PİLAŞ, S. (2008). *Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TEMUR, T. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazinelerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TUNÇEL, H. (2011). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Sözlü Türkçenin Kelime Sıklığı ve Yaygınlığını Belirleme Çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TURHAN, H. (2010). *8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Söz Varlığı Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ULUÇAY, M. (2011). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığının Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Metinlere Altyapı Oluşturma Yeterliliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ULUDAĞ, Ç. (2010). *7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- VARDAR, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- YILDIRIM, E. (2010). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Sürecinde Mecazlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YILDIZ, C., OKUR, A., ARI, G. ve YILMAZ, Y. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE SÖZCÜK ÖĞRETİMİ UYGULAMALARI: KAVRAM HARİTASI ÖRNEĞİ

Sedat MADEN*
Müzeyyen ALTUNBAY**
Ömür DİNÇEL***

Öz: Bir dilin ana dil ve yabancı dil olarak öğretiminde görülen mevcut farklılıklar neticesinde oluşturulan “Avrupa Dil Portfolyosu” ile dil öğrenimi A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 olmak üzere seviyelendirilmiştir. Örneğin, bu aşamalardan henüz başlangıç seviyesini temsil eden A1, kişinin duyuru-ilan afiş gibi metinleri okuyabilme, kendi ailesi ve yakın çevresi ile ilgili konuşulanları anlayıp basit söz kalıplarını kullanabilme vb. gibi kazanımları içermektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin, dilin mantığını ve temel yapısını kavrayabilmelerinde başlangıç seviyesinden itibaren sözcük bilgisi önemli yer tutmaktadır. Sözcük öğretiminde çeşitli teknikler kullanılmakla birlikte en önemli tekniklerden bir tanesi de *Kavram Haritaları*dır. Görsel uyaranların aktif olduğu bu teknik ile yabancı dil öğrenen kişi, bir sözcükten türetilen diğer sözcükleri, sözcüğün eş ve zıt anlamlılarını, deyim ve atasözü içinde kullanımlarını, çağrıştırdığı diğer sözcükleri, yan anlam ve mecaz anlamlarını vd. aynı anda görüp öğrenebilir. Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kavram haritaları ile sözcük öğretimi üzerinde durulmuş, sözcük öğretiminde kavram haritalarının etkililiği tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sözcük, sözcük öğretimi, Türkçe öğretimi, yabancı dil, kavram haritası, dil öğretimi

* Doç. Dr.; Giresun Üniversitesi Hüseyin Hüsnü Tektaşık Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.

** Dr.; Giresun Üniversitesi Hüseyin Hüsnü Tektaşık Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.

*** Okt.; Giresun Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi.

VOCABULARY TEACHING PRACTICES IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: USING CONCEPT MAPS

Sedat MADEN*
Müzeyyen ALTUNBAY**
Ömür DİNÇEL***

Abstract

Foreign language proficiency is levelled as A1, A2, B1, B2, C1 and C2 in “European Language Portfolio” which was created as a result of existing differences between teaching a language as a mother tongue and a foreign language. For example, A1 which is beginner level includes skills of reading functional texts such as posters and announcements, understanding conversations about family and immediate concrete surroundings and using simple phrases and sentences. Vocabulary knowledge is a crucial role on understanding the logic and fundamental structure of Turkish as a second language from the very beginning of its learning process. Several techniques and methods are used in vocabulary teaching. Of those, one of the most important ones is *Concept Maps*. This technique is rich in terms of visual stimuli. An individual who learn a foreign language with this technique can learn words derived from one word, synonyms and antonyms of a word, use of a word in idioms and proverbs, words evoked by a word, connotations and figurative meanings of a word, and so on. In this study, using concept maps for vocabulary teaching in teaching Turkish as a foreign language was investigated and its effectiveness in vocabulary teaching was discussed.

Key words: Word, vocabulary teaching, teaching turkish, foreign language, concept mapping, language teaching

Giriş

İnsanın diğer bireylerle ve toplumlarla olan iletişim ihtiyacı beraberinde dil öğrenme zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Bir dilin öğrenilmesi kadar öğretilmesi de önemli olup belirli bir plan ve programı gerektirir. Gelişigüzel yapılacak bir dil öğretiminin kişiye çok katkı sağlamayacağı açıktır. Bu amaçla oluşturulan Avrupa Dil

* Assoc. Prof. Dr.; Giresun University, Hüseyin Hüsnü Tekişik Education Faculty, Department of Turkish Education.

** Dr.; Giresun University, Hüseyin Hüsnü Tekişik Education Faculty, Department of Turkish Education.

*** Okt.; Giresun University, Hüseyin Hüsnü Tekişik Education Faculty, Department of Turkish Education.

Portfolyosu, dil öğretimini öğreten ve öğrenen açısından programlamış olup, dil öğretiminin daha sistemli ve planlı yapılmasını amaçlamıştır. Avrupa Dil Portfolyosu, öğrencilerin ya da dil öğrenen bireylerin bir bakıma dil kimlikleridir. Bu kimlikte, dile ait öğrenme alanları ile bunların yetkinlik düzeyi belirtilmektedir. Dil öğreniminde yetkinlik düzeyi ise A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 şeklinde belirtilmiş olup hangi seviyede nelerin, hangi bilgilerin öğretileceği açıklanmıştır. Söz gelimi başlangıç seviyesini işaret eden A1 ve A2 seviyesine ait temel kazanımlar Tablo 1'deki gibidir (Bk. Tablo 1).

Tablo 1. Avrupa Dil Portfolyosunda A1 ve A2 Seviyelerine Ait Dil Yetkinlik Kazanımları

	DİNLEME	OKUMA	KARŞILIKLI KONUŞMA	SÖZLÜ ANLATIM	YAZILI ANLATIM
A1	Benimle, ailemle ve yakın çevremle ilgili tanıdık sözcükleri ve çok temel kalıpları, yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilirim.	Katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilirim.	Karşımdaki kişinin söylediklerini daha yavaş bir konuşma hızında yinelemesi ve söylemek istediklerimi oluşturmada bana yardımcı olması koşuluyla, basit yoldan iletişim kurabilirim. O anki gereksinime ya da çok bildik konulara ilişkin alanlarda basit sorular sorabilir ve cevap verebilirim.	Yaşadığım yeri ve tanıdığım insanları belirtmek için basit kalıpları ve tümceleri kullanabilirim	Kısa ve basit tümcelerle kartpostal yazabilirim. Örneğin; Tatil kartpostalıyla selam göndermek gibi. Kişisel bilgi içeren formları doldurabilirim Örneğin: Otel kayıt formuna isim, uyruk ve adres yazmak gibi.
A2	Beni doğrudan ilgilendiren konularla ilişkili kalıpları ve çok sık kullanılan sözcükleri anlayabilirim. (Örneğin; En temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, yerel çevre, meslek). Kısa, net, basit ileti ve duyurulardaki temel düşünceyi kavrayabilirim.	Kısa ve basit metinleri okuyabilirim. İlanlar, kullanım kılavuzları, mönüler ve zaman çizelgeleri gibi basit günlük metinlerdeki genel bilgileri kavrayabilir ve kısa kişisel mektupları anlayabilirim.	Bildik konular ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve alışılmış işlerde iletişim kurabilirim. Genellikle konuşmayı sürdürülebilecek kadar anlamasam da kısa sohbetlere katılabilirim	Basit bir dille ailemi ve diğer insanları, yaşam koşullarımı, eğitim geçmişimi ve son işimi belirtmek için bir dizi kalıp ve tümceyi kullanabilirim.	Kısa, basit notlar ve iletiler yazabilirim. Teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektupları yazabilirim.

(<http://adp.meb.gov.tr/nedir.ph>)

Tablo 1’de görüldüğü gibi A1 seviyesinde bireyin hayati ihtiyaçlarını karşılayacak kadar dil yetkinliğine sahip olması beklenir. Bunlar daha çok aile ve yakın çevreyle ilgili temel kalıplar, mesleklere dair bilgiler, günlük ihtiyacı karşılayacak kadar kısa net cümleleri anlama- konuşma ve duyuru, ilan katalog gibi görsel ve yazılı materyalleri okuma gibi becerileri kapsar. Bu nedenle dil öğretiminde temeli ifade eden başlangıç seviyesi önem taşır. Bu seviye, dilin mantığının ve matematiğinin kavranılacağı seviye olarak da düşünülebilir. Dolayısıyla birbirleriyle iç içe olan dil kazanımları başlangıç seviyesinden itibaren birbirlerini olumlu yönde etkilemekte ve bir öğrenme alanında edinilen beceri diğer öğrenme alanlarına da yansımaktadır.

Temel ölçütleri belirlenmiş ve dil öğretimini standartlaştıran “Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı” (GER) olarak adlandırılan bu sistem; dil pasaportu, dil öğrenim geçmişi ve dil dosyasından oluşmaktadır.

• “*Dil Pasaportu (Sprachenpass)*, öğrencinin bildiği yabancı dil düzeylerini GER’de yer alan yeterlilik düzeyleri ile tanımlar (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

• Dil Gelişim Dosyası’nda bulundurulması gereken diğer belge ise, kişinin öz geçmişi niteliğinde olan *Dil Öğrenim Geçmişi*’dir (*Sprachbiografie*), yani öğrencinin yabancı dil öğrenme sürecinin kendisi tarafından tanımlandığı, dil öğrenme amaçlarının belirlendiği ve dil öğrenme deneyimlerinin düzenlendiği, kişiye özel bir bölümdür.

• Yarı özel ve yarı resmi yapıda olan *Dil Dosyası (Dossier)* ise daha çok öğrenilen yabancı dilde ortaya konan her türlü çalışmanın yer aldığı bir dosyadır. Öğrencinin aldığı sertifika, diploma vb. gibi resmi ya da öğrendiği yabancı dilde bizzat yazdığı öykü, şiir vs. gibi resmi olmayan evraklarından oluşmaktadır” (Güler, 2005, 95).

Ancak dil öğretimi, gerek kavram itibarıyla gerekse öğretimi itibarıyla uzun yıllardır Türkiye’de tartışılmalı konulardan bir tanesi olmuştur. Dil öğretimi, yabancı dil, yabancı dille eğitim, öğretim yöntemleri vb. bu tartışmanın temelini oluşturan konuların başında gelmektedir.

“Birçok bilim adamı tarafından yıllardır dile getirilen “Yabancı Dille Öğretim” konusu ülkemizde maalesef henüz yeterince anlaşılan ve ciddiye alınan bir konu değildir. Türkiye’de yabancı dille öğretim arzusunun sebebini, yabancı dilin öğretilmemesine dayandırmak isabetli ancak eksik bir tanımlama olur” (Çelebi, 2006, 291). Fakat yabancı dille öğretim sadece belirli üniversitelerde belirli kürsülerde yoğunlaşmış olsa da yabancı dil öğretimi daha geniş çaplı olarak kabul görmekte ve uygulanmaktadır.

“Giderek her alanda yoğunlaşan uluslararası ilişkilerin sonucunda Türk insanının da birden fazla yabancı dil öğrenme isteği artmaktadır. Bu isteğin en somut göstergesi ise özellikle son yıllarda sayıları giderek artan özel okulların ana sınıflarından itibaren yabancı dil derslerine yer vermeleri ile tespit edilebilir (Güler, 2005, 90).” Ancak yabancı dil eğitiminde en önemli hususlardan bir tanesi dil öğrenim amacının belirlenmesi, hedef kitlenin ihtiyacının tespiti ve buna uygun eğitim-öğretim programının

oluşturulmasıdır. Bu nedenle Türkçenin ana dil ve yabancı dil olarak öğretiminde görülen mevcut yapısal farklılıklar dil öğretim programlarına yansımaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde en önemli unsuru oluşturan hedef kitlenin dil öğrenmedeki amacı öğretim programlarına şekil veren önemli hususların başında gelmektedir. Hedef kitlenin dil öğrenmedeki amacı; eğitim, ticaret, turistik gezi, kültürel, siyasi vb. olabilir. Dolayısıyla birey için dil öğrenimindeki temel hedef, ihtiyacı doğrultusunda bir dil öğretiminin yapılmasıdır. Bu noktada ise sözcük öğretimi öne çıkar.

Yabancı Dil Eğitiminde Sözcük Öğretimi

Bir dilin öğrenilmesinde ve dil becerilerine hâkim olunmasında öğrenilen dile ait sözcük ve sözcük gruplarının bilinmesi önemli yer tutar. Bireyin ana dili ile öğrendiği yabancı dil arasındaki farklılık arttıkça dil öğrenimindeki zaman ve enerji de artar. Bu farklılıkların başında söz dizimi, cümle yapısı, alfabe, ses gibi unsurlar gelmektedir. Oysa öğrenilen dil ile bireyin ana dili arasındaki farklılık (cümle yapısı, ortak sözcük vd.) az ise yabancı dilin öğrenilmesi de o nispette kolay olur. Söz gelimi ana dili Türkçe olan bir birey Arapça ya da Farsça öğrenmeye başladığında kısa sürede çok sayıda sözcük öğrenebilir. İki dil arasındaki ortak sözcük sayısı bunu mümkün kılarken, herhangi bir Hint-Avrupa dil ailesine mensup bir dilin sözcükleri bu kadar kısa sürede öğrenilemeyebilir. Bu nedenle dil öğreniminde sözcük öğretiminin önemli olduğundan hareketle yabancı dil öğretiminde bu konuya ağırlık verilmesi gerekmektedir.

“Sözcük öğrenimi çocukta erken yaşlarda başlar, gençlik çağına kadar devam eder. Öğrenilen her sözcükle de çocuğun sözcük hazinesi zenginleşir. Sözcük öğrenimi insanın olgunluk çağı dediğimiz ileri yaşlarda da devam eder ama çocukluk ve gençlik dönemi gibi hızlı olmaz. İnsan edindiği sözcük ile kavramların büyük kısmını çocukluk ve gençlik yaşlarında kazanır (Yıldız; Okur, 2010, 755).” Sözcük öğretiminde çocukluk çağının önemli olmasından dolayı günümüzde yabancı dil öğrenme yaşı giderek düşmektedir.

Sözcük dağarcığının zenginleştirilmesinde kitap okuma, görsel okuma, kitle iletişim araçları vd. etkilidir. Bununla birlikte gerek formal gerekse informal öğrenme ile de sözcük dağarcığı zenginleştirilebilir. Barın (2003) tarafından yapılan bir çalışmada yabancılar Türkçe öğretiminde temel söz varlığının önemi üzerinde durulmuş ve dil öğretiminin belirlenen üç seviye üzerinden yapılması gerektiği belirtilmiştir.

“Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde, hedef kitleye temel düzeyde kaç sözcük verilebilir ya da verilmelidir? Bunları belirlerken ölçütlerimiz ne veya neler olmalıdır? Bütün bu soruların cevapsız kalmaması ve temel söz varlığının belirlenmesine yönelik çalışmaların, dil öğretiminde bir işlevinin olabilmesi için öncelikle Türkçenin hedef kitleye ne derece öğretileceğinin iyi belirlenmesi gerekir. Bu belirlemeler için de ihtiyaç analizi (need analysis) yapılmalıdır. Eğer, amacınız bir yabancıyı Türkiye’de

lisans veya lisansüstü öğrenim görebilmesini sağlayabilecek düzeyde bir dil öğretiminin yapılması ise belirlemeleriniz farklı, ev hanımlarına günlük ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri düzeyde Türkçe edindirmekse belirlemeleriniz farklı olacaktır” (2003, 312) diyerek dil öğretiminde ihtiyaç-hedef kitle unsurlarına dikkat çekmektedir.

Dil eğitiminde sözcük öğretiminin önemi ile ilgili yapılan çalışmalarda (Demirel, 2013; Barın, 2003; Karatay, 2007) sözcük bilgisinin anlama ve anlatma becerileri ile olan ilişkisine değinilmiş ve ana dilde olduğu kadar yabancı dil öğreniminde de sözcük dağarcığının zenginliğinin önemli olduğu belirtilmiştir. Demirel (2013) tarafından yapılan bir araştırmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük grupları *anlamsal bağlantılı kelimeler, bir tema etrafında dönen kelimeler ve anlamca birbirinden bağımsız kelimeler* olma üzere üç kısma ayrılmıştır. Aynı zamanda bu çalışmada öğrencilerin belirtilen gruplara göre sözcük bilgilerinin ölçülmesi ve bu gruplamanın sözcük bilgisine etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda “Çalışmada her bir gruplama yönteminin son testi ve ötelenmiş son test sonuçları arasında bir fark olup olmadığına bakıldığında her bir gruplama yönteminde zamanla istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş meydana geldiği görülmüş, bu sonuca göre her bir yöntemde sunulan sözcüklerin bir kısmının unutulmasının kaçınılmaz olduğu belirlenmiştir” (Demirel, 2013, 296). Dolayısıyla sözcük öğretiminde istenilen verimin alınabilmesi için birtakım uygulamaların yapılması gerekli görülmektedir. Bunlardan bir tanesi de hem görsel hafızayı etkileyen hem de çağrışımsal düşünme becerisinin gelişmesine katkı sunan kavram haritalarıdır.

Sözcük Öğretiminde Kavram Haritası

Kavram haritalarının ortaya çıkışı ve eğitimde kullanımları yakın tarihtedir. “İnsanların bilgiyi nasıl öğrendiklerini ve nasıl anlamlandırdıklarını gösteren bir öğrenme-öğretme stratejisi olan kavram haritaları, 1974 yılında Joseph Novak’ın Cornell Üniversitesi öğrencileriyle beraber yürüttükleri bir araştırma projesi sonucunda geliştirilmiştir” (Kaya, 2003, 266). Bu tarihlerden itibaren kavram haritalarının fen eğitiminden dil eğitimine kadar eğitim-öğretiminin birçok alanında kullanıldığı görülmektedir. Kavram haritasının kullanımının kişiye pek çok alanda katkı sağlayacağı bilinmektedir. Bunlar genel olarak şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilerin öğrenmelerine katkı sunar, öğrenilenlerin kalıcılığını artırır.
- Görsel hafızayı destekler. Aynı zamanda yeni bilgilerle eski bilgiler arasında ilişki kurulmasını kolaylaştırır.
- Bilgiler arasındaki ilişkilendirme, sınıflandırma gibi üst düzey zihinsel beceriler kavram haritaları ile daha kolay sunulabilir.
- Kavram yanılgılarının belirlenmesinde de etkili bir tekniktir.
- Konu, ana hatlarıyla sunulduğu için gereksiz ayrıntı barındırmaz.

Bu gibi faydalarının yanı sıra önemli bir nokta da kavram haritalarını kullanacak kişinin bunları hazırlayacak yetkinliğe sahip olmasıdır. Kaya (2003) konu ile ilgili olarak “Kavram haritaları, insanların herhangi bir konuyla ilgili bilişsel şemalarının kâğıt ve kalem yardımıyla somutlaştırılmış hâli olarak düşünülebilir. Öğrencilerin, kavram haritalarını oluşturmak suretiyle kavramlar arası bilgilerini sunabilmeleri için önceden mutlaka bir eğitim almış olmaları gereklidir” (Kaya, 2003: 266) diyerek eğitimcilerin, bir başka deyişle kavram haritalarını kullanacak bireylerin profesyonel olmaları gerektiğine dikkat çekmektedir. Bununla birlikte kavram haritaları “Bilginin yeniden yapılandırılmasını ve kavramsal değişimleri araştırmaya yarayan sık kullanılan araçlardan yalnızca biridir. Hiçbir tekniğin kavramsal değişimin altında yatan faktörleri incelemeye tek başına yeterli olamayacağı bilinmektedir” (Şahin, 2002: 22). Kavram haritalarının dil eğitiminde sıkça kullanıldığı bilinmekle birlikte sözcük öğretiminde kullanılmasının faydaları şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenilecek dile ait sözcükler arasındaki ilişkilerin kavranmasını sağlar.
- Aynı anda birçok sözcük öğrenilebilir.
- Görsel hafızaya hitap edildiğinden sözcüklerin hatırlanması kolay olur.

Problem Durumu

Bu çalışmanın ortaya konmasında, “Kavram haritalarının sözcük öğretiminde etkisi var mıdır?” sorusu etkili olmuştur. Buradan hareketle “Genellikle sondan eklemeli bir dil olan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kavram haritalarının sözcük öğretiminde ve sözcük dağarcığının zenginleştirilmesinde etkililiği nedir?” sorusu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretiminin öneminden hareketle kavram haritaları aracılığıyla sözcük öğretimine yönelik önerilerde bulunulması amaçlanmıştır.

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin sözcük hazinelerini kavram haritaları kullanarak zenginleştirmek ve sözcük öğretimi için bir model önerisinde bulunmak hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, A1 seviyesi ders kitaplarındaki sözlüklerden hareketle, informal ortamlara (alışveriş, konaklama, ulaşım vb) uygun ihtiyaç analizleri yapılarak seçilmiş birbiriyle ilişkili sözcükler kavram haritaları aracılığıyla görselleştirilmiştir. Kavram haritaları hazırlanırken sözcüklerin sözlük anlamları ve örnekleri ile gösterilmesi sağlanmış, sözcüklerin birbirleriyle anlamsal olarak ve günlük hayattaki ihtiyaçlar doğrultusundaki ilişkileri gözetilerek verilmesine özen gösterilmiştir.

Çalışmanın Örneklemi

Bu çalışmanın örneklemi, yabancı dil öğreniminde başlangıç seviyesini ifade eden A1 seviyesinde öğrenilmesi gereken sözcükler arasından tesadüfi seçilen söz-

cükler oluşturmaktadır. Bu sözcüklerin seçiminde Avrupa Dil Portfolyosunda A1 için belirtilen yetkinlik alanları temel alınmıştır.

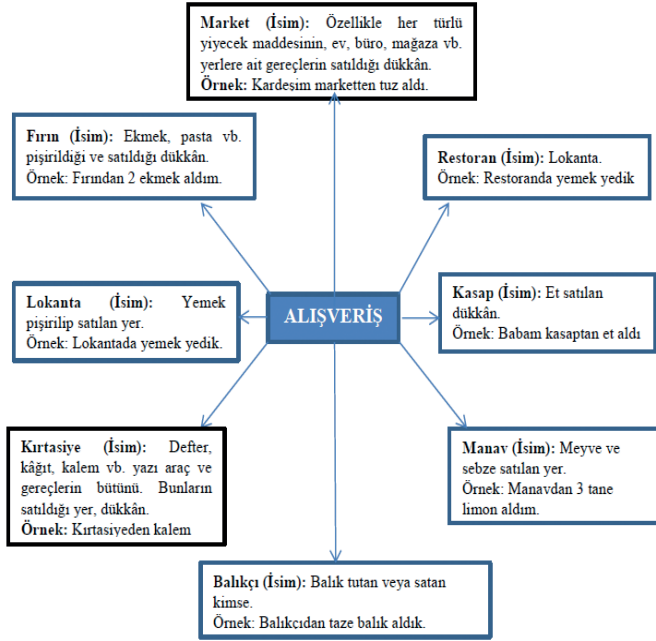
BULGULAR

Yabancı uyruklu öğrencilerin kelimeler arasındaki ilişki ağını görebilmesi ve anlamlı öğrenme gerçekleştirebilmesi için sözcükleri tek başına değil; ilişkili oldukları diğer kavram ve sözcüklerle birlikte öğrenmeleri gerekir. Bunun için bireyi bilginin odak noktasında gören ve bilginin bireyin zihninde yapılanmasında büyük öneme sahip olan kavram haritaları, üzerinde önemle durulması gereken bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, yabancılarla Türkçe öğretiminde “öncelikle sözcük hazinelerinin zenginleştirilmesi çalışmalarında, daha sonra da diğer dört temel dil becerisinin öğretimi çalışmalarında kavram haritaları bir öğrenme stratejisi olarak kullanılarak etkili bir dil öğretimi gerçekleştirilebilir (Acat, 2003: 178)”.

Kavram haritaları üzerine önemli çalışmaları olan Novak ve diğerlerinin (1983, 1984, 1991, 1995)’in araştırmalarında kavram haritalarının öğrenme üzerinde büyük etkisinin olduğu ve öğretimde yararlı sonuçlar doğurduğu sonucuna ulaşılmıştır. Durukan ve Maden (2010)’in dinlediğini anlama düzeyini artırmada kavram haritalarından yararlandıkları çalışmada, kavram haritaları aracılığı ile dinlenen metnin daha etkili anlaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bülbül (2014) de çalışmasında kavram haritalarının öğrenme sürecine öğrenciyi de aktif olarak dâhil etmekte, anlamlı öğrenmeyi ve öğrenilenlerin de kalıcılığını sağlamakta olduğunu ifade ederek yapılan araştırma ile benzer sonuçlara ulaşmıştır.

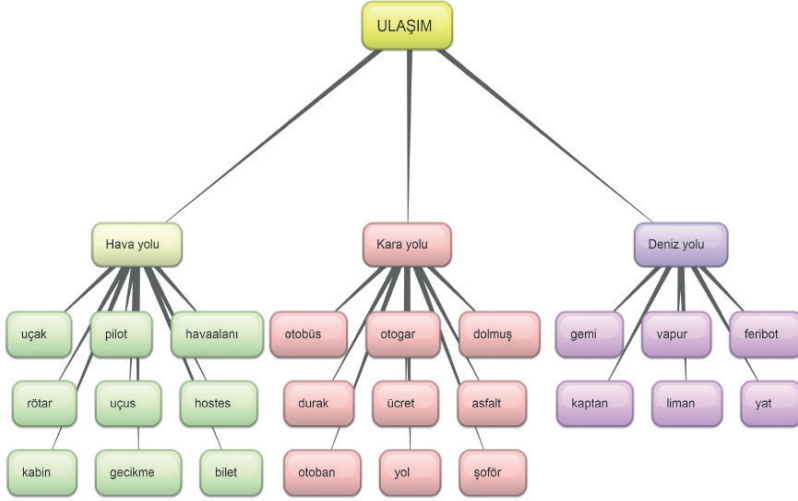
Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1 seviyesi öğrencilerine yönelik kavram haritaları hazırlanırken öğrencilerin sıklıkla ihtiyaç duydukları informal ortamlar (alışveriş, yurt/konaklama, ulaşım, okul, gezi/eğlence vd.) dikkate alınmalıdır. Bu sayede öğrencilerin temel ihtiyaçlarını gidermek için sıklıkla iletişim içerisine girdikleri ortamlara yönelik kavramları çok daha rahat öğrenmeleri sağlanabilir. Bu maksatla, aşağıda yabancılarla Türkçe öğretiminde A1 seviyesi öğrencilerine yönelik kullanılacak kavram haritalarından örnekler verilmiştir. Kavram haritaları oluşturulurken “Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı A1” seviyesi ders kitabından yararlanılarak informal öğrenme alanlarına yönelik sözcük havuzu oluşturulmuş ve bu öğrenme alanlarından seçilen sözcüklerin ihtiyaç önceliği dikkate alınmıştır.

Örnek 1: Alışveriş Ortamlarına Yönelik Kavram Haritası



Türkçeyi yabancı dil olarak A1 seviyesinde öğrenen öğrencilerin temel ihtiyaçlarını giderebilme adına sürekli iletişim kurma ihtiyacı duydukları informal ortamlardan birisi şüphesiz alışveriş yaptıkları ortamlardır. Öğrencilerin bu ortamlara yönelik sözcükleri birbiriyle örüntülü şekilde öğrenmeleri son derece önemlidir. Hangi temel ihtiyaçları için hangi alışveriş ortamına gitmeleri gerektiği kavram haritaları yoluyla öğrencilere anlamlı şekilde öğretilir. Örnek 1’de “Alışveriş Ortamlarına Yönelik Kavram Haritası” öğrencilerin anlayabilecekleri sadelikte, açıklama ve örneklerle kurulu şekilde sunulmuştur.

Örnek 2: Ulaşım Ağına Yönelik Kavram Haritası



A1 seviyesindeki yabancı uyruklu öğrencilerin en temel ihtiyaçlarından birisi olan ulaşım ortamlarına yönelik sözcük bir bütün hâlinde ve birbirleri ile ilişkili şekilde öğrenmeleri de son derece önem taşımaktadır. Örnek 2’de “Ulaşım Ağına Yönelik Kavram Haritası” ulaşım ağlarının üç farklı kola ayrılıp her bir kol ile ilgili kavramların verilmesi şeklinde sunulmuştur. Bu sayede öğrencilerin ulaşım ağına yönelik kavramları daha kalıcı şekilde öğrenmeleri ve anlamlı öğrenme gerçekleştirmeleri hedeflenmiştir.

Örnek 3: Yurt/Konaklama Ortamlarına Yönelik Kavram Haritası



Türkçeyi yabancı dil olarak A1 seviyesinde öğrenen öğrencilerin barınma ihtiyaçlarını giderdikleri ortamlara yönelik sözcükleri bir bütün hâlinde ve birbirleri ile ilişkili şekilde öğrenmeleri de önemlidir. Örnek 3'te *Yurt/Konaklama Ortamlarına Yönelik Kavram Haritası*'nda kavramlar birbirleriyle ilişkili olacak şekilde tasnif edilerek sunulmuş ve öğrencilerin sözcükleri zihinlerinde yapılandırılmaları amaçlanmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim öğretim uygulamalarında benimsenen yeni yaklaşımlar ışığında öğrencilere bilgiye ulaşma konusunda yeni yöntemler öğretilmektedir. Mekanik öğrenmeyi reddeden bu anlayış öğrencilerin bilgiyi anlamlı ve birbiriyle ilişkili şekilde öğrenmesini öngörmektedir. Türkçe öğretiminde gerçekleştirilmek istenen amaçlardan birisi de öğrencilerin kelime dağarcıklarının zenginleştirilmesi ve bu sayede kendilerini en iyi şekilde ifade edebilecek bireyler hâline dönüşmeleridir. Bu amaç ana dili eğitiminde ne kadar önemli ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de aynı öneme sahiptir. Çünkü öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve kendilerini ifade edebilecekleri duruma gelmeleri için sözcük öğretimi son derece önemlidir. Bundan hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öncelikli hedeflerden birisi, öğrencilerin sözcük dağarcıklarının zenginleştirilmesi, anlamını bilmedikleri kelimeleri ilişkili oldukları diğer sözcüklerle birlikte anlamını bilir ve cümle içerisinde kullanabilir duruma gelmeleridir. Araştırma bulguları ve alanyazındaki (Türkçenin yabancı dil olarak eğitimi ve öğretimi odaklı çalışmalarda) bulgular ışığında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kavram haritalarının bireylerin iletişim içinde oldukları informal ortamlara yönelik sözcüklerin, ilişkili oldukları diğer sözcüklerle birlikte öğretiminde kullanılmasının yararlı olacağı öngörülmektedir. Bu eksende yapılacak yeni çalışmalar için şu önerilerde bulunulabilir:

1. Kavram haritaları, yabancılar Türkçe öğretiminde informal ortamlara yönelik kavramların öğretiminde rahatlıkla kullanılabilir.
2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hazırlanacak kavram haritaları öğrencilerin cinsiyet, uyruk vd. değişkenler dikkate alınarak öğrencilerle birlikte hazırlanabilir.
3. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bilginin kalıcılığı adına kavram haritaları görsellerle zenginleştirilerek hazırlanabilir.
4. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çağın eğitim anlayışına uygun olarak elektronik ortamlardan yararlanılmalı ve öğrencilerin internet üzerinden cep telefonlarıyla rahatlıkla ulaşabilecekleri görsel/kavramsal sözlükler hazırlanabilir.

Kaynakça

- Acat, B. (2003). "Kavram Haritalarının Türkçe Öğretiminde Kullanımı", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 168-193.
- Barın, E. (2003). "Yabancılara Türkçenin Öğretiminde Temel Söz Varlığının Önemi", *TÜBAR XIII*, 311-317.
- Bülbül, F. (2014). "Kavram Haritalama Tekniğinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı", *Turkish Studies*, 9(6),175-189.
- Çelebi, M. D. (2006). "Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi", *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 285-307.
- Demirel, M. V. (2013). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Kelime Öğretiminde Farklı Kelime Gruplarının Kullanımının Etkisi", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4), 286-299.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2010). "Kavram haritaları ile not tutmanın ilköğretim öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerine etkisi", *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 63-70.
- Güler, G. (2005). "Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri", *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1),89-106.
- Karatay, H. (2007). "Kelime Öğretimi", *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kaya, O. N. (2003). "Eğitimde Alternatif Bir Değerlendirme Yolu: Kavram Haritaları", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25, 265-271.
- Novak, J.D., Gowin, D.B., & Johansen, G.T. (1983). The use of concept mapping and knowledge and mapping with junior high school science students, *Science Education*, 67 (5).
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. USA: Cambridge University Press.
- Novak, J., & Musonda, D. (1991). "A twelve-year longitudinal study of science concept learning". *American Educational Research Journal*, 28, 117- 153.
- Novak, J.D. (1995). Concept Mapping: A Strategy For Organizing Knowledge, Learning Science in the Schools: Research Reforming Practice. In Glynn S. & Duit R. (Eds.), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Şahin, F. (2002). "Kavram Haritalarının Değerlendirme Aracı Olarak Kullanılması İle İlgili Bir Araştırma", *Panukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 17-32.
- Yıldız, C. ve Okur, A. (2010). "İlköğretim Okullarındaki Okuma Etkinliklerinde Göz Ardı Edilen Bir Konu: Sözcük Öğretimi", *TÜBAR XXVII*, 753-773.
- <http://adp.meb.gov.tr/nedir.php> Erişim Tarihi:11.02.2016.

TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCI ÖĞRENCİLERİN KELİME SERVETİNİN OLUŞUMUNDA OKUR KİMLİĞİNİN ETKİSİ

Mustafa BALCI*
Deniz MELANLIOĞLU**

Öz: İkinci ya da yabancı bir dil öğrenmenin nedeni bireyden bireye farklılık göstermekle birlikte temelinde yatan amaç, o dili konuşanlarla iletişim kurabilmektir. İletişim için öğrencinin hedef dilin söz varlığına ait kelimeleri, o dili anlayacak ve kendisini anlatacak kadar bilmesi beklenmektedir. Bu noktada hedef dilin nerede öğrenildiği büyük önem taşımaktadır. Öğrenci Türkçeyi kendi ülkesinde öğreniyorsa kelime serveti çalışmaları daha önemli bir hâl almaktadır. Çünkü öğrendiği kurum dışında kelime bilgisini geliştirmek kendi yeteneğine kalmaktadır. Böyle bir durumda okuma becerisinin gelişimi önemli bir etken olarak düşünülebilir. Bir okur kimliği ve buna bağlı olarak okuma kültürü oluşturabilen öğrencinin kelime serveti, diğerlerine göre daha gelişmiş olacaktır. İfade edilen bilgiler doğrultusunda çalışmanın amacı, kendi ülkesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin okur kimliği oluşturma düzeyleri buna bağlı olarak da kelime servetlerinin yeterliliği konusundaki düşüncelerini ortaya koymaktır. On bir kişilik bir çalışma grubundan nitel araştırmanın sunduğu imkânlar doğrultusunda açık uçlu sorularla veri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin hedef dilde okur kimliği oluşturmadıkları için kendilerini ifade ederken kullandıkları kelimelerin oldukça sınırlı olduğu, bir okuma kültürüne sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Okuma kültürü, okur kimliği, kelime serveti, yabancılarla Türkçe öğretimi.

* Doç. Dr.; Yunus Emre Enstitüsü Kültür Merkezleri Koordinatörü, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.

** Doç. Dr.; Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.

THE EFFECT OF READER IDENTITY TO THE VOCABULARY FORMATION OF TURKISH LEARNING STUDENTS

Doç. Dr. Mustafa BALCI*
Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU**

Abstract

Why there is difference in teaching second or foreign language from person to person even commination is the same. For the communication with the student in a specific language, student must know, at least, to understand and to explain in that language. Here is very important where the student learned language. If student learners Turkish language in he's country then it has bigger value. It is like this because students themselves must find the way, outside the teaching institutions, how to improve and learn language. In this kind of situation improving reading skills gets more importance. One reader identity and the wealth of words that can be created accordingly learner reading culture, will be more advanced than others. According to the information stated the purpose of the study, the levels of foreign learners who learn Turkish reads creating identity in their country to reveal their thoughts about the sufficiency of the word wealth accordingly. On a personality in line with the opportunities offered by the qualitative research, data were collected from a working group with open-ended questions. The results showed the students the words they use to express themselves when they do not generate the identity reader in the target language is quite limited, have been found to have a reading culture.

Key Words: Reading culture, reader identity, vocabulary, teaching Turkish to foreigners.

Giriş

Günümüzde ülkeler arası pek çok alandaki rekabet, son yıllarda artan bir şekilde yabancılara kendi dilini öğretme gayreti için de yaşanmaya başlamıştır. Her millet kendi dilini öğretmek için farklı strateji, yöntem, teknik, öğretim gereçleri gibi farklı yönlerde araştırmalara imza atmakta; dilinin, en iyi nasıl öğretilbileceği konusuna cevap aramaktadır.

* Assoc. Prof. Dr.; Cultural Center Coordinator of Institute of Yunus Emre, Kırıkkale University, Faculty of Education, Department of Turkish Education.

**Assoc. Prof. Dr.; Kırıkkale University, Faculty of Education, Department of Turkish Education.

Hangi dilin öğretimi söz konusu olursa olsun amaç, hedef dilde öğrencileri dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde yetkin kılmaktır. Elbette bu becerilerdeki yetkinlik hedef dilin söz varlığına olan hâkimiyetle yakından ilişkilidir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi söz konusu olduğunda da ifade edilen bilgilerin geçerli olduğu söylenebilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin ilk ne zaman yapılmaya başlandığı konusunda bir fikir birliği sağlanamamakla birlikte son yıllarda bu alanda gözlemlenebilir ivme kazandığı herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. Gerek ülke sınırları içerisinde gerekse dünyada Türkçe öğrenmeye talep her geçen gün artarak devam etmektedir. Hatta bazı ülkelerde ortaokul ve lise seviyesinde Türkçe seçmeli ders olarak okutulmaktadır (Romanya, Bosna-Hersek, Gürcistan, Ürdün, Tunus gibi).

Öğrencilerin Türkçe kendilerini ifade etme ve ifade edilenleri anlamasına yönelik yapılan öğretimde Avrupa Dil Belgesi'ndeki yeterlikler esas alınmaktadır. Bu yeterlikler; dinleme, sözlü ifade, karşılıklı konuşma, okuma ve yazma olmak üzere beş başlık altında sıralanmaktadır. Hedef dilin öğretimi, dinleme ile başlamaktadır. O dile ait kelimelerin öğrenimi de bu sürece paralel olarak gelişim göstermektedir. Ancak öğrencinin konuşarak veya yazarak kendini ifade etmesinde dinlemede öğrendiğı kelimeler yeterli olmamaktadır. Okuma, sınıf dışında da öğrencinin bireysel olarak gerçekleştireceğı bir eylem olması, okuma gereçlerinin öğrencinin elinde bulunması, bilmediğı kelimeleri bağlam içerisinde görmesi ve tahmin etmesi gibi imkânlar sunduğı için okumanın kişinin kelime servetine olan katkısının dinlemeye göre daha fazla olduğu söylenebilir. Akyol (2008), okumanın her şeyden önce metinden anlam kurma süreci olduğunu vurgulamaktadır. Yabancı öğrenci için Türkçe bir metinde anlam kurma ancak gelişmiş kelime serveti ile sağlanabilir (Özbay, 2007). Stahl (1998) de okumayı kelime servetinin gelişmesinde tek başına önemli bir güç olarak görmektedir.

Her kelime bireyin zihnine kavram olarak yerleşir (Özkırımlı, 1994), kişi kavramlarla başka bir ifadeyle kelimelerle düşünür; kelimeler, düşünmenin temel öğeleridir (Sever, 2000). Dil öğretimi aynı zamanda o dille düşünme yeteneğı kazandırmaktır. Bu nedenle ikinci dil ya da yabancı dil öğreniminde her okuma etkinliğı, öğrencinin hedef dilde yeni kelimeler kazanmasıyla son bulur (Krashen, 1989).

Okuduğunu anlayabilmenin ilk şartı kelime bilgisidir. Okuma etkinliklerinde mevcut kelime bilgisi, yeni kelimelerin öğretiminde önemli bir basamaktır. Öğrencinin ilk defa karşılaştığı kelimeler önceden bildiğı yakın ya da benzer anlamlı kelimelerle ilişkilendirilerek hafızaya kaydedilir (Kurudayıoğlu, 2005). Aksi takdirde yeni öğrenilen kelimeler unutulur. Bu nedenle kelime öğretiminde öğretici, öğrencinin var olan kelime bilgisini kullanmasına imkân sunmalıdır.

Kelime öğretimi ve kelime servetini geliştirme çalışmaları sadece sözlükten bilinmeyen kelimenin anlamının bulunmasından ibaret değildir. Bir metinde kelimeler her zaman sözlük anlamıyla kullanılamaz, yer aldığı bağlama göre kelimenin anlamı ye-

niden şekillenir (Nation, 2001). Dolayısıyla öğrencinin bir kelimenin sözlük anlamını bilmesi, sözlük anlamıyla cümle içerisinde kullanması o kelimeyi öğrendiği anlamına gelmemektedir. Öğrenciden kelimenin yüklendiği yan, mecaz, örtük, çağrışımlı anlamlara vakıf olması ya da aynı anlama gelecek diğer kelimelerle öğrendiği kelimeyi eşleştirmesi, beklenmektedir. Kelime öğretiminde Harris ve Sipay (1990) bu beklentinin dahi yeterli olmadığını vurgulamaktadırlar. Araştırmacılara göre ifade edilen beklenti, kelime sayısını tespit çalışmalarının sadece yaygınlık üzerinde durmasından kaynaklanmaktadır (Kelimenin yaygın ve genel bir şekilde kullanılan hâli). Böyle olursa öğrenci, sadece bu kelimelerden biri ile değerlendirilmektedir. Oysa kelime zenginliği diye adlandırılabilir “kelime derinliği ve esnekliği” üzerinde fazla durulmamaktadır. Kelime derinliği, öğrencinin verilen kelimenin birden çok anlamını bilmesi; esneklik ise verilen anlamlar arasından cümlenin bağlamı için uygun olanı seçebilmesidir. Öğrenciden asıl beklenmesi gereken, kelimeyi esneklik ve derinliğine uygun olarak kullanmasıdır.

Kelime servetini artırma etkinlikleri, kelimelerin fikirlerle ilişkilendirildiği karmaşık bir süreçtir. Yeni öğrenilen kelimelerin fikirlerle ilişkilendirilebilmesi için ise etkin bir okuma becerisine sahip olunması gerekmektedir (Akyol, 1997). Okuma becerisi ne ölçüde gelişirse metnin bağlamından hareketle bilinmeyen kelimelerin anlamına ulaşma daha kolay olur. Irvin (1990)’e göre kelimeyi tanıyıp anlamlandırmak, kelimenin içinde geçtiği metni anlamlandırmanın da anahtarıdır. Bir metindeki bilinmeyen kelimelerin sayısı arttıkça hem okumanın hızı yavaşlamakta hem de anlama-kavrama güç bir hâl almaktadır (Yıldız ve Okur, 2010). Okuma gereçlerinin içinde ilk kez karşılaşılan kelimelerin sayısı çoğaldıkça bağlamdan kopma gerçekleşeceği için bilinmeyen kelimelere ilişkin tahminde bulunma zorlaşır. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğrencinin mevcut kelime bilgisinin okuduğunu anlama düzeyini doğrudan etkilediği anlaşılmaktadır (Özbay, Büyükkiz ve Uyar, 2011).

Öğrencinin kelime serveti; aile ve arkadaş çevresi, öğretici, iletişim araçları ve okuma gereçleri gibi farklı kanallardan beslenmektedir (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010). Türkiye dışında Türkçe öğrenen bir öğrenci söz konusu olduğunda ise kelime servetini zenginleştireceği düşünülen kaynaklar oldukça sınırlanmaktadır. Ders kitabında yer alan metinler, öğreticisi ve tavsiye edilirse okuyacağı kitaplar, öğrencinin kelime bilgisini artırıcı unsurlar olarak düşünülebilir. Böyle bir durumda öğrencinin yeni öğrenmeler gerçekleştirebilmesi için kendi başına çaba sarf etmesi gerekir, bu da Türkçe kitaplar okumayı alışkanlık hâline getirmesiyle mümkündür.

Türkçe öğrenen yabancıların düzeylere göre (A1, A2, B1, B2, C1, C2) bilmesi gereken kelimelerin neler olması gerektiği konusunda kaynaklarda herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu konuda Avrupa Dil Belgesi’ndeki tema ve yeterliklere göre hazırlanmış ders kitaplarından bir fikir sahibi olunabiliyor ancak bu bilgi de faraziye den öteye geçememektedir. Çünkü her kurumun aynı konu ve yeterliği gerçekleştirmek üzere verdiği metindeki kelimeler birbirinden çok farklı nitelikler taşımaktadır. Dola-

yısıyla öğrenicinin kelime servetini geliştirmede başvuru kaynağı olan okuma metinlerindeki kelime içeriğinde bir ölçünlüleşmeden söz etmek mümkün gözükmemektedir. Her ne kadar çalışma yöntemi, içeriği konusunda birlik sağlanamasa da öğrenici ve ders kitabı boyutunda ana dili olarak Türkçenin öğretiminde kelime servetini tespite yönelik çalışmalar bulunmaktadır ancak yabancı dil olarak öğretiminde ihtiyaç duyulduğu türden bir çalışma henüz mevcut değildir, denilebilir (ıftıı, 1991; Tosunoğlu, 1999; Cesur, 2005; ıplak, 2005; İpekçi, 2005; Karadağ, 2005; Kurudayığlu, 2005; Ünsal, 2005; Baş, 2006; İnce, 2007; Pilav, 2008; Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010; Özbay, Büyükkiz ve Uyar ,2011). Bu tarz çalışmaların Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de yapılmasının günümüzde aciliyet kesbeden bir ihtiyaç olduğu gözden uzak tutulmamalıdır. İfade edilen çalışmalar gerçekleşene ve sonuçları kullanılana kadar yabancı öğrencilerin Türkçe tam ve düzgün bir şekilde kendilerini ifade edebilmeleri için onların hedef dilde bir okur kimliği ve buna bağlı olarak da bir okuma kültürü oluşturmaları sağlanmalıdır.

Okur Kimliği ve Okuma Kültürü

Okuma, bir yazının harflerini, kelimelerini tanımak, anlamlarını kavramak (Göğüş, 1978) olarak açıklansa da Karatay (2010), okumanın yazılı olan bir metni bilinen yazı karakterlerini sesli veya sessiz çözmenin ötesinde metnin içindeki duygu, düşünce ve iletileri kavramak olduğunu ifade etmektedir.

Hangi amaçla gerçekleşirse gerçekleşsin okumada temel unsur iletişim kurmaktır ve bu iletişim, sadece okurla metin arasında değildir. Geçmiş yaşantılar aracılığı ile oluşan bilgi, kültürel birikim, inançlar, değer yargıları, beklentiler gibi birçok değişik unsur bu iletişimin gerçekleşmesinde etkilidir (Coşkun, 2002). Durmuşçelebi ve Sarıcaoğlu (2009), bu iletişimin gerçekleşmesinde okumanın önemli bir yere sahip olduğunu söylemektedir.

Okuduğunu anlama becerisi; simgeyle anlam arasında çağrışım oluşturma, kelimelere metnin genel yapısına uygun anlam verebilme, deyimlerin, cümlelerin, paragrafların ve parçanın bütünüünün taşıdığı anlamı küçükten büyüğe doğru olmak üzere anlama, gerektiğinde parçalarla bütün arasında anlam ilişkisi kurabilme, okuduklarını değerlendirebilme, yazarın amacını ve duygu durumunu anlama, metindeki fikirleri geçmiş yaşanmışlıklarla bağdaştırabilme gibi aşamalardan oluşmaktadır (Smith ve Dechant, 1961 Akt. Dökmen, 1994). Bu aşamaların gerçekleşmesinde öğrenicinin kelime serveti etkin rol oynamaktadır. Kendi Türkçe öğrenme serüvenini anlatan Hazai (2001), “Okumalar sırasında geniş bir kelime hazinesine sahip oldum.” diyerek okuma ile kelime hazinesi arasındaki bağlantıya dikkat çekmektedir.

Rott, Williams ve Cameron (2002) ikinci dilde okumayı etkileyen temel faktörlerden birinin birinci dildeki okuma deneyimi olduğunu ve yeni bir dil ile tanışıldığında beynin otomatik olarak benzer ipuçları arayarak birinci dil deneyimini uygulamaya çalıştığını belirtmektedir. Benzer şekilde Lee ve Schallert (1997) birinci dilde esnek,

uyarlayıcı, sorgulayıcı ve kavradığını denetleyebilen bir okuyucunun ikinci dilde de böyle bir okuyucu olma ihtimalinin yüksek olduğunu ifade etmekte ve bir okuyucunun ana dilindeki okuma becerisinin ikinci ya da yabancı dildeki okuma becerisinin gelişimi için bir etken olduğunu savunmaktadırlar.

Okuma konuları ve okuma amacı öğrencinin ilgisine, kültür düzeyine, cinsiyetine, mesleğine göre değişebilmektedir (Göğüş, 1978). Ön deneyimleri ve toplumsal ilişkilerini okumak için seçtiği kitaplara yansıtan (Bang-Jensen, 2010) öğrencinin kendi dünyasına göre kitap seçme konusunda serbest bırakılması, okuma tercihlerinin tema, karakter, olay vb. açılardan sürekli olarak zenginleşmesini ve genişlemesini sağlar (Samway ve Whang, 1996). Böylece öğrenci, okuma eylemini, bir alışkanlığa dönüştürebilir.

Okuma alışkanlığı; bireyin bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu okuma eylemini sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde gerçekleştirmesidir (Yılmaz, 2004). Göğüş (1978)'e göre okuma alışkanlığını edindirme çalışmaları sınıf içerisinde başlatılmalıdır. Sınıf içerisinde gerçekleştirilen okuma etkinliklerinden hareketle okuma gereçlerinin ilişkilendirilebileceği farklı metin ve yazarlara dikkat çekilmeli, nitelikli görsel unsurlarla kitaba yönlendirme sağlanmalıdır. Okuma alışkanlığını kazanma süreci, pek çok unsurdan etkilenmektedir. Bu alışkanlığın kazanılmasına ve geliştirilmesine etki eden unsurların başında okul, öğretmen, çevre ve aile gelmektedir (Özbay, 2006). Sıralanan bu unsurlar içerisinde öğretmenlerin okuma alışkanlık ve tutumlarının öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin diğerlerine nazaran daha önemli olduğu düşünülmektedir (Genç, 1995; Saracaloğlu vd., 2003).

Bütün okuma ve okuduğunu anlama süreci sonunda amaç öğrencinin okuma alışkanlığı kazanmasını, etkin bir okur kimliği ve buna bağlı olarak bir okuma kültürü oluşturabilmesini sağlamaktır (Dilidüzgün, 2006). Etkin okur kimliği kazanmak oldukça zordur (Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı, 2006). Etkin okur, okuduğunu anlama becerisi kazanmış, metni yapısına uygun yöntemlerle okuyabilen, eleştirel bakış açısına sahip okurdur. Bu kimliğe sahip okur;

- Metnin düşünce ve duygu yapısını oluşturan unsurları belirleyerek yazarın amacını,
- Okunan metnin türünü,
- Metnin dil ve anlatımından yazarın konuya bakış açısını,
- Metin yapısında anlamayı destekleyen anahtar kavramları, cümleleri ve paragrafları belirleyerek bunların birbiri ile olan ilişkisini,
- Metnin duygusal ve düşünsel planını,
- Metin içindeki kelimelerin anlam içinde farklı kullanım şekillerini,
- Yazarın kullandığı anlatım biçimlerini ve düşünceyi geliştirme yollarını belirleyebilir (Özdemir, 1998).

Okur kimliğinin oluşmasına öğrenciyi kaygılandırarak kalın kitaplarla başlamak yerine süreli yayınlardan yardım alınabilir. Bu konuda yapılan çalışmalarda okuma eyleminin alışkanlığa dönüşmesinde süreli yayınların etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ünal ve Yiğit, 2014; Aslan, 2013; Özer ve Doğan, 2013; Balcı, 2003). Araştırmalar, yüksek okuma motivasyonu ve performansının okur kimliğinin oluşumuna olumlu yönde katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Williams ve Bauer, 2006). Allington (2006: 62)’a göre bu durum, okuma kültürünün oluşmasını sağlayan en önemli unsurdur.

Okuma kültürü, yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendine sunduğu iletileri paylaşma, sinama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu imkânlarla yaşamayı alışkanlık hâline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu davranışlar bütünüdür (Sever, 2007). Yılmaz (2009)’a göre ise okuma kültürü, bir bireyin, bir toplumsal zümrenin ya da bir toplumun okuma eylemi ile ilişkilerinin düzeyi ve niteliği anlamına gelir. Tanımlardan anlaşılacağı üzere okuma kültürü, okumaya hem bireysel hem de toplumsal anlamlar yüklemektedir. Toplumsal boyutun gerçekleşmesi, bireysel yönün tamamlanmasıyla ortaya çıkmaktadır.

Okuma kültürü, birbiriyle ilişkili ve birbirini bütünleyen birçok beceriyi içeren arđışık bir süreçtir. Bu sürecin ilk basamağı görsel okur-yazarlık, ikincisi okuma-yazma becerisi edinme, üçüncüsü de okuma alışkanlığı becerisi kazanmadır. Karadağ (2013), görsel uyaranların okuma kültürünün oluşmasında önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmektedir. Okuma kültürünün yapılanması ise eleştirel okuma becerisinin edinilmesiyle mümkündür. Bilişim teknolojilerinden etkili ve yoğun olarak yararlanma, günümüzde okuma kültürünün uygulama alanı bulduğu bir beceridir. (Sever, 2007). Okuma kültürünün yaygınlaşabilmesi öğrencinin hedef dilde okuma becerisini; okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisine dönüştürebilmesiyle ilişkilidir. Bunun için Türkçe öğretim sürecinde öğrencinin okuma gelişimi gözlenmeli; bu süreçte öğrenciye okuma kültürünü kazandırmada yaşanan sorunların ve çözüm önerilerinin, bilimsel bir yaklaşımla belirlenmesi gerekir.

Öğrencinin okuma kültürü hakkında ansiklopedik bilgi içeren kitapların (ders kitapları, başvuru kitapları vs.) dışında olan ve kendi tercihi ile sürdürdüğu okuma süreci, öğretmene bir fikir verebilir. Okunan kitapların; tür olarak dağılımı, yazarları, edebiyat dünyasındaki kabul edilebilirlikleri gibi unsurlar, okurun kimliğini ve onun okuma kültürünü ortaya koymada göz önünde tutulabilecek hususlardır.

Okuma kültürüne sahip olma durumu, öğrencinin “eleştirel okuma”yı gerçekleştirme düzeyiyle ilişkili olduğu için öğretmen, öğrencide bu becerinin gelişim düzeyini gözlemleyerek sınıfın okuma kültürü hakkında bir fikir sahibi olabilir. İprişoğlu (1996), ‘Hangi kitaplar okunuyor, kitap seçimi nasıl yapılıyor?’ sorularının okuma kültürünü belirleme konusunda yardımcı olabileceğini belirtmektedir.

Türkçe öğrenen yabancıların Türkçe söylenen ve yazılanları anlamaları ve kendilerini kelime serveti bakımından zengin bir şekilde ifade edebilmeleri için okumayı

alışkanlık hâline getirmeleri, alışkanlıklarının kendilerinde okur kimliği oluşturması buna bağlı olarak da okuma kültürüne sahip olmaları gerekmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, kendi ülkelerinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin hedef dildeki kelime hazinelerinin okur kimliği ve buna bağlı olarak okuma kültürü oluşturmadaki etkisini belirlemektir. İfade edilen amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe kelime servetinizin anlama ve anlatma becerilerini kullanırken yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?
2. Kelime servetinizi artırmak için ne gibi etkinliklerden yararlanıyorsunuz? Açıklayabilir misiniz?
3. Ders kitabı haricinde Türkçe kitaplar okuma ihtiyacı hissediyor musunuz?
4. Okuyacağınız kitapları nasıl belirliyorsunuz?
5. Kendinizin nasıl bir okur olduğunu düşünüyorsunuz? Bu konudaki görüşlerinizi paylaşır mısınız?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın veri çözümlemesinde insanların deneyimlerini açığa çıkaran ve topluluk içerisindeki bireylerin olgulara verdikleri anlamları paylaşmaya odaklanan nitel araştırma yöntemi olgu bilimi kullanılmıştır. Herkesin algıları, anlamaları ve deneyimleri farklı olduğu için olguları tanımlama biçimleri de farklı olabilir. Olgu bilimi, nitel araştırmanın doğasına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar sunmayabilir. Ancak bir olguyu daha iyi tanımaya ve anlamaya yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve deneyimler ortaya koyabilir. Bu yönüyle hem bilimsel kaynaklara hem de uygulamaya önemli katkılar sunabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada ise Türkçe öğrenen yabancıların kelime servetinin okur kimliği oluşturmadaki etkisi hakkındaki görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Olgu bilimi araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da topluluklardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Türkçe öğrenen yabancıların kelime hazinelerinin okur kimliği oluşturmadaki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın çalışma kümesini, kendi ülkesinde Türkoloji eğitimi alan on bir Boşnak öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler, dördüncü sınıfta okumaktadır. Çalışma kümesinin dördüncü sınıf öğrencilerinden belirlenmesinin temel nedeni, dört yıl boyunca kazandıkları kelime servetlerinin okur kimliğine olan etkisi bakımından bir süreç sunuyor olmasıdır.

Veri Toplama Araçları

Olgu bilimi araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmelerdir. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2008). Bu nedenle araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda bulunan sorular öncelikle araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve dört alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanların olumlu ortak kanaat belirttikleri toplam beş (5) soru görüşme formuna alınırken içerik olarak benzer hususlara odaklanan üç soru görüşme formundan çıkarılmıştır. İçerik ve araştırma amacına uygunluğu açısından değerlendirilen görüşme formu için bir de ön uygulama yapılmıştır. Görüşme soruları öncelikle çalışma grubunda olmayan yabancı öğrencilere uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda alan uzmanları ile görüşme formu tekrar gözden geçirilmiş ve forma son şekli verilmiştir. Araştırmacılar, yabancı öğrencilerle ders dışı zamanlarda görüşmelerini, okulda yapmıştır. Görüşmeler 15-20 dakika aralığında tamamlanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmanın verileri olgu bilime uygun olarak toplanmış ve verilerin çözümlenmesi sürecinde fenomenolojik çözümlene kullanılmıştır. Çözümlene sürecinde bir alan uzmanı ve araştırmacılar birlikte çalışmıştır. Yıldırım ve şimşek (2008: 75)'e göre bu tip araştırmalarda veri çözümlenmesi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik çözümlenmesinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılabilmesi çabası vardır. Araştırmanın verileri olgu bilimi yönteminin çözümlene sürecine uygun olarak samimiyet, yoğunlaşma, mukayese, gruplama, açıklama ve sınıflandırma süreçlerinden geçerek çözümlenmiştir. Öncelikle görüşme kayıtları araştırmacılar ve uzman olmak üzere üç farklı kişi tarafından listelenmiştir. Güvenilir kayıtlar elde edildikten sonra veriler gruplandırılıp son metindeki anlam kategorileri çözümlenmiştir. Gruplamalardan sonra kategoriler arasında kıyaslamalarda bulunulmuştur. Uzman ve araştırmacılar tarafından ulaşılan kategorilere böylece son hâli verilmiştir. Ana anlamlar etiketlenmiş, kavramlar gruplanıp kategorize edilmiş ve kategorilere isimler verilmiştir. Kategorilerin belirlenmesinden sonra tablolar oluşturulmuş ve kategorilere örnek olabilecek cümlelerle tablolar zenginleştirilmiştir. Çalışmaya katılanların isimlerine ve cinsiyetlerine bakılmaksızın birden on bire kadar sayı verilmiştir. Tablolarda bulunan kategorilerin ve örnek konuşma cümlelerinin yanında bulunan sayı, katılımcıyı temsil etmektedir (K1: Görüşleri alınan birinci katılımcı gibi.).

Bulgular ve Yorum

Görüşme formunda yer alan sorulara katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda çalışmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 1. Kelime Servetindeki Yeterlik Düzeyi

<i>Türkçe kelime servetinizin anlama ve anlatma becerilerini kullanırken yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?</i>	
Kastedilen	İfade edilen
Yeterli (K2, K8, K9, K11)	Sizin konuştuğlarınızı anlıyorum. Az kelimeyle konuşuyorum olsun. Siz de beni anladınız (K2). Bu sene Türkiye'ye Yunus Emre'nin yaz okuluna gittim Aydın'a. Oradaki Türk arkadaşlarla anlaştık. Problem olmadı (K9). Sosyal medyada Türk arkadaşlar var onlarla akşam konuşurum. Hem Türkçemi geliştiririm. Onlar güzel konuşuyorsun diyor (K11).
Yetersiz (K1, K3, K4, K5, K6, K7, K10)	Türkçe söylenenleri anlıyorum ama konuşurken çok utanıyorum. Çünkü kelimeleri hep yanlış söylüyorum. Yazarken de yanlış yazıyorum. Okurken yanlış okuyorum (K3). Bilmem gereken birçok kelimeler var. Ben yalnızca çok az biliyorum. Öğrenmem gerek. Okuduğumu dinlediğimi anlamıyorum (K5). Okurken bilmediğim çok kelime var. Onları sözlükten buluyorum. Çok zor oluyor. Bu nedenle yetersiz (K7). Hocam söylediklerimi beğenmiyor. Az biliyorsun diyor. Öğreneceğim (K10).

Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışma kümesinde Türkçe kelime servetinin yeterli olduğunu düşünen öğrenci sayısı 4 iken yetersiz olduğunu belirten 7 öğrenci vardır. Yeterli olduğunu düşünen öğrenciler, hedef dilin konuşma boyutunda sorun yaşamadıkları için kelime hazinelerinin istenilen seviyede olduğunu ifade etmektedirler. Kendilerini yetersiz bulanlar ise okuma problemleri ve öğretmen dönütü nedeniyle sahip oldukları kelime hazinesi bakımından iyi durumda olmadıklarını düşünmektedirler.

Tablo 2. Kelime Servetini Geliştirmek İçin Yapılan Etkinlikler

<i>Kelime servetinizi artırmak için ne gibi etkinliklerden yararlanıyorsunuz? Açıklayabilir misiniz?</i>	
Kastedilen	İfade edilen
Türk dizileri (K1, K3, K7)	Burada birçok Türk dizisi var. Televizyonda alt yazılı veriyor. İzlerken yeni kelimeler öğreniyorum. Karagül çok güzel. Onda yeni yeni kelimeler var (K1). Ben dizileri çok severim. Televizyonda alt yazılı olduğu için İspanyolca'yı bile anlıyorum. Çok seyrediyorum. Türk dizileri de çok güzel. Hem dinlerim hem de alt yazıyı okurum. Bilmediğim kelimeleri öğrenirim (K7).

◆ Mustafa Balcı / Deniz Melanlıoğlu

Okuma (K2, K5, K6)	Çok kitap okuyorum ama Türkçe kitaplar çok zor. Bana nasıl okuyorsun bunları diyorlar. Güliyorum. Çok zor kelimeler var, ekler var ama ben vazgeçmeyeceğim (K5). Öğretmenime hangi kitapları okuyacağımı sorarım o bana hep kitap verir, okurum anlamadığım yerleri, kelimeleri ona sorarım, söyler (K6).
Ana dili konuşucusu arkadaş (K10, K11)	Bir günde sekiz saat sosyal medya hesabıma girerim. Orda Türk arkadaşlar var onlarla sohbet ederiz. Türkçemi geliştiririm (K11)
Öğretmenle konuşma (K4, K8)	Hocamız ders aralarında sınıftadır, onunla sohbet ederiz, sorular sorarız. Bilmediğimiz kelimeyi Boşnakçaya tercüme eder. Biz de anlarız (K8).
Yaz okulu (K9)	Bu yaz çok güzel geçti. Türkiye’de yaz okuluna gittim. Herkes vardı. Herkesle konuştum. Türkçem daha iyi (K9).

Yabancı dilde anlama ve anlatmanın anahtarı olan kelime bilgisini artırmak için çalışma kümesindeki öğrencilerin izledikleri yollar, Tablo 2’de beş temada toplanmıştır. Bosna Hersek’te televizyon kanallarında dublaj kullanılmamaktadır. Gösterilen film ve diziler özgün dilinde yayınlanmakta, alt yazıyla Boşnakçaya çevrilmektedir. Böylece seyirci özgün diliyle seyrettiği görüntülerin konuşmalarını dinleyebilmekte alt yazıyla da anlamı takip etmektedir. Türk dizilerinin Boşnak televizyonlarında yer alma yüzdesi de oldukça yüksektir. Diziler aracılığıyla kelime hazinelerinin zenginleştiğini söyleyen öğrenci sayısı 3’tür. Okuma, yeni kelimeler öğrenmenin en etkin yollarından biridir. Bu yolla söz varlığını genişleten 3 öğrenci vardır. Türk arkadaş edinen ve öğretmeninden yardım alan öğrenci sayısı 2’dir. Yaz okulu vasıtasıyla Türkiye’ye giden ve burada bir ay kalan K9 ise oradaki tecrübeleriyle kelime servetini genişlettiğini ifade etmektedir.

Tablo 3. Okumayı İhtiyaç Olarak Görme Durumu

<i>Ders kitabı haricinde Türkçe kitaplar okuma ihtiyacı hissediyor musunuz?</i>	
Kastedilen	İfade edilen
Evet (K1, K2, K3, K5, K6, K7, K10)	Kütüphanemiz var. Buradan kitap alıp okumam gerek biliyorum, ama vakit bulamıyorum (K2). Derslerimi geçmem için okumam gerekiyor, zaman zaman okuyorum (K6). Yeni kelimeler öğrenmem için okumalıyım. Bazen sınavda çok zor kelimeler geliyor bilemiyorum (K7). Türkçe kitaplar okumam lazım benim de öğrencim olduğunda ona tavsiye etmeliyim. Okurken zorlansam da okuyorum. Sayfalarca kitap var (K10).
Hayır (K4, K8, K9, K11)	Ders kitabındaki metinler güzel bence yeter başka okumam gerekmez (K8). Ders kitabındaki okumalar çok uzun zaten orada bir sürü kelime var onların anlamlarını bulmak zaman alıyor. Başka okumak istemem (K11).

Ders kitabındaki metinler dışında okuma eylemini icra etmek isteyen 7 öğrenci vardır. Ancak bu 7 kişi okuma ihtiyacı duymakta bunu tam olarak gerçekleştirememektedir. 4 öğrenci ise ders kitabının okuma ve beceriye bağlı olarak kelime servetini geliştirme etkinliklerinde yeterli olduğunu dile getirmektedirler.

Tablo 4. Okunacak Kitapların Belirlenmesinde İzlenen Yol

<i>Okuyacağımız kitapları nasıl belirliyorsunuz?</i>	
Kastedilen	İfade edilen
Öğretmen (K1, K3, K7, K9)	Ders için iki kitap okuma zorunluluk. Hocanın verdiği iki kitabı okuyorum (K3). Hocama sorarım. En sevdiği kitap hangisi diye. Sonra ben de onu okuru (K9).
Arkadaş (K10)	Admına'nın sevdiği kitapları sonra ben okurum. Çok güzel kitaplar var onda. Birlikte okuyacağız (K10).
Bireysel zevk (K2, K5, K6)	Gördüğün gibi sınıf kitaplığımız var. Yunus Emre yaptı. Oradan seçme yaparım (K2). Heyecanlı kitapları seviyorum, onlar olursa okuyorum (K6).
Okumama (K4, K8, K11)	Türkçe kitaplar çok kalın okumak istemem. Resim yok, minik minik yazı. Bilmediğim kelime çok. Ondan okumam (K4) Kitap okumayı hiç sevmem. Boşnakçada okumam Türkçede (K8)

Dil öğretiminde gerek becerinin gerekse kelime servetinin gelişimi için ders kitabının tek başına yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Öğrencinin farklı okuma gereçleriyle de karşılaşması, kelimeleri çeşitli bağlamlarda görmesi gerekir. Bu bağlamda Tablo 4'te "Okuyacağımız kitapları nasıl belirliyorsunuz?" sorusuna çalışma kümesinin verdiği dönütler, dört ana madde etrafında toplanmaktadır. Bu soruya verilen cevaplar aynı zamanda öğrencinin bir okur kimliğine sahip olma durumu hakkında da bilgi vermektedir. Tabloya göre okur kimliği taşıyan üç öğrencinin olduğu söylenebilir. Kendi beklenti, ilgi, ihtiyacına göre kitap seçen öğrenci sayısının üç olduğu düşünüldüğünde dördüncü sınıfa gelmiş ve Türkçe öğretmeyi hedefleyen çalışma kümesi için bu durum büyük bir eksiklik olarak düşünülebilir.

Tablo 5. Okur Kimliğine İlişkin Düşünceler

<i>Kendinizin nasıl bir okur olduğunuzu düşünüyorsunuz? Bu konudaki görüşlerinizi paylaşır mısınız?</i>	
Kastedilen	İfade edilen
Paylaşımçı (K2, K6)	Kitap okumayı severim. Okuduklarımı arkadaşım ile konuşmayı daha çok severim. Şimdi Mustafa Kutlu'nun kitabını bitirdim. Çok beğendim. Anlatmak istiyorum herkese (K6)
Kendini geliştiren (K5, K10)	Okumak çok güzel. Başka yazarlar tanımak benim için çok zevkli (K5). Okuyunca yeni şeyler öğrenirim. Örnek Kurtuluş Savaşı'nda Türkler çok cesur davranmış. Bizdeki savaş gibi çok insan ölmüş (K10)

Zorunlu hâllerde okuyan (K1, K3, K7, K9)	Kitap okusam da olur okumasam da olur. Fark etmez. Arkadaşlarımla gezmek daha güzel. Öğretmenim rokta (sınav) sorarsa diye okurum bazen (K1). Bazen derste kitap anlatırız, sınavda da yazarız. O zaman okurum sadece ve ezberlerim (K7). Öğrenmek için okurum. Türkçe yeni bilgiler bilmeliyim çünkü öğretmen olacağım. Bu yüzden okurum (K9).
Okumayı sevmeyen (K4, K8, K11)	Okumaktan nefret ederim. Fakat anlamını bilmediğim kelime varsa daha çok nefret ederim. Hep nefret ederim (K4). Çocukken de kitap okumayı sevmedim. Annem okuttu. Ama şimdi okumak istemem (K11).

Tablo 5'e bakıldığında 7 öğrencinin okuma becerisine karşı olan tutumu olumsuz olduğu için zaten bu katılımcılar için bir okur kimliğinden bahsedilememektedir. Okudukları hakkında konuşmaktan hoşlanan ve bu eylemin kendine yönelik farkındalığı artırdığını ifade eden 4 öğrencinin ise bir okur kimliğine sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç

Kendi ülkelerinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin hedef dildeki kelime servetlerinin okur kimliği ve buna bağlı olarak okuma kültürü oluşturmadaki etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin kelime servetleri bakımından kendilerine yönelik farkındalık seviyelerinin düşük olduğu, katılımcılardan sadece dördünün bir okur kimliğine sahip olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla böyle bir durumda Türkçe öğreniminin son senesine gelmiş çalışma kümesinin okuma kültürüne sahip olduğunu söylemek imkânsızdır. İfade edilen sonuçların sorumluluğu tamamen öğrencilere yüklenemez. Bugüne kadar Türkçe öğrenen yabancıların seviyelere göre bilmeleri gereken kavram dünyaları ve bunlarla ilişkili kelimelerin neler olması hususunda bir çalışma ortaya konmamıştır. Mevzuyla ilgili olarak sunulan bilgiler öğrencilerden bilgi toplanılmadan tavsiye niteliğindeki kelime listeleridir (Açık, 2013). Oluşturulan listelerin yeterliği konusunda da yine öğrenci dönütlerine başvurulmadığı görülmektedir (Uçgun, 2006). Elbette kelime serveti çalışmaları meşakkatli uzun bir süreci ihtiva etmektedir. Türkçe öğrenme isteğinin her geçen gün arttığı günümüzde artık bu çalışmaların yapılması bir tercih değil zorunluluk hâlini almıştır.

Türkçenin öğretimi hususunda yaş gruplarına veya kurlara göre bilinmesi/ öğretilmesi gereken ortak bir kelime serveti belirlenmemiştir. Konu ile ilgili sağlıklı değerlendirmeler yapabilmek için geniş örneklemelere ulaşılması, dünya genelinde çalışmaların yapılması ayrıca uygun araştırma ve veri çözümlemesi yöntem ve tekniklerinin kullanılarak bilimsel niteliklerin çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Bugün öğretimi hedeflenecek ortak bir kelime listesi olmadığından kelime öğretimi tamamen rastlantısaldır (Güzel, 2006; Yıldız vd., 2006). Öğrencilerin kelime bilgilerinin zenginleştirilmesi ancak bir planlama ile mümkün olabilir. Yapılacak planlamada şu noktalar göz önüne alınabilir:

1. Avrupa Dil Belgesi'nde yer alan tema ve yeterliklere göre her bir düzey için öğrencilerin öğrenmesi gereken kelimeler belirlenmeli; bu kelimelerin buldukları dil düzeyinde ihtiyaç duyulan söz varlığının ne olduğuna öğrenci dönütleriyle karar verilmelidir.

2. Öğrencilerin kullandığı sözlükler, seviyelere göre düzenlenmelidir. A seviyesi için bir sözlük diğer kurlar için ayrı sözlükler hazırlanmalıdır. A düzeyindeki sözlüğün resimli olmasına dikkat edilmelidir.

3. Türk edebiyatının seçkin örnekleri A, B ve C seviyesine uygun şekilde (kelime bilgisi ve sunulan dil yapıları bakımından) sadeleştirilmeli böylece öğrencilerin hem kelime serveti edinmeleri hem de okur kimliği oluşturmaları sağlanabilir.

4. Eğitim açısından bakıldığında kelime hazinesine etki eden önemli unsurlardan biri, ders kitaplarıdır (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010). Yabancı öğrenciler için hazırlanan ders kitaplarında her kurum kendine göre bir kelime ve kavram dünyası oluşturmaktadır. Ders kitaplarında bu anlamda sağlanacak bir standartlaşma olursa öğrenciler için ortak bir Türkçe söz varlığı meydana getirilebilir.

5. Bu araştırmanın sonuçlarından biri de öğrencilerin Türkçe okuma kitaplarını kalın bulması ve okumaktan kaçınmasıdır. Tarih, edebiyat, sanat vb. konulu kitaplar çizgi roman ve karikatür hâline getirilip öğrencilere sunulabilir (Csikszentmihalyi, 1990; Worthy, 1999). Görselliğin öğrenme üzerindeki etkisi pek çok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır; okuma alışanlığı kazandırmak için de görsel unsurlardan yararlanmak faydalı olabilir.

6. Araştırmalar, kitapların daha çok tavsiye üzerine okunduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilere kelime hazinelerini geliştirmek vb. için okumaları gerektiğini söylemek, okuma kültürü geliştirmek adına yeterli bir yaklaşım değildir, öğrenciler mutlaka kitap isimleri verilerek okumaya teşvik edilmelidir (Worthy, 1999). Özellikle okur kimliği bağlamında öğrencilerin sürece dâhil olmalarını sağlamak için kitap seçimi öğrenciye bırakılmamalı, gerekli yönlendirmeler yapılmalıdır.

7. Özellikle yurt dışındaki Türkoloji bölümlerinde kitap okumak için zaman ayrılmalı, okuma saatleri düzenlenmeli böylelikle öğrencilerin hangi kitapları okudukları takip edilmeli ve sınıfta okunan kitaplar ile ilgili yorum ve düşünceler paylaşılmalıdır.

8. Kitap okumayı teşvik etmek için öğrenim görülen kurum, öğretmen vb. tarafından öğrenciler ödüllendirilebilir. Okuma sertifikaları verilebilir, ayın veya haftanın en çok kitap okuyanı seçilebilir. Bu gibi etkinlikler, öğrencilerin okuma isteklerini yükseltecektir (Lepper ve Hodell, 1989).

9. Yabancı öğrencilerin okur kimliği buna bağlı olarak da okuma kültürü oluşturma sürecinde Yunus Emre Enstitüsü, MEB, YÖK gibi paydaş kurumlar iş birliği içerisinde çalışmalar, projeler ortaya koymalıdır.

Kaynakça

- Açık, F. (2013). Temel Türkçe (A 1/ A 2) İçin Söz Dağarcığı Tespit Denemesi. *Abdurrahman Güzel için Armağan Kitabı*. Ankara: Akçağ.
- Akyol, H. (2008). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (1997). Kelime Öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, (134), 46-47.
- Allington, R. L. (2006). What really matters for struggling readers: Designing research-based programs. Boston: Pearson, Allyn and Bacon.
- Arslan, A. (2013). Okuma Becerisi İle İlgili Makalelerde Cinsiyet Değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2 (2), 251-265.
- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü. ve Canlı, S. (2006). Okuma Kültürü Üzerine Bir Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 169, 1-14.
- Balcı, A. (2003). Bir Okuma Materyali Olarak Çocuk Dergileri ve “Çocuklara Rehber”. *TUBAR*, 13, 319-349.
- Bang-Jensen, V. (2010). A Children’s Choice Program: Insights into Book Selection, Social Relationships and Reader Identity. *Language Arts*, 87 (3), 169-176.
- Baş, B. (2010). Söz Varlığının Oluşumu ve Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü. *TÜBAR*, 27,137-159.
- Baş, B. (2006). 1985-2005 Yılları Arasında Çocuk Edebiyatı Sahasında Yazılmış Tahkiyeli Metinlerin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cesur, O. (2005). Pansiyonlu İlköğretim Okulu Öğrencileri Üzerinde Kelime Serveti Araştırması (Kastamonu İlinde Bir İnceleme). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 11, 231-244.
- Çıplak, M. (2005). Uşak Merkez İlköğretim 5, 8 ve 11. Sınıfların Yazılı Kelime Hazinesinin Belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Çiftçi, M. (1991). Bir Grup Yükseköğrenim Öğrencisi Üzerinde Kelime Serveti Araştırması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Literacy and Intrinsic Motivation. *Daedalus*, 119 (2), 115- 140.
- Dilidüzgün, S. (2006). Eğitim Gerçeği Açısından 100 Temel Eser Tartışmaları. *Varlık Dergisi*, 1189, 23-27.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psikososyal Bir Araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Durmuşçelebi, M. ve Sarıcaoğlu, A. (2009). Birinci ve İkinci Dil Okuma Becerisi Arasındaki İlişki (Erciyes Üniversitesi Örneği). *Eğitim Araştırmalarında Güncel Sorunlar ve Yeni Yaklaşımlar – I.Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi (1-3 Mayıs 2009)*. Çanakkale, Türkiye.

- Genç, A. (1995). Yabancı Dilde Okuma Alışkanlığı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 71-74.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Güzel, A. (2006). İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerine Ortak Kelime Hazinesi Kazandırmanın Önemi. *Dilbilim, Dil Öğretimi ve Çeviribilim Yazıları*, Cilt I, (Der. C. Yıldız ve L. Beyreli). Ankara: PegemA, 323-331.
- Harris E.J. ve Sipay E.R. (1990). *How To Increase Reading Ability, A Guide To Developmental and Remedial Methods*. New York: Longman.
- Hazai, G (2001). Yabancı Ülkelerde Türkçe Öğretiminin Bazı Sorunları. *Avrupa Diller Yılı Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. www.meb.gov.tr/sempozvum/2001.
- Irvin, J. L. (1990). *Vocabulary Knowledge: Guidelines for Instruction. What Reserch Says to the Teacher*. Washington DC: National Education Association.
- İnce, H. G. (2007). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Taşdıkları Sosyo-Kültürel Özellikler İle Kelime Hazinesinin İlişkisi. III. *Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı*.
- İpekçi, A. (2005). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu.
- İpşiroğlu, Z. (1996). Okuma Sevgisi Nasıl Kazandırılır?. *Çağdaş Eğitimde Sanatı İçinde* (s.127-139). İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- Karadağ, Ö. (2013). Okuma Kültürüne Katkıları Bakımından Türkçe Ders Kitaplarının Resimlemeleri (İllüstrasyonları). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (2), 84-93.
- Karadağ, Ö. (2005). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010). Türkçe Programına Göre Hazırlanmış İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Hazinesi. *TÜBAR*, 27, 423-436.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama İle İlgili Bilişsel Farkındalıkları. *TÜBAR*, 27, 457-475.
- Krashen, S. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73 (4), 440-464.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara
- Lee, J. W. ve Schallert, D. L. (1997). The Relative Contribution of L2 Language Proficiency and L1 Reading Ability to L2 Reading Performance: A Test of the Threshold Hypothesis in an EFL Context. *TESOL Quarterly*, 31 (4), 713-739.
- Lepper, M. R. ve Hodell, M. (1989). Intrinsic Motivation in the Classroom. In C. Ames ve R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education*. New York: Academic Press, 73-105.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

◆ Mustafa Balcı / Deniz Melanlıoğlu

- Özby, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özby, M. (2006). Okuma Eğitiminde Çevre Faktörü. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 161-170.
- Özby, M., Büyükkiz, K. K. ve Uyar, Y. (2011). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Kelime Hazinesi Üzerine Bir İnceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 149-173.
- Özdemir, E. (1998). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Özer Ö. Y. ve Doğan, B. (2013). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerisinin Kestirilmesinde Etkili Olan Değişkenlerin Belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(4), 667-680.
- Özkırmı, A. (1994). *Dil ve Anlatım*. Ümit Yayınevi.
- Pilav, S. (2008). Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Rott, S., Williams, J. ve Cameron, R. (2002). The Effect of Multiple-Choice L1 Glosses and Input-output Cycles on Lexical Acquisition and Retention. *Language Teaching Research*, 6 (3), 183-222.
- Samway, K. D. ve Whang, G. (1996). *Literature Study Circles in a Multicultural Classroom*. Portland, ME: Stenhouse.
- Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N. ve Serin, O. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler. *Eğitim Araştırmaları*, 4(12), s. 148-157.
- Sever, S. (2007) Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Türkçe Öğretiminin Sorumluluğu. *Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stahl, A. (1998). *Four Quastion About Vocabulary. Learning From Text Across Conceptual Domains*, (Ed. C.R. Hynd), Mahway: NJ: Erlbaum, 73-94.
- Tosunoğlu, M. (1998), İlköğretim Okuluna Başlayan Öğrencilerin Okuma Yazmayı Öğrenmeden Önceki Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uçgun, D. (2006). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Sözcük Dağarcığı. *TÜBAR-XX*, 217-227.
- Ünsal, H. (2005) Afyon (Merkez) İlköğretim 5, 8 ve Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisinde Geçen Aktif Kelimelerin Tespiti. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi. Afyon.
- Ünal, T. F. ve Yiğit, A. (2014). Çocuklarda Okuma Kültürünün Oluşmasında Ailenin Etkisi. *International Journal of Language Academy*, 2 (4), 308-322.

- Williams, L. ve Bauer, P. (2006). Pathways to Affective Accountability: Selecting, Locating, and Using Children's Books in Elementary School Classrooms. *The Reading Teacher*, 60, 14-22.
- Worthy, J., Moorman, M. ve Turner, M. (1999). What Johnny Likes to Read is Hard to Find in School. *Reading Research Quarterly*, 34, 12-27.
- Yıldırım, H. ve Şimşek, A. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. ve Okur A. (2010). İlköğretim Okullarındaki Okuma Etkinliklerinde Göz Ardı Edilen Bir Konu: Sözcük Öğretimi. *TÜBAR*, 27, 753-773.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin Okuma Ve Kütüphaneyi Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 115-136.
- Yılmaz, M. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir İnceleme (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü örneği). *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (37), 144-167.

TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCI ÖĞRENCİLERİN SÖZLÜK KULLANMA TUTUM VE ALIŞKANLIKLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Demet KARDAŞ*

Öz: Günümüzde siyasal ve sosyal yapıların değişmesi, teknolojik imkânların gelişmesi, başka bir ülkede eğitim yapmanın kolaylaşması, ikinci bir dil öğrenimini zorunlu bir o kadar da mümkün hâle getirmiştir. Başarılı bir dil öğretimi gerçekleştirmek adına görsel, işitsel ve yazılı materyallerden faydalanmak gerekir. Bu materyallerden biri olan sözlükler, bir dilin sözcük hazinesini hem söyleyiş hem yazılış şekilleriyle veren, sözcüklerin başka unsurlarla kurdukları anlam ilişkilerini gösteren yazılı eserlerdir. İkinci bir dil olarak Türkçe öğrenmek isteyenlerin sık sık başvurduğu sözlüklerin dil öğretiminde rolü oldukça büyüktür. Bu makale, yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken sözlüklerden yararlanma durumunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Tarama yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, Gazi Üniversitesi TÖMER (Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi)'de eğitim gören 110 öğrencinin; sözlük kullanım tutumları, sözlük kullanım sıklığı, tercih ettikleri sözlük türleri ve sözlük kullanma alışkanlıkları, çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. "Kişisel Bilgiler ve Sözlük Kullanımı Değişkenleri" ile oluşturulan "Sözlük Kullanım Tutum ve Alışkanlık Ölçeği" araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 22 istatistik paket programından, (ANOVA) tek yönlü varyans analizinden, iki değişken arasındaki anlamlılığını test etmek için *t testi* analizinden ve ikiden fazla değişkenleri arasındaki anlamlılığın derecesi ise *tukey testinden* faydalanılmıştır.

Anahtar kelimeler: Türkçe öğretimi, sözlük, alışkanlık, tutum

* Okutman Dr., Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER), Ankara

A STUDY ON ATTITUDE AND HABIT OF USING DICTIONARY BY STUDENTS WHO LEARN TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Demet KARDAŞ*

Abstract

Today, changes in political and social structures, technological developments and increase in the possibilities to get education in other countries make learning a second language as much easy as indispensable. In order to achieve a successful language education, it is necessary to make use of visual, auditory and written materials. Dictionary is one of these materials, providing us with the word treasury of a language both in written and speaking forms, displaying semantic relationship which words establish with other elements. Dictionaries, which are often consulted by the students who want to learn Turkish as a second language, play an important role in language teaching. This article intends to demonstrate the state of dictionary usage by foreign students while they learn Turkish. The study, which uses the screening method, analyses the attitudes of 110 students who study at Gazi University, TÖMER (Turkish Language, Research and Application Center) towards dictionary use, their frequency of using a dictionary, preferred dictionary types and habit of using dictionary, taking into account different variables. Researcher developed a "Dictionary Use Attitude Scale" by using "Personal Information and Dictionary Use Variables". For the analysis of the data, SPSS 22 statistics package program, and ANOVA (one way analysis of variance) are utilized. In order to test the meaningfulness of relationship between two variables, t-test is used, while tukey test is employed for measuring the degree of meaningfulness between more than two variables.

Key words: Turkish teaching, dictionary, habit, attitude

Giriş

İnsanlar duygu ve düşüncelerini dille ifade ederler. Bu ifadenin temelini sözcükler oluşturur. Sözcükler olmadan dilin yapısından, kurallarından, ses sisteminden bahsetmek mümkün değildir. Bir dilin sahip olduğu söz varlığı o dilin zenginliğinin ölçülmesinde de bir kıstastır. Yüzyıllar boyunca sosyal ve kültürel birikimle elde edinilen sözcüklerin muhafazası ve aktarımı ancak sözlükler ile mümkündür. Sözlük, "Bir dilin

* Ph.D, Lecturer, Gazi University, Center of Turkish Language Learning, Research and Application, Ankara

◆ Demet Kardaş

bütün veya belli bir çağda kullanılmış kelime ve deyimlerini alfabe sırasına göre alarak tanımlarını yapan, açıklayan, başka dillerdeki karşılıklarını veren eser” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005). Aksan ise “sözlük” kavramını, “Bir dilin (ya da birden çok dilin) sözcüklerini, söyleyiş biçimleriyle, yazımlarıyla veren, bağımsız biçimbirimleri temel alarak bunların, başka öğelerle kurdukları söz öğeleriyle birlikte anlamlarını, değişik kullanımlarını gösteren bir sözcük kitabı...” (1996: 77) olarak tanımlamaktadır. Sözlükler kullanım amaçlarına göre çeşitli türlerde sınıflandırılmıştır. İlhan (2009: 538) tarafından yapılan sınıflandırmada sözlük türleri, şu şekildedir:

1. İşledikleri ürünler açısından sözlükler:
 - 1.1. Yazı dili sözlükleri
 - 1.2. Ağız sözlükleri
2. Malzemenin kaydedildiği ortam açısından sözlükler:
 - 2.1. Basılı / kitabi sözlükler
 - 2.2. Elektronik sözlükler
3. Yazılış biçimleri açısından sözlükler:
 - 3.1. Manzum sözlükler
 - 3.2. Mensur sözlükler

Türk Dil Kurumunun internet sitesinde “Sözlükler” bölümünde ise “Güncel Türkçe Sözlük”, “Sesli Türkçe Sözlük” ve “Büyük Türkçe Sözlük”ün dışında “Kişi Adları Sözlüğü”, “Türk Lehçeleri Sözlüğü”, “Türkçede Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğü”, “Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü”, “Türkiye Türkçesi Ağızları Sözlüğü”, “Eş ve Yakın Anımlı Kelimeler Sözlüğü”, “Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü”, “Tarama Sözlüğü”, “Ekonometri Terimleri Sözlüğü”, “Türk İşaret Dili Sözlüğü”, “Uluslararası Meteoroloji Sözlüğü” olmak üzere birçok sözlük çeşidi yer almaktadır. Türk Dil Kurumu’na ait yukarıdaki sözlüklerde, sözlüğün kelime ve deyimleri sıralama, tanımlama, açıklama, anlam ilişkilerini gösterme, türetim bilgilerini ve başka dillerdeki karşılıklarını verme işlevlerinin öne çıktığı görülmektedir.

Sözlüklerin oluşturulması ve çeşitlendirilmesi, sözlüğün işlevi ve hedef kitlesi ile ilgilidir. Karadağ (2011:197), sözlüklerde bulunması gereken en önemli niteliklerden birinin işlevsellik olduğunu dile getirmiş; sözlerin karşılıkları verilirken ilgili yaş düzeyinin algılama seviyesinin dikkate alınması, açıklamalar yapılırken öğrencilerin sahip olabileceği söz varlığından hareket edilmesi, öğrencilerin anlama ve anlatım özelliklerinin bilinmesi ve anlam birimlerinin buna göre oluşturulması gerektiğini vurgulamıştır. Sözlükleri, dilin öğrenilmesinde işlevi olan temel öğrenme ve öğretme kaynakları olarak kabul etmek gerekir (Karadüz, 2009: 643). Sözlükler, bir ders kitabı olmamakla beraber yardımcı materyal olarak hedef kitlenin kültürel gelişimine katkıda bulunur.

Bu nedenle de sözlüğün hazırlandığı hedef kitlenin özellikleri ve kelime hazinesinin bilinmesi gerektiği düşünülmektedir (Melanlıoğlu, 2013:267).

Hedef kitleye göre sözlükler incelenirken ikinci bir dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrenciler de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu hedef kitlede dil öğretiminin başarıya ulaşması ve dört temel dil becerilerinin geliştirilmesi şüphesiz söz varlığının zenginleştirilmesi ile ilgilidir. Özellikle yazma becerisinde kelimeleri tüm anlam boyutlarıyla anlamlandırma, doğru yerde kullanabilme iyi ve doğru yazmada önemli bir unsurdur (Uslu Üstten, 2014: 234). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, özellikle yazılı metinlerin anlaşılmasının, başta ders kitapları olmak üzere yardımcı araçların doğru kullanımı ile desteklenebileceğini vurgular. Buna göre sözlükleri;

- Sözlükler (tek dil ve iki dil)
- Eşanlamlılar sözlüğü
- Telaffuz sözlükleri
- Elektronik sözlükler, (dilbilgisi kuralları, sözcüklerin yanlış yazılımını tespit eden elektronik sözlükler) ve diğer yardımcı araçlar (2009:88) olarak dört temel dil becerisi için önemli bir materyal olarak belirlemiştir. Son dönemde, dilbilgisi de bir beceri olarak ele alınmakta olup konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin yanında yer almaktadır. Bu becerilerin yanı sıra, dil öğretiminin önemli bir boyutu olan sözcük öğretimi için de teknikler ileri sürülmüştür. Öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda gerekli ve yeterli sayıda sözcüğün öğretilmesi burada önem kazanmaktadır (Berber, 2012:12).

Alanyazında sözlükler, sözcük-anlam ilişkileri, sözlük kullanma alışkanlıklarına ilişkin çalışmalar mevcuttur ancak yabancı öğrencilerin sözlük kullanma tutumlarına ilişkin çalışmaya pek rastlanmamaktadır. Yabancılara Türkçe öğretiminde dikkatle ele alınması gereken bir husus da şüphesiz sözlüklerdir.

Araştırmanın Amacı ve Problemi

Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER), Türkiye’de bulunan yabancı uyruklu öğrencilere yönelik hazırlanan seviye programları ile Türkçe öğretiminin yapıldığı genelde üniversite bünyesindeki kurumlardır. Bu seviye programlarını tamamlayan öğrencilerden ikinci bir dil olarak Türkçeyi gerek günlük gerekse akademik hayatlarında kullanabilecekleri bilgi, beceri ve yeterliğe sahip olması beklenmektedir. İkinci bir dil öğreniminde sözcük dağarcığının zengin olması; okuduğunu anlama, anladığını yazabilme ve konuşma temel becerilerini sağlamada önem arz etmektedir.

Dinleme, anlama, konuşma ve yazma temel dil becerilerinin geliştirilmesinde büyük öneme sahip olan sözcük dağarcığının ilk düzeyden itibaren oluşturulması ve zenginleştirilmesi gerekir. Sözcük dağarcığının zenginleştirilmesindeki araçların ba-

◆ Demet Kardeş

şında sözlükler gelmektedir. Sözlüklerin bir ortak kültür paydası meydana getirmek üzere kavram tanımlarının bir bakıma korunması, kavramların hem yaygınlaştırılıp yaşatılması hem zenginleştirilip korunması bakımından fayda sağladığı bilinmektedir. Diğer taraftan günümüz çağının gereksinimlerinin teknoloji çevresinde gerçekleştiği gerçeği, edinilmesi gereken bazı yeterlikleri de beraberinde getirmektedir.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin teknolojik araçlardan faydalanılarak tasarlanması, çağın bir gerekliliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin *e-kitap* teknolojisinin gün geçtikçe yaygın hâle gelmesi ve kullanıcıların *e-kitaba* ilgi göstermesi nedeniyle elektronik belgelerin depolanması ve görüntülenmesi için elde taşınabilecek büyüklükte okuma cihazları üretilmeye başlanmıştır. Okuma cihazı yerine, değişik *e-kitap* dosya formatlarının görüntülenmesini sağlayan yazılımlar üretilmektedir. Bir öğretim materyali olarak *e-kitap*, *e-öğrenme ortamları* veya *e-yazılımlar* eğitim ortamlarında yaygınlaştığı kadar; bilgisayar, tablet veya akıllı telefonların da kullanımı yaygın hâle gelmiştir.

Bu düşünceden hareketle araştırmanın amacı, TÖMER’de ikinci bir dil öğrenen A2 ve B1 seviye öğrencilerinin ders içi ve ders dışı sözlük kullanımlarını, alt problemlerde yer alan değişkenler kapsamında incelemektir. Bahsi geçen ana amaç doğrultusunda aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Türkçeyi öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin,
 - a. Sözlük kullanma durumu
 - b. Kullanılan sözlük tipi
 - c. Sözlük kullanma nedenleri
 - d. Kullanılan sözlük yazılım programları sıklıkları nedir?
2. Türkçeyi öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin sözlük kullanımları ile ilgili tutum ve alışkanlık düzeyleri nedir?
3. Türkçeyi öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin sözlük kullanım tutum ve alışkanlıkları,
 - a. Cinsiyet
 - b. Seviye
 - c. Yaşına göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın modeli; olayları, olguları doğal koşulları içerisinde incelemeyi hedefleyen alan araştırmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). “Tarama modeli, bir durumu var

olduğu şekilde betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan bilinmek istenen şeyin gözlenip belirlenebilmesidir” (Karasar, 2003:77).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılı, Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezlerinde [TÖMER] yer alan ikinci bir dil olarak Türkçeyi öğrenen yabancı uyruklu erkek (n : 62) ve kadın (n : 38); A2 (n : 69) ve B1 (n : 41) seviyelerinde öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma çalışma grubu, Afganistan’dan Zambiya’ya kadar 34 farklı uyrukta Arapçadan Uygurcaya birçok farklı ana dilini konuşan, aynı zamanda birden fazla dili konuşabilen öğrencilerden oluşmaktadır (bk. Tablo 1).

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

		n			%	
Cinsiyet	Erkek	68			62	
	Kadın	42			38	
Düzyey	A2	69			63	
	B1	41			37	
Yaş	17-22	61			56	
	23-28	37			33	
	29-34	12			11	
Uyruk	Ülke	n	Ülke	N	Ülke	n
	Afganistan	2	İran	3	Mauritian	1
	Arnavutluk	1	Kamerun	1	Meksika	1
	Banlgadeş	1	Karadağ	1	Mısır	4
	Benin	1	Kazak	1	Somali	9
	Burkina Faso	1	Kazakistan	3	Sudan	4
	Cibuti	1	Kenya	2	Suriye	8
	Çin	16	Kırgız	1	Tayland	1
	Eritre	1	Kolombiya	1	Türkmenistan	1
	Filistin	4	Libya	1	Ürdün	4
	Gana	1	Makedonya	2	Yemen	5
	Gürcistan	1	Mandinka	1	Zambiya	2
	Irak	21	-	-	-	-

◆ Demet Kardeş

	Dil	n	Dil	N	Dil	n
	Konuşulan dil	Arapça	33	Farsça ve Özbekçe	1	Özbekçe
Arapça ve İngilizce		9	Fransızca	2	Rusça	1
Arnavutça		2	Gürcüce	1	Svahilice ve İngilizce	2
Azerice ve Farsça		1	İngilizce	11	Sırpça ve İngilizce ve İtalyanca	1
Banglaca		1	İspanyolca	2	Somalice	8
Çince		12	Kazakça	2	Somalice, İngilizce ve Arapça	2
Çince ve Uygurca / Çince ve İngilizce		3	Kürtçe	1	Türkmençe	4
Farsça		2	Moğolca ve Kazakça	1	Türkmençe ve Arapça	3
Farsça ve İngilizce		2	Norveççe	1	Uygurca	1

Veri Toplama Aracı

Araştırmacı tarafından geliştirilen *Sözlük Kullanım Tutum ve Alışkanlık Ölçeği* iki bölümden oluşmaktadır:

I. Bölüm Kişisel Bilgiler ve Sözlük Kullanımı Değişkenleri: Sözlük kullanımı ile ilgili tutum ve alışkanlığı etkileyen değişkenlerin belirlenmesi amacıyla alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taramasında, öncelikle değişkenlerin cinsiyet; yaş; seviye ve sözlük kullanımı ile bazı değişkenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin, (a) cinsiyet; (b) yaş; (c) seviye; (d) sözlük kullanma durumu; (e) kullanılan sözlük tipi; (f) sözlük kullanma nedenleri (g) kullanılan sözlük yazılım programları özelliklerini tespit etmek için kişisel bilgi formu geliştirilmiştir.

II. Bölüm Sözlük Kullanım Tutum ve Alışkanlık Ölçeği: Bu çalışma 128 yabancı uyruklu öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Ölçek oluşturulurken alanyazın taraması yapılarak 34 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Elde edilen veriler kullanılarak, öncelikle bütün maddelere aynı puan verilen ve içtenlikle doldurulmadığı düşünülen veriler araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Kayıp verilere seri ortalamaları atanarak eksiksiz bir veri seti oluşturulmuştur. Devamında, uç değerler çıkarılmıştır. Her madde için z-puanı |3.29|'dan büyük olan veriler analiz kapsamına alınmamıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Ölçeğin kapsam geçerliği çalışması ise; Türkçe öğretimi alanında çalışan 3 uzman ve 2 dil uzmanı ve 1 ölçme ve değerlendirme uzmanından alınan görüşlerle tamamlandı. Uzmanlardan; taslak ölçekteki her bir maddeyi, sözlük kullanımı ile ilgili tutumu ölçebilme derecesini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu işlem sonrasında taslak ölçek 25 madde olarak düzenlenerek 1'den (Hiç Katılmıyorum) 5'e (Tamamen Katılıyorum) kadar derecelendirilmiş 5'li likert şeklinde oluşturulmuştur. Sözlük kullanımına ilişkin tutum ölçeği aşağıdaki 25 maddeden oluşturulmuştur.

Tablo 2. Sözlük Kullanım Tutum ve Alışkanlık Ölçeği

1. Fayda sağlıyor.
2. Derslerde yardımcı oluyor.
3. Sözcük aklımda kalıyor.
4. Yazmamı kolaylaştırıyor.
5. Derse olan ilgimi arttırıyor.
6. İhtiyacımı karşılamada yeterli oluyor.
7. Kendime güvenmemi sağlıyor.
8. Okuduğumu anlıyorum.
9. Örnek cümlelere ulaşıyorum.
10. Yeni sözcükler öğreniyorum.
11. Kendini daha iyi ifade etmemi sağlıyor.
12. Dijital sözlükler işimi kolaylaştırır.
13. Sözcükleri doğru telaffuz etmemi sağlıyor.
14. Sözlük kullanma alışkanlıklarımı geliştiriyor.
15. Eş anlamlı sözcükleri anlamamı kolaylaştırır.
16. Olumlu herhangi bir katkısı yok.
17. Yazma kurallarını öğrenmemi kolaylaştırıyor.
18. Derslerde vakit kaybediyorum.
19. Yeni sözcükleri öğrenmeyi daha eğlenceli kılıyor.
20. Kolay taşınabilir bir kullanıma sahip olmalıdır.
21. Sözlüğe ihtiyaç duymadan sözcüklerin anlamlarını bulabiliyorum.
22. Ders kitaplarındaki metinler sözcük öğrenmek için yeterlidir.
23. İnternet sözlüklerinden daha çok sözcük öğreniyorum.
24. Türkçe sözcükler, Türkçenin yapısını öğrenmemi sağlıyor.
25. Sözcüklere eklenen isim ve fiil ekleri kullanımını anlamamı sağlıyor.

◆ Demet Kardaş

Çalışmada ölçek maddelerinin; (1) madde ayırt ediciliği, (2) yapı geçerliği ve (3) güvenilirlik analizleri 110 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde yürütülmüştür. Ölçekte yer alan madde ölçütlerinin özellikler açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduğunun belirlenmesi amacıyla toplam korelasyonlarından elde edilen korelasyon katsayıları .47 ile .68 arasında değişmekle birlikte tüm maddeler *madde ayırt ediciliği* bakımından anlamlı bulunmuştur.

Yapı geçerliği için ise öncelikle toplanan verilerin KMO =.85 ve Bartlett ($p < .01$) test analizleri sonuçlarıyla açımlayıcı faktör analizinin yapılabileceği anlaşılmıştır. Daha sonra, çalışmanın faktör analizinde, varyansın %63'ünü açıklayan öz değeri 1'den büyük tek faktörlü bir yapı sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Açımlayıcı faktör analizi 34 maddeden 25 maddenin $|.35|$ 'ın üzerinde bir faktörde yüklendiği belirlendi. Tek faktörlü ölçeğin faktör yükleri ise $|0.58|$ ile $|0.84|$ arasında değişmektedir.

Güvenirlilik analizi ile Cronbach Alpha () iç tutarlılık katsayısının .85 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, geçerlik ve güvenilirlik çalışma sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğrencilerin sözlük kullanım tutum ve alışkanlıkları ile ilgili puanları bilgisayar ortamına taşınarak ve SPSS 22 istatistik paket programıyla analiz edilmiştir. Kişisel Bilgi Formlarından alınan bilgilerden elde edilen değişken değerlerinin, genel dağılımı ile ilgili yüzde (%), frekans (f) dağılımlarına bakılmıştır. İki değişken arasındaki anlamlılığını test etmek için t testi kullanılırken, elde edilen değerlerin ikiden fazla değişken arasındaki anlamlılığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. İki den fazla değişkenleri arasındaki anlamlılığın derecesi ise tukey testi yöntemi ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınarak yapılmıştır.

Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmadan elde edilen veriler tablolar hâlinde gösterilerek sonuçlar değişkenlere dayalı olarak yorumlanmıştır.

Tablo 3. Kullanılan Sözlüğün Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı

Sözlük Kullanma Durumu	her ders çok kez	her ders arada bir	ödev yaparken	ders dışında
	36	48	56	22
Kullanılan sözlük tipi	Kitap sözlük kullanıyorum.	Telefon sözlüğü kullanıyorum.	Bilgisayardaki bir sözlüğü kullanıyorum.	Tabletteki bir sözlüğü kullanıyorum.
	24	69	11	2
Sözlük kullanma nedenleri	sözlüğün anlamı	sözcüğün kökeni	sözcüğün yazılışı	başka dilde karşılık
	69	3	3	11
Kullanılan Sözlük Yazılım Programları	Android	IOS/Apple	Symbian	diğer
	67	29	3	11
Kullanılan Online Programları	Google translate	TDK Online Sözlük	Red-House	diğer
	69	9	7	25

Türkçeyi öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin sözlük kullanma durumları incelendiğinde öğrencilerin; öncelikle ödev yaparken (f : 56), benzer şekilde her ders arada bir (f : 48) veya her ders çok kez kullanırken ders dışında ise (f : 22) daha az kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Kullanılan sözlük tipine bakıldığında ise, telefonda bulunan sözlükler (f : 69) en çok tercih edilenken, devamında kitap sözlükler (f : 24) ve bilgisayarda bulunan sözlükler (f : 11) sonrasında ise çok az olarak tablette bulunan sözlüklerin (f : 2) kullanıldığı bulgusu elde edilmiştir.

Öğrenciler sözlükleri, çoğunlukla sözcüğün anlamına (f : 69) bakmak; kendi dilinde karşılığın anlamına bakmak (f : 11); sözcüğün kökenini öğrenmek (f : 3) ayrıca sözcüğün yazılışını (f : 3) kontrol etmek için faydalandıklarını belirtmiştir.

Sözlük yazılım programlarında ise başta Android (f : 67) sistemli sözlük programları kullanılırken, IOS/Apple (f : 29) sırayı takip etmekteyken, Symbian (f : 3) ve diğer (f : 11) sözlük yazılım programları öğrenciler tarafından tercih edildiği tespit edilmiştir.

Son olarak ise, öğrencilerin akıllı telefon uygulamalarında kullandıkları sözlük yazılım programlarının başında Google translate (f : 69), TDK Online Sözlük (f : 9), Red-House (f : 7) ve diğer programlar (f : 25) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Sözlük Kullanımları ile İlgili Tutum Düzeyleri

Ölçek	Grup	Madde Sayısı	N	\bar{x}	SS	En az	En çok
Sözlük Kullanım Tutum	A2 B1	25	110	3.51	.503	2.16	4.37

Türkçeyi öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin sözlük kullanımı ile ilgili tutumları incelendiğinde, tutumun en düşük olduğu ve katılmıyorum sınıflamasına dâhil olan (en az: 2.16), en fazla olduğu ve tamamen katılıyorum sınıflamasına dâhil olan (en fazla: 4.37) bulguların olduğuna rastlanılmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda 110 öğrencinin genel tutum ortalamasının (3.51) katılıyorum sınıflamasında bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle 25 maddelik sözlük kullanım tutumuna öğrencilerin olumlu şekilde genel düzeyde katıldığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 5. Öğrencilerin Sözlük Kullanım Tutum ve Alışkanlıklarının Bazı Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumları

Görüş türü	Grup	N	\bar{x}	SS	<i>t</i>	sd	p	
Cinsiyet	Erkek	68	3.48	.505	.751	108	0.452	
	Kadın	42	3.55	.502				
Seviye	A2	69	3.51	.518	-.026	108	0.971	
	B1	41	3.51	.481				
Görüş türü	Grup	N	\bar{x}	SS	<i>F</i>	SD	p	fark
Yaş	17-22	61	3.57	.477	1.187	108	0.309	-
	23-28	37	3.44	.502				
	29-34	12	3.37	.676				

Tablo 5'teki verilere göre Türkçeyi öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin sözlük kullanım tutumlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$t(2:751)=108$, $p>0.05$]. Erkeklerin sözlük kullanım tutumuna ilişkin puanların ortalaması, 3.48 olurken; bu değer, kadınlarda 3.55 olmuştur. Cinsiyet değişkenine göre tutumların arasında .07'lik bir fark bulunsa da istatistiki olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

Diğer taraftan seviye değişkenine bakıldığında, A2 seviyesindeki öğrencilerin sözlük kullanım tutumuna ilişkin puanların ortalaması, 3.51 olurken; bu değer, B1 seviyesindeki öğrencilerde de 3.51 olmuştur. Dolayısıyla, Türkçeyi öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin sözlük kullanım tutumlarının, seviye değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$t(2:026)=108$, $p>0.05$].

Araştırmaya katılan öğrencilerin sözlük kullanımına ilişkin tutumları, yaşlarına göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir [F(3:1.187)=107, p>0.05]. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin sözlük kullanımına ilişkin tutumlarında, cinsiyet, seviye ve yaş değişkenleri anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamıştır.

Sonuç ve Değerlendirme

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin sözlük kullanımına ilişkin yapılan bu çalışma ile şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Türkçeyi öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin sözlükleri; ders dışında (sokakta, alışverişte), ödev yaparken, her ders arada bir veya her derste çok kez kullandıkları tespit edilmiştir.

2. Öğrencilerin Türkçe sözlüklerden çoğunlukla sözcüğün anlamına bakmak; kendi dilindeki karşılığına bakmak, sözcüğün kökenini öğrenmek, ayrıca sözcüğün yazılışını kontrol etmek için faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

3. Öğrencilerin kullandıkları sözlük tipi ise tablet veya masaüstü bilgisayarların sözlük programları ile kitap tipi sözlüklerdir. Ancak öğrencilerin büyük çoğunluğunun akıllı telefonların sözlük yazılımlarını kullandığı sonucu elde edilmiştir.

4. Öğrencilerin Türkçe sözlük yazılım programlarında ise başta Android sonra IOS/Apple, az da olsa Symbian sistemli sözlük programlarını tercih ettikleri tespit edilmiştir.

5. Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin akıllı telefon uygulamalarında kullandıkları sözlük yazılım programlarının içerisinde en çok Google Translate, az da olsa TDK Türkçe Sözlüğü kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Akıllı telefonların Türkçe sözlük yazılımları incelendiğinde; IOS/Apple'da 170 civarında çeşitli dillerden Türkçeye karşılaştırmalı çeviri sözlük yazılımı tespit edilmiştir. Bu yazılımlar arasında TDK sözlüğü bulunmamaktadır. Android'de ise 100 civarında çeşitli dillerden Türkçeye karşılaştırmalı çeviri sözlük yazılımı bulunmuştur. Bu yazılımlar arasında TDK Türkçe sözlük yazılı ve sesli sistemleri ile bulunmaktadır. Ancak elde edilen bulgulara göre öğrenciler Türkçe ile ilgili her konuda resmi kurum (yetkin) olarak kabul edilen TDK'nın yazılımını büyük oranda tercih etmemektedir. Bu konuda TÖMER'lerde veya başka kurum veya kuruluşlarda yabancılara Türkçe öğretimi yapanların TDK'nın sözlüğünü öğrencilere tavsiye etmelidir.

6. Türkçeyi öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin 25 maddelik sözlük kullanım tutumunun "tamamen katılıyorum, katılıyorum" ile olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

7. Öğrencilerin sözlük kullanım tutumlarının, cinsiyet ve yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

◆ Demet Kardaş

8. Öğrencilerin sözlük kullanımları dil düzeyi değişimine göre incelendiğinde ise A2 ve B1 seviyesindeki öğrencilerin sözlük kullanım tutumunda istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyinde her öğrenci sözlük kullanmaya ihtiyaç duyar.

Dil seviyesi arttıkça sözlüklerin daha bilinçli kullanılması da gerekir. Çünkü dil düzeyleri arttıkça günlük konuşma dilinden ziyade akademik kavramların, terminolojinin, mecazların, atasözlerinin, deyimlerin kullanım alanının da genişlediği görülmektedir. Dil ediniminin ve öğretiminin temel kaynaklarından olan sözlükler, bu yönüyle ciddiyle ele alınması gereken araçlardır. Teknolojiye uygun öğretim ortamı ve materyali oluşturmak, dünyaya açılan ve gittikçe yaygınlaşan yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan tüm akademisyenlerin görev ve sorumluluğudur. Bu nedenle yabancı öğrencilere dil düzeylerine göre sözlüklerden faydalanma becerisi kazandırmak, onları sözlük kullanma konusunda bilinçlendirmek ve doğru kaynaklara yönlendirmek gerekir.

Kaynakça

- Aksan, D. (1996). *Türkçenin Sözcükleri*, Engin Yayınları, Ankara.
- Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (2009). 9 Ocak 2016 tarihinde www.dilbilimi.net/ab_dil_icer_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb internet adresinden alınmıştır.
- Berber, C. (2012). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yardımcı Kaynak Hazırlama: Sözlük Modeli Önçalışması, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı Yabancı Dil Öğretimi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- İlhan, N. (2009). Sözlük Hazırlama İlkeleri, Özellikleri ve Çeşitleri. *Turkish Studies*, 4 (4), 534-554.
- Karadağ, Ö. (2011). İlköğretim Türkçe Sözlüklerinin Hazırlanmasında Temel Ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 30, 193-206.
- Karadüz, A. (2009). Sözlük, Sözcük Anlamı ve Öğrenme Üzerine. *Turkish Studies*, 4 (4), 636-649.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Sözlük Kullanma Alışkanlıkları: Nitel Bir Araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 266-284.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. (15. Baskı). Ankara: Nobel.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6thedition). Boston: Pearson.
- Türkçe Sözlük (2005). Ankara: TDK Yayınları.
- Uslu Üstten, A. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Çalışmalarında Kullandıkları Kelimelerin Türleri Üzerine Bir Değerlendirme. *International Journal of Language Academy (IJLA)*. 2 (3): 232-242.

GÜLTEN DAYIOĞLU'NUN ÖYKÜLERİNDEKİ DEYİMLERİN TANINIRLIK VE SAYDAMLIK DERECELERİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ*

Duygu UÇGUN**
Gökhan ÇETİNKAYA***

Öz: Bu araştırmanın amacı, Gülten Dayıoğlu'nun 8 yaş ve üstü okuyucular için yazdığı öykülerindeki deyimleri saydamlık ve tanınırlık dereceleri bakımından incelemektir. Tarama modelindeki betimsel nitelikli bu araştırmanın örneklemini 53 öykü oluşturmuştur. Araştırma ikinci (256), üçüncü (423) ve dördüncü (222) sınıfta öğrenimlerini sürdüren toplam 901 öğrenci ile yürütülmüştür. Deyimlerin saydamlık derecesi beş uzman tarafından deyimın gerçek anlamı ile deyimsel anlamı arasındaki ilişkiye göre belirlenmiştir. Deyimlerin katılımcı öğrenciler tarafından tanınırlık derecelerinin belirlenmesi için üçlü likert tipi bir ölçek oluşturulmuştur. Yapılan çözümleme sonucunda, incelenen yapıtlarda saydamlık derecesi bakımından en çok, kısmen ilişkili deyimlerin yer aldığı ve deyimlerin büyük oranda orta düzeyde tanındığı belirlenmiştir. Ayrıca, deyimlerin tanınırlık düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılaştığı, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Deyimler, çocuk edebiyatı, figüratif dil

* Bu çalışma, 15 Mayıs 2015 tarihinde Niğde Üniversitesinde gerçekleştirilen Gülten Dayıoğlu Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Vakfı Gençlik Edebiyatı Ödül Töreni kapsamındaki Sempozyumda sunulan bildirinin genişletilmiş şeklidir.

** Doç. Dr.; Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.

*** Doç. Dr.; Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.

INVESTIGATION OF IDIOMS IN GÜLTEN DAYIOĞLU'S STORIES IN TERMS OF TRANSPARENCY AND FAMILIARITY DEGREES*

Duygu UÇGUN**
Gökhan ÇETİNKAYA***

Abstract

The purpose of this study is to investigate the idioms in Gülten Dayioğlu's stories that were written for 8 years and above in terms of transparency and familiarity degrees. The research is a descriptive survey model. The sample of the study consists of 53 stories. Research was conducted with a total of 901 students who continue their education in second (256), third (423) and fourth (222) grades. The transparency degree of idioms were identified by 5 experts according to the degree of agreement between literal and figurative meaning of an idiom. A triple-point Likert-type scale was created to determine the degree of familiarity of idioms by participating students. In the result of analyzes, it was identified that partly related idioms are most put in appearance in terms of transparency in analyzed works. And the familiarity of idiomswere identified most as medium level. Moreover, it is identified that the familiarity degree of idioms are significantly differ according to grade variable, but not according to gender variable.

Key words: Idioms, children literature, figurative language

Giriş

İletişim, duygu, düşünce ve isteklerin anlatılma ve anlaşılma sürecidir. Bu sürecin başarısı alımlayıcının, konuşucunun kastettiği anlamı yorumlama becerisine dayanır (Lacroix, Aguert, Dardier, Stojanovik ve Laval, 2010: 608). İnsanlar, iletişim sürecini daha etkili kılmak amacıyla yazılı ve sözlü anlatımlarında benzetme, deyim ve atasözlerine de yer verirler. Bu, doğal dilin yaratıcı yaklaşımla yeniden biçimlendirilmesidir (Bayat ve Çetinkaya, 2014: 206). "Figüratif dil" olarak adlandırılan bu yapı, edebî ve estetik kaygıyla kelimelerin gerçek (literal) anlamlarının dışında -yakın ya da uzak bir ilgi nedeniyle- başka bir anlamda kullanılmasıyla oluşmaktadır (Karataş, 2011).

* This study is the extended form of oral presentation which was presented at "Gülten Dayioğlu Children and Youth Literature Foundation Reward Ceremony on 15th May 2015.

** Assoc. Prof. Dr.; Nigde University, Faculty of Education, Department of Turkish Education.

*** Assoc. Prof. Dr.; Nigde University, Faculty of Education, Department of Turkish Education.

Deyimler, figüratif dilin bir biçimidir ve bir dilin anlatım yollarını, o dili konuşan toplumun geçmişini, yaşam biçimini, geleneklerini ve çeşitli özelliklerini belirten önemli ipuçları sağlamaktadır (Aksan, 2003: 36). Deyimler, iki ya da daha fazla sözcüğün ardışıklık oluşturduğu dil birimleridir (Seberian ve Fotovatnia, 2011). Geleneksel yaklaşımda deyimler; anlamı, deymi oluşturan sözcüklerden çıkarılamayacak birden çok sözcükten oluşan birimler olarak tanımlanır (Fraser, 1970; Swimney ve Cutler, 1979). Günümüzde ise deyimlerin anlamsal olarak çözümlenebilen dilsel birimler olduğu kabul edilmektedir. Alan yazında yer alan deyim tanımları araştırmacıların odaklandıkları özelliklere göre farklılaşmaktadır. Çalışmalara bakıldığında deyimlerin temelde sözdizimsel özellikleri (Abrahamsen ve Burke-Williams, 2004) ve anlamsal özellikleri (Fernado ve Flavell, 1981; Cacciari ve Glucksberg, 1991) temelinde tanımlandığı ve sınıflandırıldığı görülür.

Abrahamsen ve Burke Williams (2004) deyimleri sözdizimsel olarak donuk (syntactically frozen) ve esnek (syntactically flexible) olmak üzere iki türde sınıflandırır. Sözdizimsel olarak donuk özelliğe sahip deyimler değişime izin vermez. Buna göre bazı deyimler edilgen yapılamaz ve deymi oluşturan sözlüksel ögeler değiştirilemez ya da yeniden sıralanamaz. Buna Türkçedeki “*soluk soluğa kalmak*” deymi örnek verilebilir. Deyimdeki sözlüksel ögelerden herhangi biri değiştirildiğinde ya da edilgen yapıldığında deyim anlamı değişime uğrar ya da anlamsız bir yapı durumuna gelir. Öte yandan, sözdizimsel olarak esnek deyimler ise değişimlere açıktır. Örneğin “*Tüm yaşamını gözünün önünden geçirdi.*” ile “*Tüm yaşamı gözünün önünden geçti*” tümcelerinde deyim etken ve edilgen olması deyim anlamında bir bozulmaya neden olmaktadır.

Deyimler anlamsal özelliklerine göre ise çözümlenebilen dilsel birimler olarak görülmektedir. Buna göre, deyimlerin anlambilimsel yapıları deyim bileşenlerinin çözümlenebilmesine uygundur (Arıca Akkök, 2009: 63). Yani, deymi oluşturan sözcüklerden bazıları kendi anlamıyla işleyebilir ve bundan dolayı sözcüklerin temel anlamları (literal meaning) ile deyim anlamları (idiomatic meaning) arasında bir ilişki kurulabilir (Bayat ve Çetinkaya, 2014). Var olan bu ilişki birbirine koşut fakat farklı adlarla ve yöntemlerle tanımlanmaktadır. Nunberg ve diğerleri (1994: 495; akt. Arıca Akkök, 2009: 61) deyimleri deyim bileşenlerinin tüm deyim anlamına etkisini göz önünde bulundurarak, normal biçimde çözümlenebilen (normally decomposable), normal olmayan çözümlenebilirlikteki (abnormally decomposable) ve anlambilimsel olarak çözümlenemeyen deyimler (semantically nondecomposable) olarak sınıflandırmıştır. Subaşı Uzun (1991) ise “*Deyimleşme ve Türkçede Deyimleşme Dereceleri*” adlı çalışmasında “*tam deyimler ya da birinci dereceden deyimler*”, “*yarı deyimler ya da ikinci dereceden deyimler*” ve “*üçüncü dereceden deyimler*” olmak üzere deyimlerde üçlü bir derecelenmenin varlığını ortaya koymuştur. Bu sınıflandırmalara ek olarak alan yazında birçok çalışmada da deyimler saydamlık derecelerine göre sınıflandırılmaktadır (Nippold ve Rudzinski, 1993). Saydamlık ya da anlamsal çözümlen-

nebilirlik bir deyim'in imgesel ve temel anlamları arasındaki uyumun derecesini işaret eder (Cain, Oakhill ve Lemmon, 2005: 67). Saydam deyimlerde figüratif anlam, temel anlamın eğretilemeli uzantısı niteliğindedir. Örneğin "kendi köşesinde yaşamak" deyiminde deyim'sel anlam, beğin ortaya koyduğu temel anlamın uzantısı niteliğindedir. Saydamlık derecesi düşük başka bir deyişle opak deyimler ise temel anlamla deyim'sel anlam arasında ya düşük derecede ilişki bulunan ya da hiç ilişki bulunmayan deyimlerdir. Birini özlemek anlamına gelen "kalp kırmak" bu türden bir deyimdir (Bayat ve etinkaya, 2014: 209-210).

Metni kavramada bireysel farklılıkların etkisini belirlemeye yönelik yapılan günümüzdeki birçok araştırmadan elde edilen bulgular, çocukların deyimleri anlamasında başlıca üç etmenin etkili olduğunu göstermektedir. Bu etmenler, "saydamlık", "tanınırılık" ve "bağlam"dır. (Cain, Oakhill ve Lemmon, 2005: 71).

Deyimlerin tanınırılığı "bir deyim'in dilde ne sıklıkta yer aldığı" biçiminde tanımlanmaktadır. Tanınırılık ve sıklık birbiriyle girişik kavramlardır. Bir deyim'in yazılı ve sözlü dilde kullanım sıklığı fazlaysa, o deyim'in tanınırılığının da yüksek olacağı söylenebilir (Liu, 2008). Gernsbacher'a (1984) göre tanınırılık, bir konuşucu ya da dinleyicinin deyim'sel bir anlatım ya da bir sözcükle karşılaşma sıklığının derecesi olarak düşünülür (Akt. Nordmann, Cleland ve Bull, 2014). Ayrıca, ocuklar, gençler ve yetişkinler, daha iyi tanıdıkları deyimleri az tanıdıkları deyimlerden daha kolay anlamlandırabilirler (Cain, Oakhill ve Lemmon, 2005: 66; Aljabri, 2013: 663). Tanınırılık etkileri, imgesel dil gelişiminin "dil deneyimi hipotezi" içinde açıklanır (Nippold ve Taylor, 2002). Çalışmaların sonuçları tanınırılığın deyim'in işlemlenme hızını ve kavranmasını etkilediğini göstermektedir. Buna göre, tanınırılık derecesi yüksek deyimler düşük deyimlere oranla daha hızlı ve doğru işlemlenir (Schweigert, 1986; Qualls ve Harris, 1999).

Deyim'in saydamlık derecesi ile kavranması arasında güçlü bir ilişki vardır (Nippold ve Taylor, 1995). Saydamlık derecesi yüksek deyimler düşük olan deyimlere oranla daha kolay kavranır (Nippold ve Rudzinki, 1993). Bunun nedeni, saydamlık derecesi yüksek deyimlerin işlemele sürecinde alımlayıcının anlamsal çözümlenme yapabilmesine olanak sağlamasıdır. Alımlayıcı deyim'i oluşturan bileşenlerin gerçek anlamından yola çıkarak deyim'sel anlama ulaşabilir. Saydamlık derecesi düşük olan deyimlerde ise alımlayıcının böyle bir strateji işletebilmesi mümkün değildir. Çünkü deyim'i oluşturan her bir bileşen öbek içinde imgesel anlamıyla yer alır.

Ana dilini kullanan bireyin deyimleri tanınmasında ve deyim'in anlamını yorumlamasında bağlam önemli bir işleve sahiptir. Çünkü, bağlam alımlayıcının tanınırılığı düşük deyimleri tanınması ve doğru anlamı yapılandırması açısından etkin ipuçları sunar. Eğer bir deyim'in anlamı bilinmiyorsa ve bu deyim'in saydamlık derecesi düşükse alımlayıcının deyim'in anlamını yorumlayabilmesi için var olan tek kaynak bağlamdır. Yani, alımlayıcının bağlamdan çıkarım stratejisini işletmesi gerekir.

Deyimler okur tarafından tanınmadığında ve deyimlerin anlamı bilinmediğinde okurun o deyimini yorumlayabilmesi için *anlamsal çözümleme* (deyim saydamsa) ve *bağlamdan çıkarım* olmak üzere iki strateji vardır (Cain, Towse ve Knight, 2009). Levorato ve Cacciari (1995,1990; akt. Cain, Towse ve Knight, 2009), imgesel edinç gelişiminde bu iki stratejinin önemli olduğunu belirtmektedir. Bu iki stratejinin alımlayıcı tarafından işletilebilmesi için yukarıda tanımları ve kavrama sürecinde önemi vurgulanan saydamlık ve bağlam kavramları önemli değişkenlerdir. Deyimin saydamlık derecesi yüksekse çocuk deyimini gerçek anlamıyla imgesel anlamı arasında güçlü ilişki olan öğeden yola çıkarak deyimsel anlama ulaşabilir. Fakat deyimini saydamlık derecesi düşükse, yani opak bir deyimse çocuğun anlamsal çözümleme yapabilmesi mümkün olmaz. Böyle bir durumda çocuğun deyimini anlamını yorumlayabilmesi için kullanılabileceği strateji, bağlamsal çıkarımdır. Fakat öğrencilerin bu stratejileri kullanabilme becerileri yaşlarıyla doğru orantılı olarak gelişir. Levorato ve Cacciari'nin (1999) çalışmalarının sonuçları 9 yaşındaki çocukların anlamsal çözümleme stratejisini kullanarak bağlam dışı durumlarda deyimini imgesel anlamını yorumlayabildikleri, 7 yaşındaki çocukların ise yorumlayamadıkları yönündedir. Benzer olarak, Gibbs'in (1991) çalışmasının bulguları da bu çalışmayla koşturur. Her iki çalışmada da çocukların yaşı ilerledikçe ve dilsel şemaları yetkinleştikçe anlamsal çözümleme yapabilme becerilerinin arttığı yönünde yargılar yer almaktadır. Bunun yanında, çalışmalarda yer alan ortak bulgu çocukların bağlamsal çıkarım becerilerinin, anlamsal çözümleme becerilerinden önce geliştiği ve bağlam içinde sunulan deyimlerin anlamının bağlam dışında sunulan deyimlerin anlamından daha kolay ve doğru yorumlanabildiğidir.

Türkçe alan yazın incelendiğinde 8 yaş ve üstü düzeye seslenen çocuk kitaplarında yer alan deyimleri saydamlık derecesi açısından inceleyen ve bu yaş grubunun deyimleri tanıma derecelerine ilişkin bir çalışma olmadığı görülmektedir. Oysa, yukarıda sözü edilen çalışmaların sonuçları çocukların deyimleri kavrama sürecinde deyimlerin saydamlık ve tanınırlık derecesinin önemli olduğunu, tanınırlığı düşük ve anlamı bilinmeyen deyimlerin imgesel anlamının yorumlanmasında bağlamın önemli katkıları olduğunu göstermektedir. Bu önemden hareketle araştırmada Gülten Dayıoğlu'nun 8 yaş ve üstü okuyucular için yazmış olduğu öykülerde yer alan deyimlerin saydamlık derecelerini ve ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri tarafından tanınırlık düzeylerini saptamak amaçlanmıştır. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtı aranmıştır:

1. Gülten Dayıoğlu'nun 8 yaş ve üstü okuyucular için yazmış olduğu öykülerinde yer alan deyimler, saydamlık derecesi bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Gülten Dayıoğlu'nun 8 yaş ve üstü okuyucular için yazmış olduğu öykülerinde yer alan deyimlerin katılımcılar tarafından tanınırlık derecesi nedir?
3. Deyimlerin tanınırlık derecesi, sınıflara göre farklılık göstermekte midir?
4. Deyimlerin tanınırlık derecesi, cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile yapılmış betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri; geçmişte veya hâlen var olan bir durumu, var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Gülten Dayıoğlu'nun 8 yaş ve üstü düzeyine seslenen öykü kitapları, örneklemini ise belirtilen düzeye uygun evrenden seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 10 çocuk kitabı ve seçilen kitaplarda yer alan toplam 53 öykü oluşturmaktadır. Örnekleme yer alan öykü kitapları ve kitapların içinde yer alan öyküler şunlardır: (1) *Sıcak Ekmek*: (a) Sıcak Ekmek, (b) Kaybolan Çocuk, (c) Dilek'in Köpeği, (d) Anneler Yalan Söyler Mi?, (e) Cem Sağını Solunu Bilmiyordu, (f) Kara kedinin Yavruları; (2) *Kır Gezisi*: (a) Kır Gezisi, (b) İpek'in Doğum Günü, (c) Kara Benekli Kuzu, (d) Korudaki Bebek; (3) *Azat Kuşu*: (a) Azat Kuşu, (b) Yoğurtçunun Çingırağı, (c) Gökçen Kız Çeşmesi, (d) Leylek Karda Kaldı; (4) *Kırmızı Bisiklet*: (a) Kırmızı Bisiklet, (b) Masal Ağacı, (c) Korkak Gülten, (d) Anılar İçinde Bir Anı; (5) *Deli Bey*: (a) Deli Bey, (b) Yakup'un Oğlağı, (c) Çınarın Yaprakları, (d) Kara Kedi, (e) Sınıf Geçme Armağanı, (f) Köylü Güneşe Aldandı; (6) *Damdaki Korkuluklar*: (a) Damdaki Korkuluklar, (b) Çöp Kutusundaki Ayakkabı, (c) Piyangodaki Kurbağa, (d) Köpek Paltosu, (e) Bencil Karga; (7) *Uçurtma*: (a) Uçurtma, (b) Bilge'nin Sevinci, (c) Ak Kuzu, (d) Cengiz'in Yeni Arkadaşları, (e) Yalancı Çocuk, (f) Cılız Oğlak; (8) *Neşeli Boyacı*: (a) Neşeli Boyacı, (b) Annemin Salataları Ninemin Turpları, (c) Can Matematiği Sevmiyordu, (d) Hayri Kiraz Fidanına Bağlanmıştı, (e) Bahar Yağmuru Çabuk Diner; (9) *Şenlik Günü*: (a) Şenlik Günü, (b) Fatma Nine'nin İneği, (c) İkizler, (d) Mavi Torbada Ne var?, (e) Tarla Faresi ile Ev Faresi, (f) Haylaz Tay; (10) *Uçan Motor*: (a) Uçan Motor, (b) Şerif'in Balıkları, (c) Kuyruklu Yalan, (d) Yağmurla Gelen Barış, (d) Hırsız Karga.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Katılımcılar 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Niğde İli merkez okullarında ikinci (256), üçüncü (423) ve dördüncü (222) sınıflarda öğrenimlerini sürdüren toplam 901 öğrencidir. Çalışma grubunun ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden seçilmesinin nedeni örnekleme yer alan öykülerin 8 yaş ve üstü okuyucuya yönelik olmasıdır. Ayrıca, eğitim değişkeninin deyimlerin tanınırlılığıyla ilişkisinin sorgulanması amaçlandığından üç ayrı eğitim düzeyinde öğrenim gören öğrenciler tercih edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Çalışmada ilk önce 53 öyküde yer alan deyimler her iki araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda örnekleme yer alan 53 öykünün yer aldığı 10 kitabın içinde toplam 197 deyim belirlenmiştir. (Belirlenen deyimler Ek-1'de veril-

miştir.) Deyimler belirlendikten sonra, araştırmamızın birinci sorusu çerçevesinde saydamlık derecelerini belirlemek için Bayat ve Çetinkaya'nın (2014) çalışmasından hareketle deyimlerin sözdizimsel bir yapı olarak ortaya koyduğu gerçek anlam ve sözlükte geçen deyimsel anlamını içeren bir tablo hazırlanmıştır. Her bir maddenin saydamlık derecesini belirlemek için uzmanlardan deyimlerin gerçek anlamı ile deyimsel anlamı arasındaki anlamsal ilişkiyi yakın ilişkili, kısmen ilişkili ve ilişkisiz olarak belirlemesi istenmiştir. Bu belirlemeyi yapması için dilbilim ve Türkçe eğitimi alanlarından 5 farklı uzmandan yararlanılmıştır. Uzmanlara gönderilen tablodan alınan üç örnek madde aşağıda Tablo 1'de yer almaktadır:

Tablo 1. 197 Deyimin Saydamlık Derecesini Belirlemek İçin Hazırlanan Tablodan Üç Örnek Madde

	DEYİM	GERÇEK ANLAMI	DEYİMSEL ANLAMI	SAYDAMLIK DERECEİ		
				Yakın ilişkili	Kısmen ilişkili	İlişkisiz
1	İple çekmek	Bir nesneyi iple kendine doğru çekmek	Zamanın gelmesini sabırsızlıkla beklemek, çok istemek	Yakın ilişkili	Kısmen ilişkili	İlişkisiz
2	Tadına doyamamak	Yediği bir yiyeceği sürekli yemek istemek	Herhangi bir şeyi çok beğenmek.	Yakın ilişkili	Kısmen ilişkili	İlişkisiz
3	Yüreği şişmek	Kalbinin içi hava ile dolarak genişlemek, büyümek.	Can sıkıcı şeyler dinlemekten bunalmak.	Yakın ilişkili	Kısmen ilişkili	İlişkisiz

Daha sonra, saydamlık derecesi belirlenen deyimlerin katılımcı öğrenciler tarafından tanınırlık derecesini belirlemek için ne sıklıkta karşılaştığı *çok*, *bazen* ve *hiç* seçeneklerinin yer aldığı bir 3'lü likert tipi ölçek hazırlanmıştır. Deyimlerin tanınırlık düzeyini belirlemek amacıyla oluşturulan tabloda yer alan maddelerden üçü aşağıda Tablo 2'de yer aldığı gibidir:

Tablo 2. Deyimlerin Tanınırlık Düzeyini Belirlemek Amacıyla Oluşturulan Maddelerden Üç Örnek

NO	DEYİMLER	ÇOK	BAZEN	HİÇ
1	İple çekmek	ÇOK	BAZEN	HİÇ
2	Tadına doyamamak	ÇOK	BAZEN	HİÇ
3	Yüreği şişmek	ÇOK	BAZEN	HİÇ

Hazırlanan 197 deyim içeren form ile ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde eğitim görmekte olan toplam 45 öğrenciye ön uygulama yapılmış, böylece öğrencilerin aynı istek ve güdü ile değerlendirebileceği deyim sayısı belirlenerek verilerin üç ayrı

oturumda toplanmasına karar verilmiştir. İlk iki oturumda 66 üçüncü oturumda 65 deyim yer aldığı form öğrencilere verilmiş ve öğrencilerden formda yer alan deyimle ne sıklıkta karşılaştıklarını ilgili alana işaretlemeleri istenmiştir. Bu işlem üç hafta süreyle üç ayrı oturumda gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracının güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık güvenilirlik katsayılarından Cronbach Alfa formülü kullanılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin güvenilirliğinin 0,979 olduğu görülmüştür.

Katılımcıların yanıtlarına ilişkin sonuçlar istatistik programına aktarılmış ve araştırma soruları doğrultusunda çözümlenmeler yapılmıştır. Deyimlerin tanınırlık derecesini saptamak için ortalamalar hesaplanmıştır. Ortalama puanlar yorumlanırken 0,66'ya göre aralıklar belirlenmiştir (Balci, 2005). Örneğin 1-66 aralığı "hiç", 1,67-2,33 aralığı "bazen", 2,34-3.00 aralığı "her zaman" biçiminde yorumlanmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın soruları çerçevesinde elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Deyimlerin Saydamlık Derecesi Bakımından Görünümü

Araştırmanın birinci sorusu "Gülten Dayıoğlu'nun 8 yaş ve üstü okuyucular için yazmış olduğu öykülerinde yer alan deyimler saydamlık derecesi bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?" biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya yanıt aramak için örnekleme yer alan deyimlere 5 uzmanının verdikleri yanıtlar çözümlenmiştir. Ortaya çıkan bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Deyimlerin saydamlık derecesine göre dağılımı

Saydamlık Derecesi	Sıklık	Yüzde
Yakın İlişkili	31	15,7
Kısmen İlişkili	99	50,3
İlişkisiz	67	34,0
Toplam	197	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi incelenen yapıtlarda yer alan toplam 197 deyim 31'i (%15,7) yakın ilişkili, 99'u (%50,3) kısmen ilişkili ve 67'si (34,0) ilişkisiz olarak bulgulanmıştır.

Deyimlerin Tanınırlık Derecesine İlişkin Görünüm

Araştırmanın ikinci sorusu "Gülten Dayıoğlu'nun 8 yaş ve üstü okuyucular için yazmış olduğu öykülerinde yer alan deyimlerin katılımcılar tarafından tanınırlık düzeyi nedir?" biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan analizler sonucunda, ikinci sınıf öğrencilerinin 47, 102, 120, 132 numaralı deyimleri yüksek derece, 49, 55, 58, 79, 80 ve 103 numaralı deyimleri düşük derecede ve geriye kalan toplam 181 deyim ise orta derecede tanıdıkla-

rı görülmüştür. Üçüncü sınıf öğrencileri ise örnekleme yer alan toplam 197 deyimden 14, 15, 18, 32, 34, 47, 50, 51, 66, 69, 70, 72, 90, 96, 102, 110, 115, 117, 120, 124, 126, 130, 132, 133, 134, 139, 145, 164, 166, 174, 175, 182 numaralı deyimleri yüksek, 29, 79, 103, 146, 159, 185 numaralı deyimleri düşük ve geriye kalan toplam 158 deyim orta derecede tanınırlardır. Dördüncü sınıf öğrencileri de 1, 2, 4, 14, 15, 18, 27, 32, 33, 34, 36, 39, 41, 42, 47, 50, 51, 57, 66, 68, 69, 70, 72, 73, 81, 90, 91, 96, 98, 102, 110, 115, 117, 120, 126, 128, 130, 132, 133, 137, 138, 145, 166, 174, 175, 182, 197 numaralı toplam 47 deyim yüksek derecede, geriye kalan toplam 150 deyim ise orta derecede tanınırlardır. Dördüncü sınıfların bulgularında düşük düzeyde tanınan deyimlere rastlanmamıştır. Çalışma grubunda yer alan toplam 901 öğrencinin deyimleri tanıma durumuna birlikte bakıldığında, 14, 15, 32, 34, 47, 50, 66, 69, 72, 102, 110, 117, 120, 126, 130, 132, 133, 145, 166, 174, 175, 182 numaralı deyimleri yüksek, 17, 49, 79, 146, 159 numaralı deyimleri düşük ve geriye kalan toplam 170 deyim orta derecede tanındıkları görülmüştür.

Deyimlerin Tanınırlık Düzeyi Sınıflara Göre Farklılık Göstermekte midir?

Nitel değişkenler için ki-kare (Pearson Chi-Square), Fisher-Freeman-Halton Test kullanılmıştır. Çalışmada anlam düzeyi $\alpha=0.05$ olarak alınmış olup, istatistiksel analizler SPSS v.21 programı kullanılarak yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 36, 37, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 145, 146, 147, 148, 150, 153, 154, 155, 160, 163, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 178, 180, 181, 184, 185, 189, 190, 192, 193, 194, 196 ve 197 numaralı deyimlerin tanınırlık düzeyleri sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterirken; 6, 7, 11, 17, 21, 32, 35, 38, 42, 49, 59, 60, 65, 67, 71, 82, 85, 86, 87, 95, 105, 109, 120, 123, 129, 131, 139, 141, 142, 143, 144, 149, 151, 152, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 164, 169, 176, 177, 179, 182, 183, 186, 187, 188, 191, 195 numaralı deyimlerin tanınırlık düzeylerinin ise sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Genel olarak, incelenen deyimlerin tanınırlık düzeyleri ile sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Deyimlerin Tanınırlık Düzeyi Cinsiyete Göre Farklılık Göstermekte midir?

Nitel değişkenler için ki-kare(Pearson Chi-Square), Fisher-Freeman-Halton Test kullanılmıştır. Çalışmada anlam düzeyi $\alpha=0.05$ olarak alınmış olup, istatistiksel analizler SPSS v.21 programı kullanılarak yapılmıştır.6, 8, 17, 22, 34, 36, 43, 49, 53, 59, 64, 65, 70, 83, 84, 92, 95, 96, 98, 100, 104, 110, 120, 12, 7, 131, 132, 133, 135, 136, 138, 140, 141, 142, 144, 146, 149, 159, 160, 174, 177, 182, 185, 186, 194, 195 numaralı deyimlerin tanınırlık düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterirken; 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35,

37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 97, 99, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 134, 137, 139, 143, 145, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 196, 197 numaralı deyimlerin tanınırlık düzeylerinin ise cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Genel olarak deyimlerin tanınırlık derecelerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, Gülten Dayıoğlu'nun 8 yaş ve üstü okuyucular için yazmış olduğu öykülerinde yer alan deyimlerin saydamlık ve katılımcılar tarafından tanınırlık derecesinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında, deyimlerin tanınırlık derecesinin sınıflara ve cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği sorgulanmıştır.

Buna göre ilk olarak, çalışmanın örnekleminde yer alan 54 öyküden 197 deyim tanınırlık derecesini belirlemek için sözdizimsel bir yapı olarak ortaya koydukları gerçek anlam ve sözlükte geçen deyim anlamlarını içeren bir tablo hazırlanmış ve uzmanlardan deyimlerin gerçek anlamı ile deyim anlamları arasındaki anlamsal ilişkiyi "yakın ilişkili", "kısmen ilişkili" ve "ilişkisiz" biçiminde belirlemeleri istenmiştir. Yapılan anlamsal çözümleme sonucunda, örnekleminde yer alan 197 deyim tanınırlık derecesinin 31'inin (%15,7) yakın ilişkili, 99'unun (%50,3) kısmen ilişkili ve 67'sinin (%34,0) ilişkisiz deyimlerden oluştuğu bulgulanmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bir diğeri, çalışma grubunda yer alan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin örnekleminde bulunan deyimlerin üçte ikisinden fazlasını orta derecede tanıdıklarıdır. Öte yandan, ikinci sınıf öğrencilerinin 4 deyim yüksek, 6 deyim düşük derecede tanıdıkları, üçüncü sınıf öğrencilerinin 32 deyim yüksek, 6 deyim düşük derecede tanıdıkları ve son olarak dördüncü sınıf öğrencilerinin 47 deyim yüksek derecede tanıdığı, düşük derecede tanıdığı deyim ise olmadığını göstermiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusu çerçevesinde, deyimleri tanıma derecesi bakımından sınıflar arası fark olup olmadığını sorgulamaya yönelik yapılan Fisher-Freeman-Halton testi sonucunda, 145 deyim tanınırlık derecesinin sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği, 52 deyim tanınırlık derecesinin ise sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Genel olarak, incelenen deyimlerin tanınırlık dereceleri ile sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Peçenek'in (2009) 11-15-19 yaşlarından oluşan üç grup üzerinden gerçekleştirdiği çalışmasının sonuçları da deyimlerin tanınırlık dereceleriyle yaş arasında anlamlı bir ilişki olduğu yönündedir.

Deyimlerin saydamlık derecesi, kişinin karşılaştığı imgesel yapıyı anlamlandırmasında önemli bir değişkendir. Yapılan çalışmaların sonuçları, deyimlerin gerçek anlamıyla imgesel anlamı arasındaki ilişki yakınlaştıkça alımlayıcı tarafından kavranmasının da kolaylaştığı yönündedir (Gibbs, 1987; Levorato ve Cacciari, 1999). Daha önceden de belirtildiği üzere, çocuk okurların tanımadıkları ve anlamını bilmedikleri deyimlerin deyimsel anlamını yapılandırmak için işlettikleri stratejilerden birisi anlamsal çözümlemedir. Çocuğun anlamsal çözümleme yapabilmesi için deyim oluşturulan bileşenlerden en az birinin gerçek anlamıyla deyimsel anlamı arasında ilişki olmasıdır. Bu yönüyle, incelenen yapıtlarda yer alan toplam deyimlerin %72,7 gibi büyük bir oranla saydamlık derecesi açısından yüksek ve orta dereceli olması çocuk okurların anlamsal çözümleme yaparak, deyimsel anlamı yapılandırmasına olanak tanıyacak özellikte olduğu söylenebilir.

Levorato ve Cacciari'nin (1995, 1990; akt. Cain, Towse ve Knight, 2009) araştırma bulgularına göre oluşturdukları "bütünsel olgunlaşma modeli"ne (global elaboration model) göre bağlam, deyimlerin edinilmesi ve anlaşılmasında önemli bir etkidir. Opak yani deyim oluşturulan bileşenlerin tümü gerçek anlamıyla ilişkisiz olduğunda çocukların anlamsal çözümleme yapabilmesi olanaklı değildir. Bu yüzden okur eğer bu tür deyimlerin anlamını bilmiyorsa anlamlandırma sürecinde bağlamsal çıkarım stratejisini işletmesi gerekir. Bu yönüyle, çocuk okurların araştırmada saydamlık derecesi düşük bulgularanan deyimleri, estetik bir dil ve anlatımla oluşturulmuş bağlam ipuçlarını kullanarak edinmeleri açısından Gülten Dayıoğlu'nun incelenen yapıtlarının önemli bir kaynak olduğu söylenebilir.

Tanınırlık, deyim dildeki kullanım sıklığıyla ilgili bir kavramdır (Liu, 2008). Tanınır olmayan, yani okurun daha önceden çok sık ya da hiç karşılaşmadığı deyimler ek bilişsel çaba ile kavranırken, tanınır olan deyimler ek çaba gerektirmeksizin işlenebilir (Cacciari ve Tabossi, 1993; Gibbs, 1980; Cacciari ve Tabossi, 1993; Nippold ve Rudzinski, 1993). Levorato'nun (1993) çalışmasının sonuçları bağlamın okurların tanınırlığı düşük deyimleri anlamlandırmasında olumlu etkisinin olduğu yönündedir. Ayrıca sözü edilen çalışmanın sonuçlarında, öyküleyici bağlam içinde sunulan deyimlerin, bağlam dışında tek başına sunulan deyimlere oranla daha kolay kavrandığı görülmektedir. Bunun yanında, okurken ya da dinlerken bir deyimle karşılaşılması deyim tanınırlığını etkiler (Nippold ve Taylor, 2002; Aljabri, 2013). Gülten Dayıoğlu'nun yapıtlarının sağladığı estetik bağlam yoluyla büyük çoğunluğu orta derecede ve az bir bölümü de düşük derecede tanınır olan deyimlerin 8 yaş ve üstü okuyucular için tanınırlık derecesinin yükselmesi bakımından önemli bir işlevi yerine getirdiği söylenebilir. Yalnızca yüksek derecede tanınır deyimlerle örüntülenmiş yazınsal bir yapıtların öğrencilerin imgesel dil edincinin gelişmesine fazla bir katkısı olmayacaktır. Cooper (1998), bağlamsal ipuçlarının kullanılmasını, deyimlerin anlamlarının tahmin edilmesinde kullanılacak en başarılı strateji olduğunu ileri sürmektedir. Bu yüzden, özellikle 8-10 yaş grubunda yer alan öğrencilerin dil gelişimi ve deyim yapıtlarını hızlı

ve doğru anlamlandırabilmesi ve kullanabilmesi için nitelikli yazınsal yapıtlarla buluşmalarının önemli olduğu söylenebilir.

Levorato (1993) çocukların deyimleri kavrama konusundaki gelişimlerini 0-5 aralığında altı aşamalı bir model üzerinden açıklamaktadır. Buna göre 0 aşamasında 6 yaşından küçük çocuklar deyim oluşturan bileşenleri temel anlamıyla işleyerek deyim yorumlarlar. Birinci aşamada erken çocukluk döneminde 6 yaşında çocuklar deyim inşesal niteliğini kavramaya başlarlar. Fakat hâlâ temel anlamda işlemlemeye devam etmektedirler. İkinci aşamada, 7-8 yaşlarında deyimleri yorumlamada bağlamı kullanmayı öğrenirler ve deyim işlemlerken yorumlayıcı stratejilere başvurarak, temel anlamıyla yorumlama davranışlarını azaltmaya başlarlar. Üçüncü aşamada, 9-10 yaşlarında deyim inşesal anlamını edinmeye başlarlar. Fakat henüz çocuğun deyim edinimi sınırlıdır. Dördüncü aşamada, çocuklar tanınırlığı yüksek deyimleri çözümlerler. Son aşamada, çocuk eksiksiz inşesal dil örgüsüyle deyim inşesal anlamına yönelik yorumunu yapabilir. Bu modelde, çocukların uyarılarla karşılaşma sıklığına göre anlamsal çözümler ve bağlamsal çıkarım becerilerin daha hızlı yapılabileceği ve deyimleri kavrama konusundaki gelişimin de daha erken sağlanabileceği belirtilmektedir.

Çocuk doğduğu andan itibaren sosyal bir çevrede yaşamaya başlar ve bu çevre onun dil gelişimini önemli ölçüde etkiler. Ancak modeller kadar çocuk edebiyatı ürünleriyle zenginleştirilmiş dil çevreleri de çocukların dili kazanmalarında ve yaratıcı şekilde kullanmalarında destekleyici etkenlerdir (Güven ve Bal, 2000:13; Sever, 2010:36). Çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan öyküler de, çocuğa okumayı sevdiren, onların sözcüklerini geliştirip, dili doğru ve güzel kullanmaları yönünde örnek alınabilecek edebî metinler içindedir (Sis ve Gökçe, 2009:1976).

Çocuklara seslenen yazınsal metinlerden beklenen en önemli dil ve anlatım özelliği, yapıtın çocuğun dilsel ve bilişsel gelişim sürecine katkıda bulunabilecek sözcükleri de içermesidir. Bu nitelikteki yapıtlarda deyim, kalıp söz gibi çeşitli dilsel öğelerin kurgunun akışı içerisinde ve metnin bağlamı aracılığıyla çocuğa kazandırılması yazınsal metnin sunduğu önemli olanaklardandır. Yapıtın içerik bakımından bu dilsel özellikleri yansıtacak bir konu yapılandırmasına sahip olması gerekir. Dayıoğlu'nun yapıtlarındaki konu ve olayların çeşitliliği, bu konuların işlenişinde kullandığı biçim, yapıtlarını dilsel içerik bakımından zengin kılmıştır. Bu inceleme sonucunda, alan yazında yer alan kuram, model, yaklaşımlar ve araştırmannın çalışma grubundan elde edilen bulgular temelinde Dayıoğlu'nun çocuklara seslenen yapıtlarında yer alan deyimlerin saydamlık ve tanınırlık derecesi bakımından 8 yaş ve üstü okurların anlamsal çözümler ve bağlamsal çıkarım stratejilerini işletmeleri açısından olumlu özellikler taşıdığı söylenebilir.

Eldeki araştırmada Gülten Dayıoğlu'nun öykülerindeki deyimler incelenmiştir, başka bir çalışmada aynı öyküler, atasözleri bakımından da incelenebilir. Ayrıca çocuk yazınının farklı yazarlarına ait yapıtları üzerinde de benzer çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Abrahamsen, E. & Burke-Williams, D. (2004). Comprehension of idioms by children with learning disabilities: Metaphoric transparency and syntactic frozenness. *Journal of Psycholinguistic Research*, 33(3), 203-215.
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aljabri, S. S. (2013). EFL Students' judgments of English idiom familiarity and transparency. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(4), 662-669.
- Arıca Akkök, E. (2007). Deyimlerin anlambilimsel ve bilişsel özelliklerine göre tahmin edilebilirliği: Yabancı dilde bir uygulama. *Dil Dergisi*, 138, 18-33.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bayat, N. ve Çetinkaya, G. (2014). Tanınırlık ve saydamlık derecesi bakımından deyimlerin anlaşılabilirliği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (17), 205-232.
- Cacciari, C. & Tabossi, P. (1993). Idioms: Processing, structure, and interpretation. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cacciari, C., & Glucksberg, S. (1991). Understanding idiomatic expressions: The contribution of word meanings. In G.B. Simpson (Ed.), *Understanding word and sentence* (ss. 217-240). The Netherlands: North-Holland.
- Cain, K., Oakhill, J. & Lemmon, K. (2005). The relation between childrens reading comprehension level and their comprehension of idioms. *J. Experimental Child Psychology*, 90, 65–87
- Cain, K., Towse, A. & Knight, R. S. (2009). The development of idiom comprehension: An investigation of semantic and contextual processing skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102, 280–298.
- Cooper, T. (1998). Teaching idioms. *Foreign Language Annals*, 2(31), 255-266.
- Fernando, C. & Flavell, R. (1981). On idiom: Critical views and perspectives. *Exeter Linguistic Studies*, 5, 18-48.
- Fraser, B. (1970). Idioms within a transformational grammar. *Foundations of Language*, 6, 22-42
- Gibbs, R. W. (1987). Linguistic factors in children's understanding of idioms. *Journal of Child Language*, 14, 569–586.
- Gibbs, R. W. (1991). Semantic analizability in children's understanding of idioms. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 613-620.
- Gibbs, R.W. (1980). Spilling the beans on understanding and memory for idioms in conversation. *Memory and Cognition*, 8, 148-164.
- Güven, N. ve Bal, S. (2000). *Dil gelişimi ve eğitim: 0-6 Yaş dönemindeki çocuklar için destekleyici etkinlikler*. İstanbul: Epsilon Yayını.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi. (10. Basım)*. Ankara: NobelYayın Dağıtım.

- Karataş, T. (2011). *Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Sütun Yayınları.
- Lacroix, A., Aguert, M., Dardier, V., Stojanovik, V. & Laval, V. (2010). Idiom comprehension in French-speaking children and adolescents with Williams' syndrome. *Research in Developmental Disabilities, 31*, 608–616.
- Levorato, M. C., & Cacciari, C. (1999). Idiom comprehension in children: Are the effects of semantic analysability and context separable? *European Journal of Cognitive Psychology, 11*, 51–66.
- Levorato, M.C. (1993). The acquisition of idioms and the development of figurative competence. In C. Cacciari & P. Tabossi (Eds), *Idioms: Processing, structure, and interpretation* (ss.101-128). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Liu, D. (2008). *Idioms: Description, comprehension, acquisition, and pedagogy*. New York: Routledge.
- Nippold, M. A., & Taylor, C. L. (1995). Idiom understanding in youth: Further examination of familiarity and transparency. *Journal of Speech and Hearing Research, 38*, 426-433.
- Nippold, M. A., & Taylor, C. L. (2002). Judgements of idiom familiarity and transparency: A comparison of children and adolescents. *Journal of Speech and Hearing Research, 45*, 384–391.
- Nippold, M.A., & Rudzinski, M. (1993). Familiarity and transparency in idiom explanation: A developmental study of children and adolescents. *Journal of Speech and Hearing Research, 36*, 728–737.
- Nordmann, E., Cleland, A. A. & Bull, R. (2014). Familiarity breeds dissent: Reliability analyses for British-English idioms on measures of familiarity, meaning, literality, and decomposability. *Acta Psychologica, 149*, 87–95.
- Peçenek, D. (2009). The Role of Familiarity and Semantic Analyzability in Children's, Adolescents' and Adults' Understanding of Idioms. S. Ay, . Aydın, İ. Ergenç, S. Gökmen, S. İşsever ve D. Peçenek (Yay.) içinde, *Essays on Turkish Linguistics Proceedings of the Fourteenth International Conference on Turkish Linguistics* (ss.197-206). Harrassowitz Verlag: Wiesbaden.
- Qualls, C.D. & Harris, J.L. (1999). Effects of familiarity on idiom comprehension in African American and European American fifth graders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 30*, 141-151.
- Schweigert, W. A. (1986). The comprehension of familiar and less familiar idioms. *Journal of Psycholinguistic Research, 15*(1), 33-45.
- Seberian, N. & Fotovatnia, Z. (2011). Idiom Taxonomies and Idiom Comprehension: Implications for English Teachers. *Theory and Practice in Language Studies, 1*(9), 1231-1235.
- Sever, S. (2010). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem.
- Sis, N. ve Gkçe, B. (2009). Gülten Dayioğlu'nun Çocuk yklerinde Yansımalar ve Kalıp Sözler. *Turkish Studies, International Periodical Forthe Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 4*/3, 1975-1989

◆ Duygu Uçgun / Gökhan Çetinkaya

Subaşı-Uzun, L. (1991). Deyimleşme ve Türkçede Deyimleşme Dereceleri. *Dilbilim Araştırmaları*, 1991, 29-39.

Swinney, D.A., & Cutler, A. (1979). The access and processing of idiomatic expressions. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 523-534.

Yazarın İncelenen Yapıtları

DAYIOĞLU, Gülten (2014). **Azat Kuşu** (24. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

DAYIOĞLU, Gülten (2013). **Damdaki Korkuluklar** (4. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

DAYIOĞLU, Gülten (2014). **Deli Bey** (25. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

DAYIOĞLU, Gülten (2013). **Kır Gezisi** (23. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

DAYIOĞLU, Gülten (2013). **Kırmızı Bisiklet** (4. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

DAYIOĞLU, Gülten (2013). **Neşeli Boyacı** (23. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

DAYIOĞLU, Gülten (2014). **Sıcak Ekmek** (27. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

DAYIOĞLU, Gülten (2013). **Şenlik Günü** (23. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

DAYIOĞLU, Gülten (2013). **Uçan Motor** (23. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

DAYIOĞLU, Gülten (2013). **Uçurtma** (23. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Ek-1: Örnekleme oluşturana deyimler

DEYİMLER							
1	Cana yakın	52	Dillere destan olmak	103	Sokaklara dökülmek	154	Gözüne kestirmek
2	İple çekmek	53	Har vurup harman savurmak	104	Ayağı alışmak	155	Sinek avlamak
3	Ad takmak	54	Kokusu burnunda kalmak	105	Ağır basmak	156	Zaman ldrmek
4	Aklıdan geçirmek	55	Ağızdan ağıza yayılmak	106	Küçük düşmek	157	Allah emri olmak
5	Başına dert açmak	56	Kulak asmamak	107	Dile gelmek	158	İ açmak
6	Göze almak	57	Bağrına basmak	108	Oralı olmamak	159	Siftinip durmak
7	Yüzünü buruşturmak	58	Günahı boynuna olmak	109	Meydan okumak	160	Ayp etmek
8	Sesi soluğu ıkmmak	59	Bıyık altından glmek	110	d kopmak	161	Tezgaah açmak
9	Haber salmak	60	Eli varmamak	111	Toz kondurmamak	162	Yüreği şişmek
10	Sevincinden tavana sıçramak	61	Dil uzatmak	112	Yıllar akıp geçti	163	Geçimini sağlamak
11	Yanında hiç kalmamak	62	ileden çıkarmak	113	İçine kapanmak	164	Zoruna gitmek
12	İçi ezilmek	63	Dört elle sarılmak	114	İçi kazanmak	165	Akıl ğretmek
13	Burnunu sokmak	64	Gözünün önüne gelmek	115	Ne yapacağını şaşırmak	166	Klahları değişmek
14	Yüzü glmek	65	Dişlerinin pası silinmek	116	Gzdesi olmak	167	İçine dert olmak
15	Tadına doyamamak	66	Sevinçten (havalara) uçmak	117	Gönlünü almak	168	Kimseye muhtaç olmamak
16	Diken üstünde durmak	67	Gölgede bırakmak	118	Yüz vermemek	169	İçine dalmak
17	zencinden lmek	68	Yüzüne bile bakmamak	119	Yüz bulmak	170	Canı ıkamak
18	Sözünü kesmek	69	Can sıkıntısından patlamak	120	Güler yzly olmak	171	Elinde kalmak
19	Anlam verememek	70	Gözleri dolmak	121	Burun buruna gelmek	172	Gözünün önünden geçmek
20	Ağırına gitmek	71	Gözlerinin içi parlamak	122	Rahat bir soluk almak	173	Eli kolu bağlanmak
21	Dilinden anlamak	72	Hava atmak	123	ile çekmek	174	Lafın gelişi
22	Kendini alamamak	73	Yüreği ağzına gelmek	124	El birlik olmak	175	Dişini sıkmak
23	Ortaya ıkamak	74	Gz kamaştırmak	125	Gz açıp kapayınca dek	176	Donup kalmak
24	Küçük görmek	75	Kendini kaptırmak	126	Tadını ıkarmak	177	Gücüne gitmek
25	Boğazına dğmlenmek	76	Canı burnunda olmak	127	Olmazı oldurmak	178	Gln duruma düşmek

◆ Duygu Uçgun / Gökhan Çetinkaya

26	Yeniden doğmuş gibi olmak	77	Gözden düşmek	128	Her kafadan bir ses çıkmak	179	Yerden göğe kadar haklı olmak
27	Can atmak	78	Ölse de sözünden dönmek	129	Canıyla uğraşmak	180	Boynu bükülmek
28	Kan dökmek	79	Pilavdan dönenin kaşığı kırılın	130	Ders vermek	181	Hayata küsmek
29	Düşmanlık beslemek	80	Gözünü yememek	131	Gözdağı vermek	182	Düşünüp taşınmak
30	Yol almak	81	Yerin dibine girmek	132	Söz vermek	183	Yaşam sevinci
31	Göz gözü görmemek	82	Gözden çıkarmak	133	Yorgun düşmek	184	Soru yağmuruna tutmak
32	Yola koyulmak	83	Başına üşüşmek	134	Canını kurtarmak	185	Havasına kapılmak
33	Carla başla yardım etmek	84	Sırtı pek karnı tok olmak	135	Sözünü kestirip atmak	186	Acısını köreltmek
34	Suluk soluğa kalmak	85	Soluğu ensemizde olmak	136	Yakasını kurtaramamak	187	Koltukları kabarmak
35	Göz kulak oluvermek	86	Yarı aç yarı tok olmak	137	Yüzünü kara çıkarmak	188	Aklı gitmek
36	Gücünü toplamak	87	Aklı kalmak	138	Korktuğu başına gelmek	189	Umutları boşa gitmek
37	Gözünün önünden gitmemek	88	Kendini dışarı atmak	139	Başına birşey gelmek	190	Sararıp solmak
38	Gözünü ilişmek	89	Sevinci kursağında kalmak	140	Akan sular dururdu	191	Diline dolamak
39	Zor duruma düşürmek	90	Sevaba girmek	141	Düşman kesilmek	192	Ağzını bıçak açmamak
40	İçinden geçirmek	91	Cennetlik olmak	142	Akla kararı seçmek	193	Söyleyecek söz bulamamak
41	Göz atmamak	92	Kendini sokaklara vurmak	143	Geçim sıkıntısı	194	Dar gelirli olmak
42	Yolunu tutmak	93	Durumu ağırlaşmak	144	İş tutmak	195	Gözünü dışarıda olmak
43	Peşine düşmek	94	Kulak kesilmek	145	Ekmeğin parası kazanmak	196	Dile getirmek
44	Başına devlet kuşu konmak	95	Ok gibi yerinden fırlamak	146	Sökün etmek	197	Midesi kazınmak
45	Umutsuzluğa kapılmak	96	İşin ucundan tutmak	147	Hazıra konmak		
46	Gözünü doymamak	97	İç çekmek	148	Kafaya yatmak		
47	Gözünü dört açmak	98	Açgözlü olmak	149	Yana çıkmak		
48	Birbirini yemek	99	Doymak bilmemek	150	Ayakaladı olamak		
49	Cascavlak bırakmak	100	Sert çıkmak	151	Para kırmak		
50	Kendini beğenmek	101	Akil erdirememek	152	Kendine çekmek		
51	Emekleri boşa gitmek	102	Söz almak	153	Aklından çıkmamak		

OKUMA EĞİTİMİ AÇISINDAN SEVİM AK'IN ÇOCUK ÖYKÜLERİNDE SÖZ VARLIĞI

Elif AKTAŞ*

Öz: Ana dili öğretimi sürecinde etkin bir işlevi olan çocuk edebiyatı ürünleri, içerdiği söz varlığı unsurları ile çocukların aktif ve pasif kelime dağarcığının gelişiminde önem taşır. Bu çalışma, son dönem çocuk edebiyatının dikkat çeken yazarlarından Sevim Ak'ın 2015 yılında Doğan Egmont Yayıncılık'tan çıkan *Yıldızlar Nereye?* ile *Duvarlar Resim Olsa* adlı iki uzun öyküsünün söz varlığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. İncelenen öykülerdeki söz varlığı unsurları; kelimeler, deyimler, atasözleri, tekerlemeler, kalıp sözler (ilişki sözleri), kalıplaşmış sözler, ünlemler, özel isimler, ikilemeler, yansıma sözcükler başlıkları altında ayrı ayrı tespit edilmiştir. Nitel yaklaşıma uygun olarak desenlenen araştırmada, doküman inceleme yoluyla toplanan verilerin yorumlanmasında içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Kelime sıklığını belirlemek için Simple Concordance 4.09 programı kullanılmıştır. İncelenen öykülerdeki sık kullanılan söz varlığı unsurları, nicel olarak tablolar hâlinde sunulmuştur. Sonuç olarak yazarın iki uzun öyküsü toplamda on bir bini aşan söz varlığı barındırmaktadır. Ayrıca iki kitapta da söz varlığı unsurlarından atasözleri ve deyimlerin çok az kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu yönüyle incelenen kitaplar, 7-10 yaş arası çocukların dilsel gelişimine katkıda bulunabilecek eserler arasında gösterilmektedir.

Anahtar kelimeler: Türkçe öğretimi, Sevim Ak, öykü, söz varlığı.

* Yrd. Doç. Dr.; Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çayeli/RIZE.

VOCABULARY IN SEVİM AK'S CHILDREN STORIES IN TERMS OF READING TRAINING

Elif AKTAŞ*

Children's literature products that have an active function in native language education process is important in the development of active and passive vocabulary of children with vocabulary elements contained. This study is made in order to determine the asset of vocabulary in two long stories of Sevim Ak, who is one of the draws attention authors in the recent children's literature, named *Yıldızlar Nereye?* and *Duvarlar Resim Olsa* which were published by Doğan Egmont Publishing in 2015. Elements of asset of vocabulary in investigated stories was determined separately under headings of idioms, proverbs, mold (no relation) words, repeated phrases, compound words, compound verbs, proper names, paradoxes, reflections words. In the study that document analyze model adopted content analysis was used. Simple Concordance 4.09 program was used to determine the frequency of words. Vocabulary elements that are used frequently in the investigated history are presented quantitatively as the tables. As a result it is shown among the works that can contribute 7-10 years old children's linguistic development with the vocabularies which exceeding of ten thousand.

Key words: Sevim Ak, child literature, vocabulary, story

Giriş

Kimya mühendisliği ve biyokimya eğitimi alan Sevim Ak, günümüz çocuk edebiyatı yazarları içerisinde seçtiği konularla, dili ve üslûbuyla ön plana çıkan, ayrıca yazdığı otuzun üzerinde çocuk kitabıyla dikkatleri çeken üretken isimlerden biridir. Gülten Dayıoğlu'nun da çocukların mutlaka okuması gereken yazarlar arasında gösterdiği (Arpacı, 2006, 35) Ak; eserlerinde soran, sorgulayan, eleştiren, farklılıklara saygı duyan, çok yönlü düşünen bir çocuk okur yaratmak arzusundadır. "*Evensel değerleri savunan, sevgi gereksinimini doyuran, umudu kaybettirmeyen, duygu ve düş dünyasını zenginleştiren, çocuk dünyasına duyarlılıkla yaklaşan, onların gerçeklerini, hayat hikâyelerini, hayal dünyasını göz ardı etmeden ortaya koyan, çocuğu ciddiye alan, aile- toplum-okul sorunlarını tartışan, onlara yalnız olmadığını hissettiren, dünyadaki çarpıklıkları ortaya koyarken dünyanın değişebilir olduğunun mesajını veren*" (Özdemir, 2008, 30) çocuk kitaplarına gereksinim olduğunu söyleyen yazar, öykülerinde çocukların duygusal gelişimine katkıda bulunan konulara değinmiştir.

*Assistant. Prof. Dr.; Recep Tayyip Erdoğan University, Faculty of Education, Çayeli/RİZE.

Sevim Ak, öykülerinde çocuğa özgü sorunları, korkuları, kaygıları, beklentileri, çocuk-yetişkin çatışmalarını, savaşı, sevgiyi çocukların anlayabileceği bir yalınlıkta, ama edebî bir dille anlatmayı hedeflemiştir. AK'ın belirgin özelliği; çocuk için yaşam ve ölüm gibi zıtlıkları doğallıkla ele alarak gerçekliği, hayalleri, hayatın ilk heyecanlarını, düş kırıklıklarını ve daha pek çok şeyi harmanlaması ve yetişkinlerin algısından uzak bir şekilde, çocuğa özgü sihirli bir dünya yaratabilmesidir. Yazarın ilgi çekici bir başka yönü ise ucu açık bırakılan öykülerin çocuk okuyucuları yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini kullanmalarını teşvik etmesidir (Uzuner Yurt, 2013, 23).

Son dönem çocuk edebiyatı yazarları içerisinde önemli bir yeri olan Sevim AK'ın 2015 yılında Doğan Egmont Yayıncılık'tan çıkan *Yıldızlar Nereye?* ve *Duvarlar Resim Olsa* adlı iki öykü kitabı bulunmaktadır.

Anıl Tortop'un çizimlerinin yer aldığı *Duvarlar Resim Olsa* adlı uzun öykünün ana karakterleri Fulya ve Gülce adında iki kız çocuğudur. Koruluğun içinde kurulmuş yeni bir siteye taşınan Fulya, kimseyi tanımamanın getirdiği yalnızlık duygusuyla mücadele ederken karşı dairede oturan Gülce, lösemi hastalığının neden olduğu yalnızlıkla boğuşmaktadır. Bir müddet sonra bu iki küçük kız, yalnızlıklarını camdan cama kurdukları iletişimle paylaşmaya başlar. Mektuplar, öyküler, resimler ve hayallerle devam eden arkadaşlık, kısa sürede dostluğa dönüşür. Lösemi hastalığı nedeniyle okula devam edemeyen Gülce'yi, arkadaşları okul duvarına çizdikleri resimlerle yalnız bırakmazlar. Gülce'nin okul duvarına çizdiği resim ise arkadaşlarıyla arasında çok yönlü bir iletişimin başlangıcı olur. İçine hayal, heyecan ve yaratıcılığın da katıldığı resimler, okul duvarlarını süslerken çocukları yalnızlık duygusundan kurtarmaya da yardımcı olur. Çocukların 'zamanın ırmağında yüzme oyunu' adını verdikleri bu eğlenceli oyun, içinde yaşanan anın değerli olduğunu vurgulayan bir ileti taşır.

Sevim Ak'ın "çocukların sorarak, düşünerek, eğlenerek, dostluk ve dayanışma bilincinin farkına varacakları" (Kurt, 2015) bir kitap olarak nitelendirdiği *Duvarlar Resim Olsa*, verdiği düşündürücü mesajlarla da dikkat çekmektedir. "Bir kareye bakınca bir şey göremiyorsun ama tüm kareler birleşince anlamlı bir resim çıkıyor ortaya. İlk göremediğim kare an'dı. Büyük resim ise yaşam." (Ak, 2015b, 95) ifadeleri hayatı felsefi bir bakış açısıyla sorgulayan bir anlayışı çocuk gözünden yansıtmaktadır.

Hande D. Akçam'ın resimlemelerinin yer aldığı *Yıldızlar Nereye?* adlı kitapta kesilen ağaçlar, hesapsızca dikilen gökdelenler, barajlar; sıcaklığı, yağmuru, rüzgârın yönünü ve nem oranını tahmin etmeyi zorlaştırınca işinden kovulan bir hava tahmincisinin öyküsü anlatılmaktadır. Doğayla küçük yaşlarda sınırsız bir iletişim kuran Bulut Adam, hava tahminleri tutmayınca işinden kovulur. Böylece doğaya küser, gökyüzüyle bağını keser ve kendine pasaj içinde bir dükkân açar. Bir süre sonra dükkânına gelip giden 'Giz Çözücü' adlı bir çocukla tanışan Bulut Adam, çocuğun şaşırtıcı ve heyecan verici sorularıyla kendine gelir. Çocuğun yoldaşlığı onun küskün olduğu doğayla barışmasına ve hayatı yeniden sevmesine vesile olur. İnsanoğlunun doğaya

verdiği tahribatı da eleştiren öykü; umudun, sabrın ve sevginin iyileştirici gücüne de vurgu yapar.

Ana Dili Öğretimi ve Söz Varlığı

Söz varlığı, ait olduğu dili kullanan insanların konuşurken ve yazarken kullandıkları kelimelerin tamamıyla birlikte anlatıma güç katmak amacıyla oluşturdukları deyimler, atasözleri, ikilemeler, kalıp sözler, kalıplaşmış ifadeler, terimler, tamlamalar ve çeşitli anlatım kalıplarının bütünüdür (Aksan, 2003, 75; 2015, 5).

Türkçe Sözlük'te (TDK, 2011, 2158) kelime hazinesiyle eş anlamlı olarak kabul edilen söz varlığı, "bir dilde kullanılan veya bir kimsenin bildiği, kullandığı sözlerin bütünü, söz varlığı, vokabüler" olarak tanımlanmaktadır. Taşıdığı anlam itibariyle *kelime hazinesi*, *kelime serveti*, *kelime dağarcığı*, *sözcük dağarcığı*, *sözcük serveti* terimlerinin eş anlamlı olduğu söylenebilir. Fakat *söz varlığı* teriminin *kelime hazinesi* ve diğerlerinin yerine kullanılması doğru değildir. Korkmaz (1992, 100) kelime hazinesini, "Bir dilin bütün kelimeleri; bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı" olarak tanımlar. Oysa Baş'a (2006, 105) göre söz varlığı kavramı, kelime hazinesini kapsayan bir terimdir. Kelime hazinesi, söz varlığının altında, dilin içinde kelime özelliği gösteren bütün birimleri içeren bir kavramdır. Çünkü söz kavramı, kelime kavramından daha geniştir. Dolayısıyla *söz varlığı* kavramı da *kelime hazinesinden* daha kapsamlıdır (Kurudayıoğlu, 2005, 9). Aksan da (2015, 34) bir dilin söz varlığının özünü temel söz varlığı ve çekirdek sözcükler denen öğelerin oluşturduğunu belirtir. Aksan'ın *temel söz varlığı* terimiyle kastettiği dilde kelime sayılan tüm dil birimleridir.

Aksan (2003, 75); söz varlığını, sözcükler, ikilemeler, deyimler, atasözleri, ilişki sözleri ve kalıplaşmış sözlerden meydana gelmiş bir kavram olarak tanımlar. Aksan'a (2006, 13-14) göre bir dilin kendi öğelerinden oluşan, kimi zaman yabancı öğelerin de girdiği *temel söz varlığı*; dildeki öteki sözcüklerin yanı sıra, bilim, teknik, sanat ve zanaat alanlarının kavramları olan *terimler*; söz varlığının bir başka kesimi *deyimler*; her dilde, belli bir durumu, olayı, insanların tutum ve davranışlarını belirlemek üzere, birden çok sözcükle anlatım bulan bu öğelerden başka, bir ulusun bilgelliğini, yaşam deneyimlerini yansıtan ve kuşaktan kuşağa aktarılan *atasözleri*; insanların toplum yaşamlarında, belli bir kültürün ürünü olarak kullandıkları *ilişki sözleri (kalıp sözler)*; kalıplaşmış biçimde, çoğu kez dilden dile geçen *kalıplaşmış sözler*; dile büyük bir anlatım gücü kazandıran *ikilemeler*, söz varlığını meydana getiren unsurlardır. Aksan'ın söz varlığı öğeleri içerisinde gösterdiği *temel söz varlığı* ifadesi ancak *kelime hazinesi* terimiyle karşılanabilir.

Söz varlığı, sadece bir dilde birtakım seslerin bir araya gelmesiyle kurulmuş simgeler, kodlar -ya da dil bilimindeki terimiyle *göstergeler*- olarak değil, aynı zamanda o dili konuşan toplumun kavramlar dünyası, maddi ve manevi kültürünün yansıtıcısı, dünya görüşünün bir kesiti olarak düşünülmelidir (Aksan, 2015, 15). Bir toplumun yaşam biçimiyle birlikte dinsel inançları, hangi uluslarla ne ölçüde ilişki kurmuş ol-

duğu, nelere değer verdiği hep söz varlığının incelenmesiyle ortaya çıkar. Her toplum dünyayı kendi dilinin penceresinden görmektedir (Aksan, 2015, 16; 1999, 17). Çünkü bir dil onu konuşan ulusun kültürünün, dünya görüşünün, tarih boyunca geçirdiği evrelerin ve başka toplumlarla kurduğu ilişkinin yansıtıcıdır. Her dilin kendine özgü bir dünyayı anlayış ve anlatış biçimi vardır. Bu biçim, dilin söz varlığının incelenmesiyle ortaya konabilir (Aksan, 1999, 14). Dolayısıyla söz varlığı bir dilin zenginliğini, dili kullanan milletin kültür birikimini ve düşünce dünyasının gücünü gösteren en önemli ölçüttür.

Söz dağarcığı, anlamını bilip gündelik hayatımızda kullandığımız sözcüklerle, anlamını az çok bilmekle beraber sıkça kullanmadığımız sözcüklerden oluşur. Bu noktada karşımıza iki kavram çıkar: Aktif (etkin) söz dağarcığı ve pasif (edilgen) söz dağarcığı. Bir kişinin, konuşmalarında ve yazılarında anlamını bilerek kullandığı sözcüklerin toplamına aktif söz dağarcığı; kişinin okuduğu ve işittiği zaman anlamını çıkarabildiği; ama kendi cümlelerinde kullanamadığı sözcüklerin toplamına ise pasif söz dağarcığı denmektedir (Beyreli *vd*, 2011, 147). Öğrencilerin aktif ve pasif söz dağarcığını zenginleştirmek başta Türkçe dersinin öğrencilere kazandırmak istediği bir beceri olmakla birlikte bütün derslerin ortak hedefidir.

Ana dili öğretimi özellikle ilköğretimde bütün derslerin temelini oluşturmaktadır. Çünkü ana dilinde yetkinliğe ulaştıkça düşünce yapısı, yorum gücü ve söz varlığı gelişen, duygu ve beğeni inceliği kazanan; ulusal ve evrensel kültür birikimini algılayarak kimliğini geliştiren bir öğrenci, diğer dersleri de büyük ölçüde başaracaktır (Sever, 2011, xi). Özbay'a (2006, 5) göre dil öğretimi aynı zamanda kültür öğretimidir. Ayrıca dil öğretimi ilkelerinden biri de dille beraber kültürün verilmesidir. Bir dilin söz varlığı ait olduğu toplumun geleneğinden, yaşam biçiminden, hayatı algılayışından, bulunduğu coğrafyadan, sahip olduğu tarihinden üreyerek zaman içinde değişerek ve artarak canlılığını koruyan bir kavramdır (Arslan ve Durukan, 2014, 250). Söz varlığının zenginliği öğrencinin okuduğunu ve dinlediğini daha iyi anlamasına, kendini yazarak ve konuşarak daha iyi ifade etmesini sağlaması bakımından önemlidir. Öğrencilerin söz dağarcığını zenginleştirmek, onları hayata hazırlamak, başarılı, özgüven sahibi ve kendini daha rahat ifade edebilen insanlar olarak yetişmelerini sağlamak açısından da önem taşır.

Türkçe dersi öğretim programında (MEB, 2005) öğrencilerin söz varlığını geliştirme amacına yönelik dört temel dil becerisi ile dil bilgisine ait kazanımlar mevcuttur. Bu kazanımlar, öğrencinin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanabilmesi için gerekli olan kelime, deyim, atasözü, özdeyiş, kalıp söz, tekerleme, ninni, türkü, bilmece gibi söz varlığı unsurlarını benimseyip kavramasına olanak sağlamaktadır. Öğrencilere sadece günlük hayatta sık kullanılan kelimeleri değil bunlarla birlikte onlara estetik zevk kazandıracak, dilin inceliklerini ve güzelliklerini gösteren, edebi değer taşıyan kelimelerin de öğretilmesi gerekmektedir (MEB, 2006). Nitekim Türkçe öğretiminin amaçlarından birinin de "Öğrencilerin okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle,

söz varlığın zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri” olması, Türkçe dersinde sözcük dağarcığını geliştirme çalışmalarına büyük önem verilmesi gerekliliğini de ortaya koymaktadır (MEB, 2006, 4).

Çocuk edebiyatı türleri içerisinde yer alan öyküler de Türkçenin zengin söz varlığını; anlatımı güçlü kılan birçok anlam olayının yansıtıcısı olan benzetmeler, söz sanatlarını bünyesinde işlemek suretiyle Türkçenin eğitimi ve öğretimi sürecinde önemli bir ders materyali olarak kullanılmaktadır (Aksan, 2015, 21). Çocuk kitapları çocuğun söz varlığını, dolayısıyla düşünce dünyasını geliştirir, içinde doğup büyüdüğü kültür dilindeki sanatlı söyleyişler, kalıp sözlerle ilgili bilişsel farkındalık edinmesini; yeme, içme giyinme, başkalarıyla iletişim kurma gibi kültürün diğer öğelerini benimsemesini sağlar (Karatay, 2011, 109). Edebî eserler oluşturuldukları dilin söz varlığını yüklenir, onun en güzel kullanım biçimlerinin öğrenilmesine aracılık eder. Bu yönüyle çocuk kitapları, çocukların kavram evrenine, söz varlığına katkıda bulunarak anlama ve anlatma becerilerinin gelişimini hızlandırır (Karatay, 2011, 110). Çocukların kelime hazinesinin geliştirilmesi, eğitim sürecinde kullanılacak materyallerin söz varlığı unsurlarının tespiti ile mümkündür. Nitekim çocuk kitaplarının, hedef kitleye söz varlığı açısından uygunluk derecesini belirleyebilmek ve seviye gruplarına ayırmak için, öncelikle çocuk kitaplarının mevcut söz varlığını ortaya koymak gerekmektedir.

Öğrencilerde edebî zevk oluşturabilmek için okunan ya da dinlenen metnin söz varlığı unsurlarının çeşitli ve zengin olması gerekir. Duygu ve düşüncelerin gerek sözlü gerekse yazılı olarak güzel bir şekilde ifade edilebilmesi için kullanılan kelimelerin de özenle seçilmesi gerekir. Öğrencinin okuduğu metni anlayabilmesi ve yorumlayabilmesi zengin bir kelime hazinesine sahip olmasıyla mümkündür. İnsanın düşünmesi ve düşüncelerini ifade etmesi kelimelerle olduğundan kişinin kelime hazinesinin geliştirilmesi aynı zamanda onun düşünce dünyasının da zenginleştirilmesi demektir (Kurudayıoğlu, 2005, 15). Çocuk edebiyatı ürünlerinin de bu amaca hizmet edebilmesi için söz varlığını geliştirici nitelikte olması gerekmektedir.

Söz varlığı üzerine yapılan araştırmaların temelini sıklık çalışmaları oluşturmaktadır. Sözcük sıklığını bilmek, dil öğretimi için büyük önem taşımaktadır. Aksan bunun önemini şu şekilde ifade etmektedir: Okumaya yeni başlayan, ilkokulun ilk sınıflarındaki öğrencilere ya da bir yabancı dili öğrenmeye başlayanlara ilk aşamada öğretilmesi gereken sözcüklerin hangileri olduğu, dilin sözcüklerinin hangi sıraya göre tanıtılması gerektiği saptanırken, değişik gereksinimleri karşılayan ana dili ve yabancı dil sözlükleri hazırlanırken dildeki öğelerin sıklıklarının bilinmesi gerekmektedir (Aksan, 2003, 20). Dolayısıyla hedef kitlesi çocuklar olan kitapların söz varlığını tespit etmek çocuğa uygun kelime öğretim programları oluşturmanın yanında kitapların yaş ve düzeye uygun seviye tespitini de mümkün kılmaktadır.

Yabancı ülkelerde çocuklar için hazırlanan kitaplarda seviyelendirme daha çok kelime hazinesi esaslı yapılmaktadır (Baş, 2006, 100). Türkiye’de yayımlanan çocuk ki-

tapları arasında, çocukların zihinsel ve sosyal gelişimini dikkate alarak oluşturulmuş ve “2-3. sınıflar için”, “4-5. sınıflar için vb.” gibi sınıf seviyelerine göre oluşturulmuş çalışmalar mevcuttur. Ancak bunun dışında yayımlanan çocuk edebiyatı ürünlerinin çok büyük bir kısmı, seviyelendirilmeye dikkat edilmeden hazırlanmış, seviyelendirilenleri de, ölçütlerini yeterince oluşturamamıştır. Ülkemizde şimdiye kadar çocuk kitaplarının, söz varlığı açısından yeterliliği tespit edilmemiştir (Baş, 2006, 103, 129, 205).

Çocuk kitaplarının söz varlığını belirlemeye yönelik ilk çalışma Baş’a (2006) aittir. Bu çalışmada son 20 yılda hazırlanan roman, hikâye, masal, destan ve efsane türündeki çocuk kitaplarının söz varlığını tespit edebilmek ve elde edilen sonuçları ilköğretim öğrencilerinin kelime hazineleri ile karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, 100 çocuk romanı, 100 çocuk hikâyesi, 100 çocuk masalı, 54 çocuk destanı ve 14 çocuk efsane kitabındaki 200 efsaneden 100.000 kelime alınarak 500.000 kelimelik bir tahkiyeli metin havuzu oluşturulmuştur. Çalışmada her türün ve genel olarak tüm türlerin kelime hazineleri, deyim, atasözü ve ikileme kullanımları gösterilmiştir.

Türkiye’de söz varlığı üzerine yapılan diğer çalışmalar daha çok çeşitli edebî eserlerde (Polat, 2012; Öztürk, 2013); farklı sınıf seviyelerindeki ders kitaplarında (Arslan-Kutlu, 2006; Uludağ, 2010; Apaydın, 2010; Turhan, 2010; Uluçay, 2011; Daharlı, 2012; Yiğit, 2011; Öz, 2012; Arslan ve Durukan, 2014; Baş ve Demirci, 2015) masallarda (Baş, 2012; Lüle Mert, 2009) ve öğrenciler yazılı anlatımlarında söz varlığını tespit etme (Karadağ, 2005; Kurudayıoğlu, 2005; Kurudayıoğlu, 2011; Özbay, Büyükkiz ve Uyar, 2011; Uluçay ve Börekçi, 2015) konuları üzerinde odaklanmıştır.

Bu çalışmanın amacı ise son dönem çocuk edebiyatı yazarları içerisinde yer alan Sevim Ak’a ait iki uzun öykü kitabının söz varlığı unsurlarını tespit etmektir. Bu amaçla incelenen öykülerdeki söz varlığı unsurları; kelimeler, deyimler, atasözleri, tekerlemler, kalıp sözler (ilişki sözleri), kalıplaşmış sözler, ünlemler, özel isimler, ikilemeler, yansıma sözcükler başlıkları altında ayrı ayrı tespit edilip sınıflandırılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Kurgusal/üretilmiş bir yapı üzerinde var olan bir durumu, var olduğu hâliyle betimlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma türlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlenmesini kapsamaktadır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 187).

Araştırmanın inceleme nesnelerini son dönem çocuk edebiyatı yazarlarından biri olan Sevim Ak’ın 2015 yılında Doğan Egmont Yayıncılık tarafından yayımlanan *Yıldızlar Nereye?* ile *Duvarlar Resim Olsa* adlı uzun öyküleri oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde kalıpları, temaları, önyargıları ve anlamları tespit etmek amacıyla belirli bir materyalin dikkatlice, ayrıntılı ve sistematik olarak incelenmesi ve yorumlanması olarak tanımlanan içerik analizinden yararlanılmıştır (Berg and Lune, 2012). İçerik analizi için ana tema olarak söz varlığı; alt tema olarak ise kelimeler, birleşik kelimeler, deyimler, atasözleri, ikilemeler, yansımalar, kalıp sözler (ilişki sözleri), kalıplaşmış sözler, ünlemler ve özel isimler belirlenmiştir. Öykülerdeki söz varlığı unsurlarının (kelimeler, özel isimler, ikilemeler, ünlemler, deyimler, atasözleri, tekelemeler, kalıp sözler, birleşik kelimeleri) analizinde içerik analizi tekniklerinden yüzde ve frekans analizleri kullanılmıştır.

Öncelikle inceleme kapsamındaki iki öykü kitabı ayrı dosyalar hâlinde, bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Metinlerdeki birleşik kelimeler, deyimler, atasözleri, ikilemeler, ünlemler, kalıp sözler (ilişki sözleri), kalıplaşmış sözler, özel isimler ve yansıma sözcükler işaretlenerek belirlenmiştir. Daha sonra da Simple Concordance 4.09 programı kullanılarak kelimelerin sıklık listeleri elde edilmiştir. Listedeki kelimelerin çekim ekleri silinerek kelimeler kök ya da gövde hâline getirilmiştir. Fiiller “-” işareti ile gösterilmiştir: *koş-, al-, gül- vb.* Fiillerin edilgen ve ettirgen hâlleri korunmuş; olumsuzluk ekleri dizinde gösterilmemiştir. Öykü içindeki rakamlar ve sayılar, yazı ile yazılmış; çok haneli sayılar tek bir kelime gibi kabul edilmiştir: yedi (7), onbir (11), yüzellialtı (156). Ayrıca ile, ise ve idi kelimeleri dizine alınmamıştır. Soru edatı “mi, mı, mu, mü” ve bağlaç olan “de, da” kelime olarak kabul edilmiştir.

Atasözü, deyim, birleşik kelimeler ve birleşik fiillerin belirlenmesinde, Türk Dil Kurumunun (=TDK) internet sitesindeki Yazım Kılavuzu, Güncel Türkçe Sözlük ve Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü esas alınmıştır. Ayrıca deyim ve atasözlerinin belirlenmesinde Ömer Asım Aksoy'un *Deyimler ve Atasözleri Sözlüğü*'nden de (2014) yararlanılmıştır.

İkilemelerin tespitinde ise TDK'nin Türkçe Sözlüğü ile Vecihe Hatipoğlu'nun *Türk Dilinde İkilemeler* (1981) adlı eseri esas alınmıştır. Eş sesli (sesteş) kelimeleri tespit etmek için Türkçe Sözlük'ten (TDK, 2011) faydalanılmıştır. Sesteş kelimelerin anlamlarının farklı olduğunu belirtmek için parantez içinde ayırt edici ifadeler kullanılmıştır. Örneğin: yüz- (suda), hayır (xevet), dolu (xboş), ay (mevsim), el (organ), ben (zahir), baş (kafa), yaşlı (ihtiyar), en (zarf)...

Bulgular ve Yorum

Tablo 1: Öykülerdeki söz varlığı ile ilgili genel veriler

Yıldızlar Nereye? ve *Duvarlar Resim Olsa* adlı öykü kitaplarındaki söz varlığı ile ilgili genel veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Kitap Adları	Yıldızlar Nereye?			Duvarlar Resim Olsa		
	Toplam	Farklı	Toplam/ farklı oranı	Toplam	Farklı	Toplam/ farklı oranı
Kelime hazinesi	4493	1750	2.56	6068	2040	2.97
Özel isim	79	17	4.64	186	44	4.22
İkileme	65	64	1.01	83	76	1.09
Yansıma	33	29	1.13	70	55	1.27
Deyim	232	201	1.15	226	186	1.21
Atasözü	2	2	1	1	1	1
Ünlem	42	22	1.95	41	21	1.95
Kalıp söz	18	16	1.25	6	6	1
Tekerleme	1	1	1	-	-	-
Toplam Unsur	4965	2102	2.36	6681	2429	2.75

Tablo 1’e göre *Yıldızlar Nereye?* adlı öykü kitabında kelime, özel isim, ikileme, deyim, atasözü, tekerleme, yansıma sözcük, ünlem, birleşik kelime ve kalıp sözlerden meydana gelen toplam 4965 adet söz varlığı unsuru bulunmaktadır. Bunlar da 2102 unsurun tekrarlanmasıyla oluşmuştur. Her söz varlığı unsuru toplam 2,36 kere tekrar edilmiştir.

Duvarlar Resim Olsa adlı öykü kitabında ise kelime, özel isim, ikileme, deyim, atasözü, yansıma sözcük, ünlem, birleşik kelime ve kalıp sözlerden meydana gelen toplam 6681 adet söz varlığı unsuru bulunmaktadır. Bunlar da 2429 unsurun tekrarlanmasıyla oluşmuştur. Her söz varlığı unsuru toplam 2,75 kere tekrar edilmiştir.

Tablo 2. Öykülerde kullanılan kelime hazinesi ile ilgili bulgular

Yıldızlar Nereye? ve *Duvarlar Resim Olsa* adlı öykü kitaplarındaki kelime hazinesi ile ilgili bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Öykü Adı	Toplam Söz Varlığı Sayısı	Toplam Kelime Sayısı (Sıklığı)	Farklı Kelime Sayısı	Kelime Tekrarlanma Oranı	Yüzdellik
<i>Yıldızlar Nereye?</i>	4965	4493	1750	2. 56	90. 49
<i>Duvarlar Resim Olsa</i>	6681	6068	2040	2. 97	90. 82

Yukarıdaki tablonun ilk sütunu incelenen kitabın adını, ikinci sütunu her bir kitapta kullanılan toplam söz varlığı unsurlarının (kelime, atasözü, deyim, tekerleme, yansıma, ünlem, kalıp söz, birleşik kelime ve ikileme) sayısını, üçüncü sütunu her bir kitapta kullanılan toplam kelime sayısını, dördüncü sütunu farklı kelime sayısını, beşinci sütunu bir kelimenin ortalama tekrarlanma oranını, altıncı sütun ise toplam kelime sayısının toplam söz varlığı içindeki yüzdeliğini göstermektedir. Ayrıca “*Kelime Sıklığı*”, bir kelimenin öykü içindeki kullanım sıklığını ya da sayısını; “*Farklı Kelime*”, öyküde kaç kere geçtiğine bakılmaksızın kullanılan farklı kelimeleri; “*Toplam Kelime*” ise, öykü içerisindeki tüm kelimelerin toplam kullanımını göstermektedir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, toplam kelime sayısının farklı kelime sayısına bölünmesi ile elde edilen kelime tekrarlanma oranlarına bakıldığında *Yıldızlar Nereye?* adlı öykü kitabında bir kelime ortalama 2,56 kez tekrarlanmaktadır. *Duvarlar Resim Olsa* adlı öykü kitabında ise bir kelime ortalama 2,97 kez tekrarlanmaktadır.

Kelimelerin toplam söz varlığı içindeki yüzdeliği, *Yıldızlar Nereye?* adlı kitapta 90,49 iken *Duvarlar Resim Olsa* adlı kitapta 90,82’dir.

Tablo 3. Öykü kitaplarında en çok kullanılan 100 kelime ve sıklıkları

Her iki öykü kitabında da en çok kullanılan 100 sözcük sıklıklarıyla birlikte Tablo 3'te sunulmuştur.

<i>Yıldızlar Nereye?</i>				<i>Duvarlar Resim Olsa</i>			
KELİME	SIKLIK	KELİME	SIKLIK	KELİME	SIKLIK	KELİME	SIKLIK
Bir	130	deniz	13	bir	187	öğretmen	16
de-	46	ev	13	kız	72	örtü	16
bu	40	geç-	13	mı (mi, mu, mü)	56	palyaço	16
da/de	38	kişi	13	çocuk	54	söz	16
çocuk	37	şimdi	13	gün	46	top	16
gün	37	bile	12	anne	45	var (xyok)	16
O	35	çalış-	12	duvar	41	çok	15
mı (mi, mu, mü)	34	gör-	12	bu	38	gör-	15
adam	33	ön (xarka)	12	da/de	37	kadar	15
ben (zamir)	33	sen	12	de-	36	mektup	15
dükân	33	aç-	11	ben (zamir)	35	sınıf	15
kadın	31	anla-	11	ve	33	son	15
diye	29	al-	11	için	30	biz	14
ne	28	başla-	11	gel-	29	çek-	14
el (organ)	27	çok	11	ne	29	kapı	14
Yok	27	dalga	11	ol-	29	kumaş	14
gel-	24	her	11	sonra	29	nasıl	14
ol-	23	söz	11	iç (xdış)	28	uç (kenar)	14
gibi	22	baş (kafa)	10	iki	27	yer	14
rüzgar	22	başka	10	okul	27	balkon	13
için	21	bırak-	10	arkadaş	26	koru (ağaçlık)	13
iki	21	biri	10	diye	26	önce	13
saat	20	büyük	10	ev	26	site	13
Ses	20	daha	10	göz	26	ama (fakat)	12
yeni	20	en (zarf)	10	sen	26	bahçe	12
bil-	19	siz	10	bak-	25	bil-	12
iste-	19	soru	10	ses	24	dur-	12

sonra	19	tahmin	10	el (organ)	23	hafta	12
var (xyok)	19	değil	9	gibi	23	ip	12
yıldız	19	doğru (yönelme)	9	resim	23	kadın	12
iş	18	hiç	9	çık-	22	kırmızı	12
kapı	18	önce	9	küçük	22	minik	12
git-	16	sanki	9	ara	21	tut-	12
göz	16	üç	9	al-	20	yine	12
kendi	16	yan (taraf)	9	geç-	20	cam	11
ve	16	yıl (sene)	9	git-	20	dakika	11
güneş	15	bekle-	8	oda	20	ilk	11
hava	15	bulut	8	pencere	20	kulak	11
pasaj	15	cam	8	başla-	19	sarı	11
söyle-	15	çıkart	8	kendi	19	sirk	11
çık-	14	ekmek (somun)	8	yeni	19	yap-	11
iç (xdış)	14	eski	8	zaman	19	ağız	10
kadar	14	gazete	8	bile	18	balon	10
nasıl	14	gece	8	iste-	18	baş (kafa)	10
sor-	14	kuyumcu	8	karşı	18	bırak-	10
yap-	14	perde	8	şimdi	18	düş-	10
yer	14	sis	8	Üst	18	burun	10
yüz (çehre)	14	sür-	8	balina	17	fırtına	10
ama (fakat)	13	yine	8	öğretmen	16	gece	10
bak-	13	şey	7	biri	16	ışık	10

Toplam kelime: 100

Toplam sıklık: 1710

Toplam kelime: 100

Toplam sıklık: 2171

Tablo 3'e göre her iki öykü kitabında en çok kullanılan sözcük 'bir'dir. Bunun yanı sıra 'da/de', 'mi/ mı/mu/mü', 'çocuk', 'gün' ve 'bu' sözcükleri de her iki öykü kitabında da en çok kullanılan 10 sözcük arasındadır. Her iki öykü kitabında ilk 100 sözcük içerisinde ortak olarak kullanılan sözcükler ise şunlardır:

al-, ama, bak-, baş (kafa), başla-, ben (zamir), bırak-, bil-, bile, bir, biri, cam, çalış-, çık-, çocuk, çok, de/da, de-, diye, el (organ), ev, gece, geç-, gel-, gibi, git, gör-, göz, gün, iç (x dış), için, iki, kadar, kapı, kadın, mı/mi/mu/mü, nasıl, ne, ol-, önce, sen, ses, sonra, söz, şimdi, ver-, ve, yap-, yeni, yer, yine.

Yıldızlar Nereye? adlı öykü kitabında en sık kullanılan ilk 100 kelime, toplam kelimenin (4493) % 38,05'ini oluşturmaktadır. *Duvarlar Resim Olsa* adlı öykü kitabında ise en sık kullanılan ilk 100 kelime, toplam kelimenin (6068) %35,81'ini oluşturmaktadır.

Her iki öykü kitabındaki ilk 100 kelime içerisindeki ortak kelime sayısı ise 51'dir. Bu da yazarın öykülerini oluştururken aynı sözcüklerden yararlandığını göstermektedir. Bu rakamlardan hareketle, yazarın öykü kitaplarında, çocukların kelime hazinelerini geliştirmeye yönelik farklı kelime kullanımının zayıf olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 4. Öykü kitaplarında kullanılan özel isimler

Yıldızlar Nereye? ve *Duvarlar Resim Olsa* adlı öykü kitaplarındaki kullanılan özel isimler ile ilgili bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Öykü Adı	Toplam Söz Varlığı Sayısı	Toplam Özel İsim	Farklı Özel İsim	Özel İsim Tekrarlanma Oranı	Yüzdelik
<i>Yıldızlar Nereye?</i>	4965	79	17	4. 64	1. 59
<i>Duvarlar Resim Olsa</i>	6681	186	44	4. 22	2. 78

Tablo 4'e göre *Yıldızlar Nereye?* adlı öykü kitabında kullanılan özel isim sayısı 79'dur. Bu 79 özel isim 17 özel ismin tekrarlanmasıyla oluşmuştur. Toplam özel isim sayısının farklı özel isim sayısına bölünmesiyle elde edilen özel isim tekrarlanma oranı ise 4,64'tür.

Özel isimlerin toplam söz varlığı içindeki yüzdeliği, *Yıldızlar Nereye?* adlı kitapta 1,59, *Duvarlar Resim Olsa* adlı kitapta ise 2,78'dir. En fazla özel ismin kullanıldığı *Duvarlar Resim Olsa* adlı öykü kitabında, özel isimler toplam söz varlığı sayısının %2,78'ini meydana getirmektedir. En az özel ismin kullanıldığı *Yıldızlar Nereye?* adlı kitapta ise, özel isimler toplam söz varlığı sayısının %1,59'unu oluşturmaktadır.

Yıldızlar Nereye? adlı öykü kitabında kullanılan özel isimler sıklıklarıyla birlikte şöyledir:

Bulut Adam (58), *Giz Çözücü* (4), *Takıntı* (3), *Afrika* (1), *Peru* (1), *El Nino* (1), *Allıpullu* (1), *Mavidon* (1), *Körpe* (1), *Sempatik* (1), *Posbıyık* (1), *Şeytan* (1), *Titanik* (1), *Karaçınar Yaylası* (1), *Mücella teyze* (1), *Tahir amca* (1), *Şule abla* (1).

Duvarlar Resim Olsa adlı öykü kitabında kullanılan özel isimler sıklıklarıyla birlikte şöyledir:

Fulya (85), *Gülce* (31), *Tülsü* (6), *Müge* (4), *Merve Öğretmen* (4), *Yiğit* (3), *Ali* (3), *Ayşe* (3), *Sena* (3), *Ponto* (3), *Buse* (3), *Bilge abla* (2), *Merve* (2), *Alâra* (2), *Barış* (2), *Ege* (2), *Betül abla* (1), *Beyza* (1), *Bora* (1), *Bulut* (1), *Burak* (1), *Düş Koltuğu* (1), *Buse Bebek* (1), *Efe* (1),

Çılgınlıklar Parkı (1), Kızlar İçin Eğlenceli Öyküler (1), Lale (1), Maceralar Ormanı (1), Mert (1), Niğar teyze (1), Osman (1), Patırtı Okulu (1), Pelin (1), Mine (1), Ömür teyze (1), Postiş (1), Sanem (1), Sis (1), Sermin teyze (1), Sokak Beleşçileri (1), Esra (1), Badem Pastanesi (1), Fatih (1), Bekir amca (1).

Tablo 5. Öykü kitaplarında kullanılan ikilemelerle ilgili bulgular

Yıldızlar Nereye? ve *Duvarlar Resim Olsa* adlı öykü kitaplarında kullanılan ikilemelerle ilgili bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Öykü Adı	Toplam Söz Varlığı Sayısı	Toplam İkileme	Farklı İkileme	İkileme Tekrarlanma Oranı	Yüzdelik
<i>Yıldızlar Nereye?</i>	4965	65	64	1.01	1.30
<i>Duvarlar Resim Olsa</i>	6681	83	76	1.09	1.24

Yıldızlar Nereye? adlı kitapta 65 toplam, 64 farklı; *Duvarlar Resim Olsa* adlı kitapta ise 83 toplam olmak üzere 76 farklı ikileme kullanılmıştır.

Tablo 5'te ikileme tekrarlanma oranlarına bakıldığında ikilemelerin *Yıldızlar Nereye?* adlı öykü kitabında ortalama olarak 1 kez (1,01), *Duvarlar Resim Olsa* adlı öykü kitabında ise ortalama olarak 1 kez (1,09) tekrarlandığı görülmektedir. İkilemelerin toplam söz varlığı içindeki yüzdesi ise *Yıldızlar Nereye?* adlı kitapta 1,30, *Duvarlar Resim Olsa* kitabında ise 1,24'dir.

Yıldızlar Nereye? adlı öykü kitabında kullanılan ikilemeler ve sıklıkları şöyledir (Sıklığı 1 olanlar, parantez içinde belirtilmemiştir):

Bir iki (2),şunun şurasında, dur duraksız, kedili köpekli, yüz yüze, başıra çağıra, az buçuk, şarkılı türkülü, oldu bitti, kıvr zıvr (ıvr zıvr), tek tek, doğru dürüst, haydi haydi, neler neler, tek tek, bir bir, yalan yanlış, havadan sudan, atar atmaz, abur cubur, orada burada, ittire ittire, sağa sola, pırl pırl, para pul, aşağı yukarı, göz göze, az çok, koştura koştura, el falan, savura savura, gider gitmez, çıkar çıkmaz, güle oynaya, sallaya sallaya, havadan sudan, sorgu sual, şen sakrak, giriş çıkış, yavaş yavaş, tam tamına, mor mor, yerli yersiz, çala çala, günden güne, anlamlı anlamsız, deli deli, kendi kendine, paldır küldür, seni seni, vızır vızır, açtı açtı, tatlı sert, yavaş yavaş, hık mık, tek tek, çıkar çıkmaz, ata ata, çekeleye çekeleye, inip çıkmak, katmer katmer, toz pis, gün gün, adım adım.

Duvarlar Resim Olsa adlı kitapta kullanılan ikilemeler ve sıklıkları şöyledir (Sıklığı 1 olanlar, parantez içinde belirtilmemiştir):

Topu topu (3), camdan cama (2), dördü beşi (2), kulaktan kulağa (2), sarmaş dolaş (2), pencereden pencereye (2), açıp kapa-, aşağı yukarı, bıkmadan usanmadan, baştan aşağı, bir bir, ara sıra, arka arkaya, arkalı önlü, boş boş, bugün yarın, çatıdan çatıya, dalga dalga, darmadağın, didik didik, , dört beş, duvardan duvara, çığlık çığığ, çın çın, doğru düzgün, ebruli hareli,

çirkin çirkin, fokur fokur, hart hart, hart hurt, hatır hutur, hızlı hızlı, hop hop, gıcır gıcır, gidip gelen, girip çıkan, güle oynaya, güle söyleye, katar katar, ister istemez, iş güç, iz falan, kendi kendine, kendi kendini, kıkır kıkır, kesilip kesilmeme, konu komşu, kir pas, lapa lapa, lime lime, parti parti, paşa paşa, renkten renge, olsa olsa, salma salma, salkım saçak, sıra sıra, sürüp sürmemek, teker teker, sevinçten sevince, sökeleye sökeleye, tıngır mungır, uzun uzun, yapış yapış, ucu ucuna, uçuşan uçuşana, üst üste, var yok, vızır vızır, yalap şalap, yaya büze, yunus munus, yürüye yürüye, zırt pırt, zikzak, uzaktan uzağa.

Tablo 6. Öykü kitaplarında geçen yansıma sözcüklerle ilgili bulgular

Yıldızlar Nereye? ve *Duvarlar Resim Olsa* adlı öykü kitaplarındaki yansıma sözcüklerle ilgili bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Öykü Adı	Toplam Söz Varlığı Sayısı	Toplam Yansıma	Farklı Yansıma	Yansıma Tekrarlanma Oranı	Yüzdelik
<i>Yıldızlar Nereye?</i>	4965	33	29	1.13	0.66
<i>Duvarlar Resim Olsa</i>	6681	70	55	1.27	1.04

Tablo 6'ya göre *Yıldızlar Nereye?* adlı öykü kitabında toplam 33, farklı 29 yansıma sözcük kullanılmıştır. Ayrıca yansıma sözcüklerin öykü içindeki tekrarlanma oranı ise 1,13'tür. Yansıma sözcüklerin toplam söz varlığı içerisindeki yüzdesi ise 0,66'dır.

Duvarlar Resim Olsa adlı kitapta ise toplam 70, farklı 55 yansıma sözcük kullanılmıştır. Yansıma sözcüklerin tekrarlanma oranı ise 1,27'dir. Yansıma sözcüklerin toplam söz varlığı içerisindeki yüzdesi ise 1,04'tür.

Yıldızlar Nereye? adlı kitapta kullanılan yansımalar ve sıklıkları şöyledir (Sıklığı 1 olanlar, parantez içinde belirtilmemiştir):

fısılda- (2), fısıltı (2), gürültü (2), vızıltı (2), fıskır-, fırt (çekmek), çıklat-, gıygıy, güm, ıslık, hık mık, hışırtı, homurdanmak, hoplatmak, hüp, hırıltı, kikirlemek, mızımız, mırıldanış, patırtı, şaplak, takırtı, şıklatmak, şrak, tıkırda-, tıklad-, hoplamak, vızır vızır, zıngadak.

Duvarlar Resim Olsa adlı kitapta kullanılan yansımalar ve sıklıkları şöyledir (Sıklığı 1 olanlar, parantez içinde belirtilmemiştir):

ıslık (4), zıplamak (3), fısılda- (3), çingirak, çınlama (3), çın çın (2), hopla- (2), fıskiye (2), hışırtı (2), patlama (2), şıppadak (2), fıskırtmak, fokur fokur, gakla-, gümlet-, gürülde-, guguk, hapşırma, homurdanmak, homurtu, hop, hop hop, fır (dönmek), fısıltı, fısıldayış, gıcır gıcır, gıdıkla-, hart hart, hart hurt, hatır hutur, höpürdet-, ı-ıh (hayır), kekele-, kıpırda-, kıpırtısız, kikirde-, kıkır kıkır, küt, meleme, mırıldan-, mızıldan-, oflamak, puflamak, şakımak, takırtı, tıkırtı, tıklad-, uluma, uğultu, zırt pırt, Vızıltı, cik cik, cıvılda-, cikleme.

Tablo 7. Öykülerde geçen kalıp söz (ilişki sözleri) ile ilgili bulgular

Yıldızlar Nereye? ve *Duvarlar Resim Olsa* adlı öykü kitaplarındaki kalıp sözlerle ilgili bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Öykü Adı	Toplam Söz Varlığı Sayısı	Toplam Kalıp Söz	Farklı Kalıp Söz	Kalıp Söz Tekrarlanma Oranı	Yüzdellik
<i>Yıldızlar Nereye?</i>	4965	16	14	1.14	0.32
<i>Duvarlar Resim Olsa</i>	6681	6	6	1	0.08

Tablo 7 incelendiğinde *Yıldızlar Nereye?* adlı öykü kitabında toplam 16, farklı 14 kalıp söz bulunduğu görülmektedir. Kalıp söz tekrarlanma oranı ise 1,14'tür. Kalıp sözlerin toplam söz varlığı içerisindeki yüzdesi ise 0,32 olarak belirlenmiştir.

Duvarlar Resim Olsa adlı öykü kitabında ise toplam 6 kalıp söz bulunmaktadır. Bu kalıp sözlerin hiçbiri tekrar etmemiştir. Kalıp sözlerin toplam söz varlığı içerisindeki yüzdesi ise 0,08'dir.

Yıldızlar Nereye? adlı öykü kitabındaki kalıp sözler (ilişki sözleri) ve sıklıkları aşağıda verilmiştir:

Merhaba (2), bakalım (2), Afiyet olsun, bağlasan durmam, hadi bakalım, bana ne, iyi akşamlar, gel gör ki, helal olsun, git başımdan, git işine, hoşça kal, maşallah, yavruçum, adı kadar emindi, tek damla yağmur düşmedi.

Duvarlar Resim Olsa adlı öykü kitabındaki kalıp sözler ise şunlardır: Allah korusun, aferin, bakalım, her şey yolunda, hoş geldin, yaşasın.

Tablo 8. Öykülerde geçen ünlemler ile ilgili bulgular

Yıldızlar Nereye? ve *Duvarlar Resim Olsa* adlı öykü kitaplarındaki ünlemler ilgili bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Öykü Adı	Toplam Söz Varlığı Sayısı	Toplam Ünlem	Farklı Ünlem	Ünlem Tekrarlanma Oranı	Yüzdellik
<i>Yıldızlar Nereye?</i>	4965	42	22	1.90	0.84
<i>Duvarlar Resim Olsa</i>	6681	41	21	1.95	0.61

Tablo 8'de *Yıldızlar Nereye?* adlı öykü kitabında toplam 42, farklı 22 ünlem kullanıldığı görülmektedir. Toplam ünlem sayısının farklı ünlem sayısına bölünmesiyle elde edilen ünlem tekrarlanma oranı ise 1,90'dır. Kitapta ünlem sayısının toplam söz varlığı içerisindeki yüzdesi ise 0,84 olarak belirlenmiştir.

◆ Elif Aktaş

Kitapta kullanılan ünlemler ve sıklıkları şöyledir (Sıklığı 1 olanlar, parantez içinde belirtilmemiştir):

Ah (6), vay vay, ya (4). ayy (3), pes (3), humm (4), hadi (2), of, oh (2), şeyey (2), aman (2), yallah, Aaa a aa, aaa, be, eh, iyyy, iih yih, hey, öhö öhö, öff, ha ha haa.

Tablo 8 incelendiğinde *Duvarlar Resim Olsa* adlı öykü kitabında 41 toplam, 21 farklı ünlem kullanıldığı tespit edilmiştir. Kitapta ünlemlerin tekrarlanma oranı ise 1,95'tir. Kitapta ünlem sayısının toplam söz varlığı içerisindeki yüzdesi ise 0,61 olarak belirlenmiştir.

Kitapta kullanılan ünlemler ve sıklıkları şöyledir (Sıklığı 1 olanlar, parantez içinde belirtilmemiştir):

Aaa (7), aaaa (2), aman, ayy (2), ah (3), eee, hadi (5), hah, hah ha, hahh hah hahah, hiih, hoop, hurra, ı-ıh, hay aksi, ooo (6), öfff, oh, of, taa (2), ya.

Tablo 9. Öykü kitaplarında geçen deyimler ile ilgili bulgular

Yıldızlar Nereye? ve *Duvarlar Resim Olsa* adlı öykü kitaplarındaki deyimler ile ilgili bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Öykü Adı	Toplam Söz Varlığı	Toplam Deyim	Farklı Deyim	Deyim Tekrarlanma Oranı	Yüzdellik
<i>Yıldızlar Nereye?</i>	4965	232	201	1. 15	4. 67
<i>Duvarlar Resim Olsa</i>	6681	226	186	1. 21	3. 38

Yıldızlar Nereye? adlı kitapta kullanılan toplam deyim sayısı 232, farklı deyim sayısı ise 201'dir. Deyim tekrarlanma oranı ise 1,15'dir. Yani her deyim yaklaşık 1 (1, 15) defa tekrar edilmiştir. Toplam deyim sayısının tüm söz varlığı içindeki oranı ise 4, 67'dir. Kitapta en çok kullanılan 100 deyim sıklıklarıyla birlikte aşağıda verilmiştir. (Sıklığı 1 olanlar, parantez içinde belirtilmemiştir):

Karar vermek (4), aklına esmek (3), aklına gelmek (3), geri dönmek (3), içinden geçmek (3), izin vermek (3), satın almak (3), ad takmak (2), adım atmak (2), aklından geçirmek (2), altüst etmek (2), başına iş açılmak (2), burnunun dibi (2), el vermek (2), gözüne kestirmek (2), haber vermek (2), hayal kurmak (2), içeri dalmak (2), içinden geçmek (2), iyi gelmek (2), kasıp kavurmak (2), kendini dışarı atmak (2), tur atmak (2), yolunu kesmek (2), acısını çıkarmak, âdet hâline getirmek, adı geçmek, adım atmamak, ağrına girmek, ağzı kulaklarına varmak, ağzına kadar (dolu), ağzında gevelemek, ağzından baklayı çıkarmak, ağzından kaçırmak, ağzından laf almak, akli başına gelmek, aklına uymak, aklında kalmak, aklından geçmek, aklını başına getirmek, anlayış göstermek, arası olmamak, arkasından konuşmak, aşağı kalır yanı olmamak, ateşi çıkmak, ayak uydurmak, az kalsın, bakış atmak, baş döndürmek, başına (işinin) dönmek, başına gelmek, başına iş açmak, başından savmak, başından aşağı kaynar sular dökülmek, belaya çat-

*mak, bıyık altından gülümsemek, bir arpa boyu, boca etmek, boşa çıkmak, burun kıvrı-
mak, canı istemek, çaba göstermek, çenesini tutmak, çığına dönmek, çok görmek, dert
etmek, dışa vurmak, dibi tutmak, dilek tutmak, dilinin altında (bir şey olmak), dilinin
ucunda, dişini sıkmak, dost edinmek, duymazdan gelmek, el çabukluğu ile, emek ver-
mek, elini veren kolunu kaptırır (alamaz), erken kalkmak, eser kalmamak, evirip çevirmek, fal
bakmak, farkına varmak, fir dönmek, fırsat bulmak, fırsat kollamak, fırtına çıkmak, fink atmak,
fikrini değiştirmek, fos çıkmak, geri kalmak, geri vermek, gersin geri dönmek, gerisinde kalmak,
gönlünden kopmak, görmezden gelmek, göz gezdirmek, göz gözü görmemek, göz kırpmak, göz
ucuyla bakmak, göz yummak, göze çarpmak, gözüne ilişmek, gözüne uyku girmemek, güme
(gümbürtüye) gitmek.*

Duvarlar Resim Olsa adlı kitapta kullanılan toplam deyim sayısı 226, farklı deyim sayısı ise 186'dır. Deyim tekrarlanma oranı ise 1,21'dir. Toplam deyim sayısının tüm söz varlığı içindeki oranı ise 3,38'dir. Kitapta en çok kullanılan 100 deyim sıklıklarıyla birlikte aşağıda verilmiştir (Sıklığı 1 olanlar, parantez içinde belirtilmemiştir):

Şarkı söylemek (8), ödünç almak (7), göz kırpmak (5), zaman geçirmek (4), geri dönmek (4), can atmak (3), el etmek (3), yanıt vermek (3), aklına gelmek (3), ad takmak (2), aklına esmek (2), düş kurmak (2), el ele tutuşmak (2), hayal kurmak (2), içinden geçirmek (2), iştahı kesilmek (2), kulak vermek (2), yalnız kalmak (2), adım atmak, adını koymak, ağzı açık (kalmak), ağzına kadar, ağzını bıçak açmamak, akıl etmek, alışverişe çıkmak, başını alıp gitmek, alınun akıyla, altta kalmak, at koşturmak, ayrı kalmak, baş etmek, başa dönmek, başına bir hâl gelmek, başına gelmek, başından savmak, başını döndürmek, akıp gitmek (geçmek), akılı takılmak, aklından geçmek, aklının bir köşesine ilişmek (yazmak), alarma geçmek, alay almak, arada kalmak, araya girmek, arkasına bakmadan (kaçmak), burnu düşmek, burnunda tütme, burun kıvrırmak, çare bulmak, çorap söküğü gibi gelmek, daldan dala konmak, dışa vurmak, diken üstünde (olmak), dikkat çekmek, dili tutulmak, dilinden (ağzından) bal damlamak, dilinden düşürmemek, dört dönmek, dudak bükmek, dünden hazır (olmak), büyü yapmak, can bulmak, canı çekmek, can çıkmak, canı istemek, değer vermek, demeye getirmek, demir atmak, dişe dokunur, dünyanın öbür ucu, el altından, el ayak çekilmek, el sıkışmak, eli kulağında, elinde olmamak, elini çabuk tutmak, fotoğraf çekmek, geçit vermek, gelip çatmak, geri vermek, göz etmek, göz atmak, görev almak, göz önünde tutmak, göz ucuyla, gözden çıkarmak, gözleri dolmak, gözü kalmak, gözü üstünde olmak, güneş almak, heyecana kapılmak, hız kesmemek, hop oturup hop kalkmak, fir dönmek, film çevirmek, iç çekmek, iç içe girmek, için karatmak, içeri dalmak, içi bayılmak, içi hop etmek, içinden gelmek.

Öykü kitaplarında geçen atasözü ve tekerlemelerle ilgili bulgular

Yıldızlar Nereye? adlı öykü kitabında bir kere "Komşu komşunun külüne muhtaç." atasözü kullanılmıştır. Ayrıca "her işte bir hayır vardır." sözüyle de bir atasözüne atıf yapılmıştır. Bunun yanı sıra kitapta "Deli deli kulakları küpeli." tekerlemesi de bir adet geçmektedir.

Duvarlar Resim Olsa adlı öykü kitabında atasözüne rastlanmamıştır. Ancak “altın kafese konmuş bülbül” sözüyle “Bülbülü altın kafese koymuşlar, ah vatanım demiş.” atasözü çağrıştırılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Sevim Ak’ın okuyucu hedef kitesini 7-10 yaş olarak belirlediği iki uzun öykü kitabı toplamda on binin üzerinde (11.646) söz varlığı unsuru barındırmaktadır. Bu zenginlik çocukların alıcı söz varlığının gelişmesinde oldukça önemli rol oynayacaktır. Ancak iki öykü kitabı temel söz varlığı yani kelime hazinesi açısından zengin sayılsa da diğer söz varlığı unsurları açısından yeterli derecede zengin değildir.

Her iki öykü kitabının da atasözü, tekerleme ve kalıplaşmış söz açısından zengin olmadığı dikkat çekmektedir. *Yıldızlar Nereye?* adlı kitapta 2 atasözü ve 1 tekerleme kullanılmıştır. *Duvarlar Resim Olsa* adlı kitapta ise 1 atasözü kullanılmış olup tekerlemeye yer verilmemiştir. Özdeyiş (vecize) olarak da nitelendirilen kalıplaşmış sözler ise iki öykü kitabında da yer verilmemiştir. Yaklaşık 11 binin üzerinde söz varlığına sahip olan öykülerde toplamda 3 atasözü ve 1 tekerlemenin kullanılması yeterli değildir. Bu sonuç Baş’ın (2006) çalışmasının sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Baş, incelediği türler içerisinde (roman, hikâye, masal, destan ve efsane) atasözü ve kalıplaşmış sözlerin kullanımının yeterli olmadığını; bununla birlikte hikâyelerin atasözlerine en çok yer veren tür olduğunu vurgulamıştır.

Toplumların kültürel birikimini yansıtan önemli bir söz varlığı unsuru olan kalıp sözler (ilişki sözleri) her iki öykü kitabında da yeterli oranda kullanılmamıştır. *Yıldızlar Nereye?* adlı öykü kitabında toplam 18 kalıp söze yer verilirken *Duvarlar Resim Olsa* adlı kitapta toplam 6 kalıp söz yer almaktadır. *Duvarlar Resim Olsa* adlı kitapta kalıp sözlerin toplam söz varlığı içindeki oranı 0,08; *Yıldızlar Nereye?* adlı kitapta ise 0,32’dir. Bu oranın yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir.

Deyimler açısından her iki öykü kitabının diğer söz varlığı unsurlarına göre zengin olduğu görülmektedir. *Yıldızlar Nereye?* adlı öykü kitabında toplam 232 deyim kullanılmışken *Duvarlar Resim Olsa* adlı kitapta 226 deyim kullanılmıştır. Deyimlerin toplam söz varlığı içerisindeki oranına bakıldığında ise *Yıldızlar Nereye?* adlı öykü kitabında bu oran 4,67, *Duvarlar Resim Olsa* adlı kitapta ise 3,38’dir. Bu oran diğer söz varlığı unsurlarından fazla olsa da yeterli değildir. Çocuk kitaplarında hangi yaş düzeyinde hangi deyimlerin ya da atasözlerinin yer alması gerektiğine yönelik somut bir ölçüt olmamasına karşın çocuk kitaplarının bu söz varlığı unsurlarına yer vermemesi düşünülemez. Bu sonuçlara paralel olarak Baş ve Demirci (2015), 2. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında da atasözü ve deyimlere yeterince yer verilmediğini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Daharlı (2012) da 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında atasözü, deyim ve vecizelere oldukça az yer verildiğini tespit etmiştir. Apaydın (2010), 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarında deyim, atasözü ve kalıp söz oranının tüm söz varlığı içinde çok az bir yer tuttuğunu tespit etmiştir.

Türk dilinin zenginliğini yansıtan önemli bir söz varlığı unsuru olan ikilemelerin kullanımı her iki öykü kitabında benzerlik arz etmektedir. *Yıldızlar Nereye?* adlı kitapta toplam ikileme sayısı 65 iken, *Duvarlar Resim Olsa* adlı kitapta 83'tür. Baş'ın (2006) çalışmasında da ikilemelerin en yoğun kullanıldığı edebî türün hikâyeler olduğunu belirtmiştir.

Yansıma sözcükler açısından *Duvarlar Resim Olsa* adlı öykü kitabının diğerine göre daha zengin olduğunu ifade etmek mümkündür. Bu kitapta kullanılan 70 yansıma sözcüğün, toplam söz varlığı içindeki oranı %1,04; *Yıldızlar Nereye?* adlı öykü kitabında kullanılan 33 yansıma sözcüğün toplam söz varlığı içindeki oranı ise % 0,66'dır.

İncelenen öykü kitapları ünlemler açısından benzerlik göstermektedir. *Yıldızlar Nereye?* adlı kitapta toplam 42 ünlem yer alırken *Duvarlar Resim Olsa* kitabında 41 ünlem yer almaktadır. Ünlemler, *Yıldızlar Nereye?* adlı kitapta toplam söz varlığının yaklaşık %1'lik (0,84) bir kısmını; *Duvarlar Resim Olsa* adlı kitapta da yine yaklaşık %1'lik (0,61) bir kısmını meydana getirmektedir.

Özel isimler açısından *Duvarlar Resim Olsa* adlı öykü kitabının diğer öykü kitabına göre biraz daha zengin olduğunu ifade etmek mümkündür. Nitekim özel isimlerin toplam söz varlığı içindeki oranı *Yıldızlar Nereye?* adlı kitapta 1,59 iken, *Duvarlar Resim Olsa* adlı kitapta 2,78'dir. Baş da (2006) çalışmasında özel isimlere yer verme oranının hikâyelerde diğer edebî türlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmanın önemli sonuçlarından biri de, kelime hazinesi açısından dilin en çok kullanılan kelimelerinin, toplamda ne kadarlık bir dilime sahip olduğunu belirleme-ye çalışmaktır. *Yıldızlar Nereye?* adlı öykü kitabında en sık kullanılan ilk 100 kelime, toplam kelimenin (4493) %38'sinden fazlasını (38,05) oluşturmaktadır. *Duvarlar Resim Olsa* adlı öykü kitabında ise en sık kullanılan ilk 100 kelime, toplam kelimenin (6068) yaklaşık %36'sını (35,81) oluşturmaktadır. O hâlde kelime öğretimi açısından bu 200 kelime üzerinde durulması önemlidir. Her iki öykü kitabındaki ilk 100 kelime içerisindeki ortak kelime sayısı ise 51'dir. Bu da yazarın öykülerini oluştururken aynı sözcüklerden yararlandığını göstermektedir. Baş'ın (2006) çalışmasında da ortak kelime hazinesinin %50 civarında olduğu tespit edilmiştir. Bu rakamlardan hareketle, yazarın öykü kitaplarında, çocukların kelime hazinelerini geliştirmeye yönelik farklı kelime kullanımındaki ortak paydanın zayıf olduğunu söylemek mümkündür. Benzer şekilde çeşit sözcük sayısı açısından bakıldığında Yiğit de (2011), 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin söz varlığı olarak yetersiz olduğunu tespit etmiştir.

İlgili alanyazında ders ve çalışma kitaplarının söz varlığını tespit etmeye yönelik çalışmalarda kitapların söz varlığının öğrencilerin kelime hazinesini zenginleştirmek için yeterli olmadığı ortak bir sonuç olarak vurgulanmıştır (Kurudayıoğlu, 2005; Arslan-Kutlu, 2006; Apaydın, 2010; Turhan, 2010; Daharlı, 2012; Uludağ, 2010; Yiğit, 2011; Uluçay, 2011; Öz, 2012; Baş ve Demirci, 2015). Baş ve Karadağ'ın da (2012, 100) belirttiği gibi ülkemizde ders kitaplarının ya da eğitim ortamında okuma/dinleme

malzemesi olarak kullanılacak yazılı materyallerin, hangi söz varlığı listelerine uygun hazırlanacağına yönelik bir ölçüt bulunmamaktadır. Bu belirsizlik ders kitaplarındaki söz varlığı unsurlarındaki dağılım oranlarına da yansımaktadır.

Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında çeşitli türden söz varlığını (atasözü, deyim, ikileme, kalıp söz vb.) tespit etmeye yönelik çalışmalarda da, öğrencilerin zengin bir söz varlığına sahip olmadığı vurgulanmıştır (Kurudayıoğlu, 2005; Onan ve Baş, 2009; Kurudayıoğlu, 2011).

Bu sonuçlardan hareketle Sevim Ak'ın iki öykü kitabının çocuklar için alıcı ve üretici söz varlığının zenginleştirilebilecek bir nitelik taşıması açısından 7-10 yaş grubu öğrencilerine önerilebilecek eserler arasında olduğu ifade edilebilir. Özellikle çağdaş çocuk kitaplarının söz varlığının tespitine dair ülkemizde herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu sebeple her türde yazılan çocuk kitaplarının söz varlığını tespit eder nitelikte araştırmalar yapılmalıdır. Bu doğrultuda Sevim Ak'ın diğer çocuk kitaplarının da söz varlığı tespit edilmelidir.

Özellikle bilgi ve teknoloji çağı olarak adlandırılan günümüzde çocuk kitapları, kültürün ve söz varlığının çok önemli bir parçasını oluşturan atasözleri, deyim, kalıp sözleri neredeyse hiç dikkate alınmadan hazırlanmaktadır. Çocuk edebiyatı yazarları, eserlerini yazarken bu öğeleri kullanmaya dikkat etmelidirler.

Kaynakça

- AK, Sevim (2015a). **Yıldızlar Nereye?**, Doğan Egmont Yayıncılık, İstanbul.
- AK, Sevim (2015b). **Duvarlar Resim Olsa**, Doğan Egmont Yayıncılık, İstanbul.
- AKSAN, Doğan (1999). **Türkçenin Gücü (6. Baskı)**, Bilgi Yayınevi, Ankara.
- AKSAN, Doğan (2003). **Dil, Şu Büyülü Düzen (1. Baskı)**, Bilgi Yayınevi, Ankara.
- AKSAN, Doğan (2006). **Anadilimizin Söz Denizinde (2. Baskı)**, Bilgi Yayınevi, Ankara.
- AKSAN, Doğan (2015). **Türkçenin Sözvarlığı (1. Baskı)**, Bilgi Yayınevi, Ankara.
- AKSOY, Ömer Aksoy (2014). **Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü I, II**, İnkılâp Yayınları, Ankara.
- APAYDIN, Nazmiye (2010). **6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- ARPACI, Özlem (2006). **Çocuk Kitaplarında İletiler ve İletilerin aktarım Biçimi (Sevim Ak Örneği)**, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin.
- ARSLAN, Nazmi ve DURUKAN, Erhan (2014). *“Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Söz Varlığı Unsurlarının İncelenmesi”*, **International Journal of Language Academy**, 2/4, ss. 247-265.

- ARSLAN-KUTLU, Hilal (2006). **MEB İlköğretim 6, 7. Ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Söz Varlığı Açısından Değerlendirilmesi**, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- BAŞ, Baş (2006). **1985-2005 Yılları Arasında Çocuk Edebiyatı Sahasında Yazılmış Tahkiyeli Metinlerin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma**, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- BAŞ, Baş ve DEMİRCİ, Serpil (2015). "2. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerle Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Söz Varlığı Açısından Karşılaştırılması", **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 3(1), ss. 17-29.
- BAŞ, Bayram (2012). "Türk Masallarının Söz Varlığı Üzerine Bir Değerlendirme", **Millî Folklor**, 24/93, ss. 125-134.
- BAŞ, Bayram ve KARADAĞ, Özay (2012). "Söz Varlığı Üzerine Yurt Dışında ve Türkiye'de Yapılan Temel Araştırmalar", **Millî Eğitim**, 193, ss. 81-105.
- BERG, Bruce L. ve LUNE, Howard (2012). **Qualitative Research Methods for the Social Sciences** (8th Edition), Pearson, Boston.
- BEYRELİ, Latif, ÇETİNDAG, Zerrin ve CELEPOĞLU, Ayşegül (2011). **Yazılı ve Sözlü Anlatım (2. Baskı)**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- DAHARLI, Gülseda (2012). **5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi**, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum.
- HATİPOĞLU, Vecihe (1981). **Türk Dilinde İkileme**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- KURT, Ömür (2015). http://sosyal.hurriyet.com.tr/Yazar/omur-KURT_543/makale/omur-boyu-surmesi_beklenen-hik-yenin-baslangici_261839. "Ömür Boyu Sürmesi Beklenen Hikâyenin Başlangıcı" Ömür KURT'un Sevim Ak ile röportajı, 12 Ağustos 2015.
- KARADAĞ, Özay (2005). **İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- KARADAĞ, Özay (2013). **Kelime Öğretimi**, Kriter Yayınevi, İstanbul.
- KARAKAYA, İlker (2011). **İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma (Uşak/Eşme Örneği)**, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uşak.
- KARATAY, Halit (2011). Çocuk Edebiyatı Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler, (Editör: Tacettin Şimşek) **Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı El Kitabı** içinde, ss. 77-123, Grafiker Yayınları, Ankara.
- KORKMAZ, Zeynep (1992). **Gramer Terimleri Sözlüğü**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- KURUDAYIOĞLU, Mehmet (2005). **İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- KURUDAYIOĞLU, Mehmet (2011). "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir İnceleme", **E- journal of New World Sciences Academy**, 6/2, ss. 1797-1808.

◆ Elif Aktaş

- LÜLE MERT, Esra (2009). *“Türkçenin Sözcük Varlığı Açısından Eflatun Cem Güney’in Derleyip Yazdığı Masallar”*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*, Devlet Kitapları Basımevi, Ankara.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Devlet Kitapları Basımevi, Ankara.
- ONAN, Bilginer (2013). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ONAN, Bilginer ve BAŞ, Bayram (2009). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatımlarında Deyim Kullanımı: Hatay ve Sivas Örneği, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, ss. 113-139.
- ÖZ, Gülşen (2012). *İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi*, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Malatya.
- ÖZBAY, Murat (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*, Ankara: Öncü Kitap.
- ÖZBAY, Murat; BÜYÜKİKİZ, Kadir Kaan ve UYAR, Yusuf (2011). *“İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Kelime Hazinesi Üzerine Bir İnceleme”*, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8/15, ss. 149 – 173.
- ÖZDEMİR, Güneş (2008). *Sevim Ak’ın Hikâye ve Romanlarında Yer Alan Eğitsel İletiler*, On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale.
- ÖZTÜRK, Hüseyin (2013). *Çağdaş Türk Romanında Bir Sözcük Varlığı İncelemesi*, *E-Dil Dergisi*, S. 1, ss. 157-173.
- POLAT, Nazım Hikmet (2012). *“Ömer Seyfettin’de İlginç Söz Varlığı”*, *Bilgi*, 63, ss. 109-210.
- SEVER, Sedat (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme (5. Baskı)*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- TDK (2011). *Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- TURHAN, Hatice (2010). *8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Söz Varlığı Açısından İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- ULUÇAY, Melike (2011). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığının Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Metinlere Altyapı Oluşturmada Yeterliliği*, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erzincan.
- ULUÇAY, Melike ve BÖREKÇİ, Muhsine (2015). Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Deyimler Üzerine Bir İnceleme, *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, ÖS-II, ss. 317-338.
- ULUDAĞ, Çetin (2010). *7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

- UZUNER YURT, Serap (2013). **Sevim Ak'ın Öykülerinin Eğitsel Değerinin İncelenmesi**, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erzurum.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2013). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- YİĞİT, Abdulgani (2011). **Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki (2009) Metinlerin Kelime Serveti Açısından İncelenmesi**. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum.

SALÂH BİRSEL'İN “ŞINGIR MINGIR” SÖZCÜKLERİ

-DEYİMLER-

İdris Nebi UYSAL*

Öz: Söz varlığı genel anlamıyla bir dildeki sözlerin bütünü, özel anlamıyla ise kişilerin dağarcığında bulunan söz hazinesini anlatır. Bir dilin sözcük dağarcığının zenginleşmesi bilim ve edebiyatta işlenmesiyle mümkündür. Bu nedenle bilginler, şairler ve yazarlar dilin anlatım imkânlarını geliştiren kişilerin başında gelir. Bireysel söz varlığını geliştirmenin birincil yolu okumaktır. Alman düşünür Wittgenstein'in “*Dilimin sınırları dünyanın sınırlarını imler.*” sözü, söz varlığının toplum ve birey için taşıdığı önemi açıkça ifade eder.

Bu yazıda Salâh Birsal'in *Boğaziçi Şingir Mingir* adlı eseri aracılığıyla Türkçenin söz varlığına kazandırdığı birleşik fiil kuruluşundaki 30 deyim üzerinde durulmuştur. MEB'in lise öğrencilerine tavsiye ettiği *100 Temel Eser*'den biri olan bu kitap, genelde bir yazarın özeldi ise Birsal'in dili kullanma becerisini sayısız örnekle sergileyen bir metindir. Sanatçının denemeci, günlükçü, şair, özel tarihçi gibi birçok vasfı vardır. Onun bir başka yönü de dil işçisi olmaktır. Eserden belgesel tarama yöntemiyle tespit edilen deyimler, yazarın farklı tekniklerle (türetme, birleştirme, derleme vb.) Türkçeye yeni söyleyişler kazandırdığını göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Salâh Birsal, *Boğaziçi Şingir Mingir*, söz varlığı, deyimler

* Doç. Dr.; Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Karaman.

SALÂH BİRSEL’İN “ŞİNGİR MİNGİR” KİMLİKLERİ

-KİMLİKLER-

İdris Nebi UYSAL*

Özet

Vocabulrı, genel anlamda, bir dilin bütün kelimelerini ifade eder. Özel anlamda, bir dilin bir bireyin bildiği kelimeleri ifade eder. Bir dilin vocabulrı, bilim, sanat ve felsefe alanlarında kullanıldığı için gelişir. Bu nedenle bilim insanları, şairler ve yazarlar dilin gelişimine katkı sağlayan kişilerdir. Dilin gelişimini hızlandıran en önemli yöntem okumaktır. Alman filozof Wittgenstein’in “Dilimin sınırları benim dünyamın sınırlarıdır.” ifadesi dilin gelişiminin önemini açıkça göstermektedir.

Bu makale, Salâh Birsel’in Türkçeye getirdiği 30 deyim üzerine odaklanmaktadır. Bu deyimler, Birsel’in yazdığı *Boğaziçi Şingir Mingir* adlı kitabında yer almaktadır. Bu kitap, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaokul öğrencileri için tavsiye edilmiştir. Bu kitap, Birsel’in dilbilgi yeteneğini gösteren birçok örnekle doludur. O, bir denemeci, şair ve tarihçi olarak da tanınmaktadır. Bir deyim uzmanıdır. Bu çalışmada, doküman tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle belirlenen deyimler, kitapta gösterildiği gibi, farklı teknikler kullanılarak oluşturulmuş ve toplanmıştır.

Anahtar kelimeler: Salâh Birsel, *Boğaziçi Şingir Mingir*, vocabulrı, deyimler

*Assoc. Prof. Dr.; University of Karamanoglu Mehmetbey, Faculty of Literature, Department of Turkish Language and Literature, Karaman.

Giriş

Türkçe Sözlük'te (TDK, 2011, 2158) "bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler" şeklinde ifadesini bulan söz varlığı, insan aklının ürettiği, ortaya koyduğu tüm kavramların bir dildeki karşılıklarını içine alan bütüne işaret eder. Sözcüklerden başka deyimler, kalıp sözler ya da ilişki sözleri, kalıplaşmış sözler, atasözleri, terimler ve çeşitli anlatım kalıpları (Aksan, 2006, 7) bir dilin söz varlığını meydana getiren unsurlardır. Bu terim, bir dildeki sözcük, deyim vb. dillik malzemelerin toplamını karşıladığı gibi bilim dünyasında bir kişinin, eserin, devrin, topluluğun ya da yörenin konuşuru olduğu dilin kelime kadrosundan ne kadarına sahip olduğunu anlatmak için de kullanılmıştır¹. Söz varlığı bir dilin tarihselliği, gücü, zenginliği, dünya ölçeğindeki yeri ve önemi hakkında bilgiler veren temel ölçütlerdendir (Gülsevin, 2013, 753)

Sözlükler dillerin söz varlığına dair topluca fikir veren eserlerdir. Bu yönüyle temel başvuru kitapları arasına giren sözlükler, aynı zamanda ait olduğu milletin ortak hafızasıdır. Bu kültür yapıtları; dilin bilim, sanat ve felsefede işlenmesine, toplumda çeşitli sosyal, kültürel, teknolojik vb. değişmelerin yaşanmasına bağlı olarak geliştirilme/güncellenme ister. Dillerde kullanılan bütün sözcüklerin sözlüklere geçirilmesi, sözlük hazırlayıcılarının da üzerinde hassasiyetle durduğu bir meseledir. Ne var ki bu yolda harcanan tüm çabaya rağmen bir dildeki tüm sözcüklerin derlenip sözlüklere kazandırıldığına söylemek zordur².

Milletlerin dili, edebiyatı, tarihi ve kültürü açısından büyük önem taşıyan söz varlığı, bireylerin dünyasında da aynı öneme sahiptir. Alman filozof Wittgenstein'in da (2013, 5.6) ifade ettiği gibi dil sadece toplumsal evrenimizin sınırlarını çizmekle kalmaz, herkesin kendi başına ulaşabileceği dünyanın sınırlarını da belirler. Bilginler, düşünürler, şair ve yazarlar telif ya da tercüme eserler kaleme almak suretiyle toplumun kavramlar dünyasını genişletirler. Bireylerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmek ise kişisel söz varlığının geliştirilmesiyle olur. Kişisel söz varlığını artırmanın birçok yolu vardır. Bunlar içinde ilk sırada gelen, okuma becerisini geliştirmektir³. Okumayı alışkanlık hâline getiren, okumada çeşitlilik sağlayan ve derinlikli okuma çalışmaları yapan bireylerin söz hazinesi zamanla zenginleşecektir.

¹ Sözlüklerde söz varlığı için şu açıklamalar yer almaktadır: Doğan (2008, 935) bu kavramı kelime hazinesi maddesinde "bir kişinin, topluluğun, devrin, kitabın veya dilin sahip olduğu kelimelerin tamamı" olarak verirken Ayverdi (2005, 1636) aynı terimi kelime hazinesi (dağarcığı) maddesinde "Bir kimsenin kullandığı veya bir dilde mevcut olan kelimelerin bütünü, söz varlığı, vokabüler" şeklinde açıklar. Söz varlığı terimini diğer araştırmacılara göre daha kapsamlı bir şekilde ele alan Çağbayır (2007, 4327) bu kavram için ilkin "bir dildeki kelimelerin tümü; söz dağarcığı; söz hazinesi; vokabüler; kelime hazinesi" açıklamasını yapar. Çağbayır (2007, 2533) kelime hazinesi terimi için de şu notları kaydeder: "Bir kimsenin kullandığı kelimelerin tümü; bir dildeki kelimelerin tümü, söz varlığı." Korkmaz (2007, 144) söz varlığı terimini kelime hazinesi başlığı altında "bir dilin bütün kelimeleri; bir kişinin veya topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı" olarak açıklar. Vardar (2007, 182) eserine sözcük dağarcığı olarak aldığı bu terim için şunları yazar: "Bir bireyin kullandığı ya da bir bütüncede yer alan sözcüklerin tümü." Bu kavramı bir edebiyat terimi olarak değerlendiren Karataş (2011, 528) ise bunu kısaca "kelime hazinesi" olarak tanımlar. Sözlüklerdeki bu açıklamalara bakıldığında sözlük hazırlayıcıları arasında tanım konusunda birliğin olmadığı, yazılanların da eksik olduğu görülmektedir.

² Burada merhum Hasan Eren'in sözlüklerin mükemmel olmadığını vurgulayan şu sözünü hatırlatmakta yarar var: "*Sözlük un çuvalına benzer, vurduka tozar.*"

³ Bu konuda ayrıntılı bilgi için bk. Demir, 2006.

Söz varlığı, genelde tüm insanların özelde öğrencilerin dil becerilerini, eğitim-öğretim başarılarını doğrudan etkiler. Söz varlığını yaşının gerektirdiği ölçüde geliştiremeyen bir kişi/öğrenci; dinlediklerine ilgi duymaz, okuduklarını/dinlediklerini anlamaz, anladığını/ meramını tam olarak ifade edemez. Unutulmamalıdır ki insanın temel düşünme ve anlatma aracı sözcüklerdir. Dili etkili, verimli, güzel ve doğru kullanabilmede kişilerin sahip olduğu sözcük hazinesinin önemi büyüktür. İster konuşmada olsun isterse bir yazı parçasında olsun, dilde en etkili ve en güçlü birimler daima sözcüklerdir (Aksan, 2000, 61).

Edebiyat, yegâne vasıtası ve/ya malzemesi dil olan bir sanat dalıdır (Çetişli, 2003, 23). Başka bir deyişle dil, edebiyata başlı başına bir sanat olma özelliği kazandıran ve onu diğer sanat dallarından farklı kılan temel unsurdur. Edebiyat, vasıta ve malzeme yönüyle sanat türleri içinde insana en yakın olandır. Kısaca “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan araç” şeklinde tanımlanan dil, zamanla ve insan ihtiyaçları doğrultusunda gelişip zenginleşmiştir. Bir dilin güzelleşmesinde, ifade imkânlarının gelişmesinde ve söz varlığı bakımından zenginleşmesinde en büyük pay, elbette, ürünlerini o dille ortaya koyan şair ve yazarlara aittir. Bugün dünyanın en çok konuşulan dillerinden biri olan Türkçenin (Akalin, 2009, 195) anlatım gücü ve çeşitliliği bakımından ulaştığı noktada geçmişten bugüne eser veren kalem sahiplerinin büyük katkısı vardır. Bu katkıyı sağlayan isimlerden biri de Salâh Birsel'dir.

Seksen yıllık bir yaşam süren Salâh Birsel (1919-1999), özellikle deneme ve günlük türlerinde ortaya koyduğu ürünlerle Türk edebiyatında haklı bir ünün sahibi olmuştur⁴. Sanatçı on ikisi çeviri olmak üzere toplamda altmış iki esere (Çelik, 2003, 11) imza atarak geride oldukça geniş bir külliyat bırakmıştır. Roman sanatında tek bir eser kaleme alan (*Dört Köşeli Üçgen*, 1961) usta yazar, şiirleriyle de “*Salâh Bey Tarihi yazıdan ibaret değil.*” (Ergülen, 2014) dedirtecek tarzda başarılı örnekler vermiştir. Ancak Salâh Birsel denince akla ilk gelenler, daima onun denemeci ve günlükçü kimlikleri olmuştur

Salâh Birsel isminin çağrıştırdığı ikinci alan dil, yani Türkçedir. Kendisini bir “Sözcük Koordinatörü” (akt. Çelik, 2003, 55) olarak takdim eden sanatçı; türettiği ya da ağızlardan devşirdiği sayısız sözcük, ürettiği onca deyim ve sözcüklere yüklediği çeşitli anlamlarla Türkçenin söz varlığına hatırı sayılır bir katkı sağlamıştır. Özel buluşlarını, yakıştırmalarını Türkçeye armağan eden Birsel (Karataş, 2015, 169), Türkçenin güncel sözlüklerine canlılık katan tanık cümleleriyle bu eserlerde adından sıkça söz ettirir⁵. Fakat onun ustaca yakıştırdığı, hayat verdiği sözcük ve deyimlerle bilinen sözcüklere yüklediği yeni anlamların bütünüyle eldeki sözlüklere kazandırıldığını söylemek güçtür. Bu zorluk, sanatçının üstün dil zekâsıyla ilgili olmalıdır. Gerçekten de Salâh Bey'in Türkçeye armağan ettikleri, tek başına *Salah Birsel/Bey Sözlüğü* hazırlamayacağı kadar çoktur.

⁴ Salâh Birsel'in yaşamöyküsü, edebî şahsiyeti ve eserleri üzerine bilgi aktaran birçok kaynak (Necatigil, 2007; Altunkaynak, 2008 gibi) vardır. Sanatçıyı ele alan en kapsamlı çalışmalardan biri Abdullah Çelik (2003) imzalı *Salah Bey Kitabı*'dir. Birsel'in yaşamına dair geniş bilgi için bu esere müracaat edilebilir.

⁵ Burada Türkçe Sözlük'teki (TDK, 2011) örneklerden birkaçını paylaşmak istiyoruz: *gezmen, söylevci, üzüncü...*

◆ İdris Nebi Uysal

Salâh Birsal, kullandığı dilin farklı yönlerine hâkim bir yazardır. Onun kaleminden çıkanlar, günlük dilin imkânlarının başarıyla geliştirildiği metinlerdir. Özellikle, sahip olduğu mizah ve yergi anlayışına koşut olarak argoya hâkimiyetinin ileri düzeyde olduğu görülür. Birsal'ın yazıları argonun çakoz etmek (415), *hacamat etmek* (34), *marullanmak* (16), *sıyrık* (210), *şırlatmak* (34) gibi birçok ögesi için âdeta bir yaşam alanı olmuştur⁶. Salâh Bey'in yazıları, Türkçenin güncel sözlüklerinde yer alan birtakım örneksiz sözlük birimler için de tanık niteliğindedir. *Bakışım* (20), *burgaç* (286), *gülünçlü* (244), *pek pek* (62), *savaşkan* (9), *sölpük* (52) vb. sözcük ve öbekler, yazarın söz varlığını oluşturan, onun eserlerine hayat veren ve aynı zamanda o metinlerde hayat bulan kullanımlardan yalnızca birkaçıdır.

Yazarın, temel malzemesi olan dili işlerken oldukça rahat davrandığı dikkati çeker. Deyim, atasözü gibi biçimce kalıplaşmış yapılar onun dilinde yerleşik şekillerinden sıyrılmış, sözcükler de bilinenin dışında anlamlar yüklenmiş olarak ortaya çıkar. Ancak içine *az biraz* (Bu tabir de Birsal'e aittir.) ironi katılmış bu örnekler metinlere öyle güzel sindirilmiştir ki okuyana asıl şekillerinden daha güzel gelir. Sanatçı halk ağzından derlediği sözcükleri de o yörenin insanıymış gibi ustalıklarla kullanır. Birsal'ın yazılarına renk veren bu kullanımlar, sanatçının konuşuru olduğu dilin yerel değişkenlerine ne denli hâkim olduğunu anlatır. Bütün bunlar, onu Türk edebiyatında özgün kılan hususlardandır.

Hâsılı, Birsal'ın kaleminden çıkan her metin dikkatle gözden geçirildiği vakit, Türk dilinin bütün tadı, güzelliği, anlam zenginliği, kıvraklığı, inceliği, yaratıcılığı hemen fark edilecektir. Araştırmacılar, onun şiir, günlük ve deneme türlerinde ortaya koyduğu ürünlerde hayli canlı, renkli ve zengin bir söz varlığıyla karşılaşacaklardır. *Salâh Bey Tarihi* başta olmak üzere onun bütün eserlerinde saklı kalan bu zenginliğin Türkçenin basılı ve çevrim içi sözlüklerine aktarılması, Türkçe için büyük bir kazanç olacaktır.

Amaç, Malzeme ve Yöntem

Bu çalışma, Salâh Birsal imzasını taşıyan *Boğaziçi Şıngır Mıngır* (456 s.) adlı eserin Türkçenin söz varlığına deyimler yönüyle sağladığı katkıya dair fikir verebilmek amacıyla yapılmıştır. Deneme türünün Türk edebiyatındaki seçkin örneklerinden biri kabul edilen bu kitap, MEB tarafından ortaöğretim öğrencilerine tavsiye edilen *100 Temel Eser*'den biridir. Eser, yazar tarafından *Salâh Bey Tarihi*'nin üçüncü kitabı olarak takdim edilmiştir. Seriyi bütünleyen diğer yapıtlar şunlardır: *Kahveler Kitabı*, *Ah Beyoğlu Vah Beyoğlu*, *Sergüzeşt-i Nono Bey ve Elmas Boğaziçi*, İstanbul-Paris.

Okuyucuyla ilk kez 1980 yılında buluşan *Boğaziçi Şıngır Mıngır*, 36 bölümden oluşur ve Boğaziçi'nin binbir çeşit güzelliğini, tarihini, boğazın iki yakasını süsleyen yapıtlarla bunların özelliklerini etraflıca dile getirir. Boğaziçi'nin insan haritasını gözler önüne seren bu kitap, yazarın deyişiyle "*Boğaziçi'nin gizli tarihi*" olup "*Boğaz*"ın şıngı-

⁶ Örnekler, aşağıdakilerle birlikte, bu yazının ilham kaynağı olan *Boğaziçi Şıngır Mıngır*'dan alınmıştır.

nmı mıngırını" anlatır (Birsel, 2011, 7 ve 13). Birsel burada âdeta geçmişin gözü, eleştiren bilincidir (Çelik, 2003, 109). Tarihi bir edebiyatçının dilinden okumanın hazzını ve rahatlığını veren bu eser, okuyucuya tarihin içinden geçtiği hissini vererek onu, deyim yerindeyse, canlı ve keyifli bir tarih yolculuğuna çıkarır.

Eldeki çalışmada bu eserin 2011 yılında Sel Yayıncılık'tan çıkan yedinci baskısı esas alınmıştır. Deyimlerin tespit ve karşılaştırılmasında TDK tarafından yayımlanan *Türkçe Sözlük*'ün son baskısına (2011) müracaat edilmiştir. Çalışmada belgesel tarama yöntemi (Karasar, 2009, 183) kullanılmıştır. Bu kapsamda eser baştan sona okunmuş, okuma sırasında *Türkçe Sözlük*'te bulunmayan deyimler tanık cümlesi ve sayfa numarasıyla (örnek cümlelerin sonundaki rakamlar) beraber fişlere yazılmıştır. Deyimlerin fişlere örnek cümlesiyle birlikte alınması, doğru anlamı belirlemeyi kolaylaştırmıştır. Anlamlandırma aşaması, bu birimlerin bağlam⁷ özellikleri göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir. Çalışma bir makale olarak düşünüldüğünden buraya sadece birleşik fiil kuruluşundaki 30 deyim alınmıştır.

İnceleme⁸

1. Aklı vırvır olmak: Zihni yorulmak, yorgunluktan sağlıklı düşünemez hâle gelmek.

"Her yazarın, kitabının sonunda, yaptığı işin bereketinden olarak, kaşı gözü solar, *aklı vırvır olur* ve de gün gün karnı şişer." (448)

Vır vır sözcüğü *Türkçe Sözlük*'te (TDK, 2011, 2484) "usandırıcı, sinirlendirici biçimde durmadan konuşma" olarak tanımlanmıştır. *Derleme Sözlüğü*'nde (TDK, 2009, 4101 ve 4104) ise "gevezelik, dedikodu; geveze, dedikoducu; usanç verecek biçimde çıkan ses" karşılıkları vardır. Bir ikileme olarak edebî eserlerde "çok konuşmak, sürekli mazeret üretmek" anlamlarıyla da kullanılmıştır (Akyalçın, 2007, 626). Sözlüklerdeki bu karşılıkların Birsel'in kullanımıyla doğrudan ilgili olduğu kanısındayız.

2. Arka üstü yatmak: Ölmek.

"Şair *arka üstü yatmadan* -yani ölmeden- insanın gönül esenliğine kavuşamayacağını fışladıktan sonra şöyle diyecektir." (165)

3. Bağdaş kurmak: Yerleşmek, fiziki şartları uygun bir yere kalıcı olarak yerleşmek.

"Bugün İstinye koyunda *bağdaş kurmuş* tersane işlerinin geçmişi ise 200 yıl öncesine dayanır." (298)

Bugün *Türkçe Sözlük*'te (TDK, 2011, 225) "sağ ayağı sol uyluğun, sol ayağı sağ uyluğun altına alarak oturmak" anlamında *bağdaş kurmak* deyimini vardır. Birsel'in deyimine yüklediği anlam, *Türkçe Sözlük*'e ikinci açıklama olarak eklenmelidir.

⁷ Bağlam kısaca "bir unsurun bulunduğu ortam" (Dash, 2008, 22) demektir. Burada unsur olarak belirtilen, konu gereği deyimlerdir. Dil bilimciler bir dillik yapıyı anlamlandırırken onu yakın çevresi, cümlesi ve içinde yer aldığı metnin konusuyla birlikte düşünmüşlerdir. Anlamı belirleyen faktörleri birleştiren bu yaklaşım, özellikle sözlüklerde yer almayan ya da ilk kez karşılaşılan yapıların doğru olarak anlamlandırılmasında yararlı olmuştur.

⁸ Tanık cümlelerin yazılışında yazarın kullanımına müdahale edilmemiş, aynı yazım korunmuştur.

◆ İdris Nebi Uysal

4. Bağdaşını bozmak: Bu deyim, eserde iki anlamı karşılayacak şekilde kullanılmıştır:

a) Rahatını bozmak.

“Ne ki, ondan önce, Galata Kulesi’nden Boğaz’a bir göz atalım ki, bakalım Boğaz yerinde mi, değil mi? Değilse yok yere *bağdaşımızı bozmaya* kalkışmayalım.” (10)

b) Düzenini, planını değiştirmek.

“Ey okur, biz yine *bağdaşımızı bozmayalım*. Olayı bir de Cevdet Paşa’nın ağzından dinleyelim.” (105)

5. Bağdaşı ve plağı bozulmak: Yıllardır süregelen düzeni bozulmak.

“Açıkgözün biri, *bağdaşı ve plağı bozulmuş* Sultan Hamit’in bir fotoğrafisini bastırmıştır ki ‘Kırk paraya Hamidof’ diye satıyordu.” (201)

6. Baharı beklemek: Güzel günlere kavuşacağına dair umudunu canlı tutmak, ümitli olmak.

“Çekinme ki bu yoldan yeni geçecekler de bundan ışık alsınlar ve kendi işlerini işleyerek *baharı bekler* olsunlar. (449)

7. Bal çanağının içine düşmek: Beklemediği bir anda büyük bir nimete kavuşmak, kendini birden rahat ve keyifli bir ortamda bulmak.

“Koska güzeli ile arkadaşları sanki *bir bal çanağının içine düşmüşlerdir*. Tepeleri goguruklu, çok ince peçeli, dirseklere kadar pelerinli, şık mı şık huriler sağdan sola seyirtiyorsa, muşabak ve çiğerdeldi işlemeli -Bunlar yine Sermet Muhtar’ın sözleridir.- Kozan tülbendi başörtülerini kulaklarından arkaya dolamış, alın kabartmaları ve yan zülüfleri meydanda, türlü türlü yeldirmeli, renk renk Halep maşlahlı cennetten çıkmış gülbeşekerler de soldan sağa pervaz ediyordur.” (440)

8. Başı tütsülü olmak: Uyuşturucu madde almış veya alkol içmiş olmak.

“*Başı da tütsülü olduğu* için padişah sandalına bütün zehrini boşaltır.” (325)

Tütsülü sözcüğü argoda “sarhoş, içkili” (Aktunç, 2011, 295; Püsküllüoğlu, 2004, 179), “uyuşturucu madde almış veya alkol içmiş” (TDK, 2011, 2403) anlamlarındadır.

9. Burun düşürmek: Ağır veya yoğun bir koku nedeniyle rahatsız olmak, burnu koku alamaz hâle gelmek.

“İçi de tıklım tıklım ağaç. Taflanlar, sarmaşıklar... Menekşe, yasemin, leylak kokuları ise *burun düşürüyor*.” (440)

Bugün *Türkçe Sözlük*’te yer almayan bu deyim, *burun düşmek* biçimiyle Parlatur (2008, 216) tarafından “ağır bir kokudan dolayı burnu koku alamaz duruma gelmek, koku alma duyusu zayıflamak” şeklinde açıklanmıştır.

10. Dünya ile alışverişini kesmek: Ölmek⁹.

"1882 yılında *dünya ile alışverişini kestiği* için de bugünkü toplantıya teknik bakımdan katılamamıştır." (319)

11. Dünya urbacığını ahret urbacığı ile değiştirmek: Öldürmek, canını almak.

"Halet Efendi'nin, şehre ayak basmasının tezine, *dünya urbacığı ile ahret urbacığını değiştirirler.*" (161)

Urba (=giysi) İtalyancadan Türkçeye geçmiş bir sözcük olup kaynak dilde *roba-ru-ba* (Eren, 1999, 423) şeklindedir. Yapısında önce ünlü türemesi, ardından ünsüz düşmesi yaşanan bu sözcük, bugün edebî dilde ve ağızlarda hayli işlektir.

12. Ecel terzisi gelip insanlara urba geçirmek: Öldürmek, canını almak.

"*Ecel terzisi gelip insanlara urba geçirmeye* kalkışsa ademoğulları yine de ortalar-da salınmaktan geri durmazlar." (8)

13. Evetini basmak: Kabul etmek, onay/olur vermek.

"Konya başarısından sonra İbrahim Paşa 2 Şubat 1833'te Kütahya'yı ele geçirince, Sultan Mahmut, korkuya kapılarak bu öneriye *evetini basmış*, Rusların Sivastopol donanması da üç dört gün içinde -11 tabur piyadeyle birlikte- gelip Büyükdere önünde lengerendaz olmuştur." (370)

14. Evetlik göstermek: Razı olmak, izin vermek

"Nedir, örümcek ağı gibi dört yanından odaya çakılmış olan nöbetçiler oraya çıkmamıza *evetlik göstermeyeceklerdir.*" (10)

Evetlik bugün *Türkçe Sözlük*'te yoktur. Ancak *evetlemek* sözü *Türkçe Sözlük*'te (TDK, 2011, 836) "Evet demek, onaylamak" olarak tanımlanmıştır. Püsküllüoğlu'na göre (2002, 223) sözcüğün anlam dağarcığı şöyledir: Doğrulamak, onaylamak, onamak, öyle olduğunu kabul etmek.

15. Gönlünün patpatını artırmak: Heyecanlandırmak; sevincini, heyecanını arttırmak.

"Bütün bunlara karşı, Moltke, yine de tahta evlere,yalılara iyisinden kesilir. Bunların dörtte üçünün pencere oluşu *gönlünün patpatını artırır.*" (254)

Patpat Türkçede ses yansımali bir sözcük olarak "elle ya da yassı bir şeyle birçok kez vurmaya, çalışan bir motorun çıkardığı sesi" (Zülfikar, 1995, 591) anlatır. Birsel, bu sözcüğe "heyecan, sevinç" anlamları yüklemiştir.

⁹ Karataş (2015, 169-170) "Can Kuşunu Uçurmak" başlıklı yazısında Birsel'in deneme ve günlüklerinde geçen "ölmek" anlamlı sözlerden bir demet sunar. Gerçekten de Birsel, ölüme çok farklı kıyafetler biçen bir sanatçıdır ve onun bu konudaki yakıştırmaları kendi başına bir yazı meydana getirecek kadar çoktur.

◆ İdris Nebi Uysal

16. Gönül yarmak: Acı vermek, üzülmesine neden olmak, içini acıtmak.

“Babaannenin yanında bulunan Hacı Hakkı Paşa'nın ilk karısı da padişahın çelimsizliğini görür görmez bir 'Eyvallah!' çökertmiş, arkasından da arkadaşının kulağına şu *gönül yaran* sözleri akıtmıştır.” (128)

17. Işık almak: Güç almak, feyzalmak, faydalanmak.

“Çekinme ki bu yoldan yeni geçecekler de bundan ışık alsınlar ve kendi işlerini işleyerek baharı bekler olsunlar. (449)

18. İçine erik kurusu düşmek: Kuşkulanmak, gerçekleşip gerçekleşmediğinden emin olunamayan bir olaydan ya da durumdan ötürü kaygılanmak.

“Bir gün, iki gün. Bizimkilerin *içine bir erik kurusu düşer*. Tevfik gerçekten mezar-
da mı?” (430)

Türkçe Sözlük'te (TDK, 2011, 1142) *içine kurt düşmek* (=kendisine zararı dokunacak bir durum meydana geleceğinden kuşkulanmak) deyimini vardır. Yazarın buradaki *kurt* sözcüğünü, *erik kurusu* ifadesiyle değiştirmek suretiyle deyim yapıсында değişikliğe gittiği ya da *erik kurusu* ile *kurt* arasında ilişki kurarak bu deyim oluşturduğu düşünülmektedir.

19. Karnı şişmek: Çok yorulmak, çok çalışmaktan yeni bir şey üretemez hâle gelmek.

“Her yazarın, kitabının sonunda, yaptığı işin bereketinden olarak, kaşı gözü solar, aklı vırvır olur ve de gün gün *karnı şişer*.” (448)

20. Kaşı gözü solmak: Gözle görülür biçimde yıpranmak, yorgun ve bitkin düşmek.

“Her yazarın, kitabının sonunda, yaptığı işin bereketinden olarak, *kaşı gözü solar*, aklı vırvır olur ve de gün gün karnı şişer.” (448)

21. Lambasına üfleme: Bir kişinin işini veya kurulu düzenini bozmak, kişiyi maddi zarara uğratmak, işini yapmasına mani olmak.

“Gelgelelim, Blaque Paşa bir gün Beyoğlu'nda oturanların *lambasına* pek fena üflemiştir. Sarah Bernhardt'ın İstiklal Caddesi'ndeki Odeon Tiyatrosu'nda -şimdiler Lüks Sineması- vereceği oyunları yasaklamıştır. (232)

22. Leyla olmak: Sarhoş olmak.

“Bunca yol teptik, bunca insanı teraziledik, Arnavutköy meyhanelerinden birine sığınp şöyle sırsıklam *leyla olmak* bizim de hakkımız.” (255)

Leyla ile Mecnun mesnevisinin kadın kahramanı olarak Türk edebiyatında aşkın simgesi durumuna gelen *Leyla* adı (Pala, 2011, 288), Türk argosunda “sarhoş, esrik;

çok içip aşırı sarhoş olmuş kimse" (Aktunç, 2010, 202), "tatlı sarhoş" (Ayverdi, 2005, 1866) anlamlarına gelmektedir.

23. Nuh tufanına uğramak: Yok olmak, yerle bir olmak.

"Arnavutköy'ün tek başına, Beyoğlu'ndaki kadar -Ah, şimdi onlar da *Nuh tufanına uğramıştır*- meyhanesi olduğu söylenebilir." (258)

Tufan, Hazret-i Nuh zamanında imana gelmeyen insanların suda boğulmaları hadisesidir (Pala, 2011, 460; Güler, 2014, 44). Nuh peygambere inanıp onun gemisine binmeyen kişilerin helak olduğu bu olay, tarihî ve edebî eserlerde yıkıcılığı ve yok ediciliğiyle hatırlanır.

24. Ömür eteği kısaltmak: Ölmek, hayatı sona ermek.

"Kurucular arasında 'Erkek Güzeli' adıyla ün salmış olup babasından önce ömür eteği kısalan Şirvanizade Rüşti Paşa'nın oğlu Hakkı Bey de vardı." (413)

25. Pohpoha boğmak: Yüzüne karşı çok övmek, övgüye boğmak.

"Yalı sahibi, laf olsun diye, ona gümrük gelirleri üzerine gelişigüzel sorular sorar. Bir yandan da Salim Efendi'yi *pohpoha boğmaktan* geri kalmıyordur." (158)

Bugün edebî dilde (TDK, 2011, 1935; Ayverdi, 2005, 2518) Salâh Bey'in deyimiyile aynı anlama sahip *pohpohlamak* (=yüzüne karşı çok övmek, koltuklamak, pehpehlemek) kelimesi vardır.

26. Sineği Anka kuşu yapmak: Bir şeyi abartarak değerli kılmak, abartılı anlatımla basit bir olayı ya da durumu üstün göstermek.

"Bundan sonrasını Refik Halit anlatsın ki, bizim burada *sineği, Anka kuşu yapmadığımız* ortaya çıksın." (270)

Anka, Türk şiirinde sıkça kullanılan motiflerden biridir. Kendisinde birtakım özelliklerin bulunduğu bir kuşu temsil eder (Pala 2011, 24). Ona "cennet kuşu" gözüyle de bakılmıştır. Yazar, kuşun bu niteliğini dikkate alarak "basit bir şeyi değerli kılmak" anlamında yeni bir deyim üretmiştir.

27. Yere vermek: Öldürmek.

"Bir gece de kadını, gürlütiyle koşan annesi ve ciyak ciyak havlayan fino köpeği ile birlikte tabanca ile *yere verir*." (208)

Bu deyim *Türkçe Sözlük*'te (TDK, 2011, 2576) geçen *yere sermek* (=vurup öldürmek) deyimiyile anlamca yakındır.

28. Yüzü sirke satmak: Yüzünden hoşnut olmadığı anlaşılacak, asık yüzlü olmak.

"Recai Efendi'nin *yüzü* iyiden iyiye *sirke satmaya* geçmiştir." (325)

◆ İdris Nebi Uysal

Parlatır (2008, 946), *Türkçe Sözlük*'te olmayan bu deyimini "suratsız ve sevimsiz olmak" şeklinde açıklamıştır.

29. Zehrini boşaltmak: İçindeki öfkeyi, içinde birikenleri dışa vurmak.

"Başı da tütsülü olduğu için padişah sandalına bütün *zehrini boşaltır*." (325)

30. Zıkkım yedirmek: Haddini bildirmek, sert konuşmak.

"Hayri Efendi bir ara Namık Kemal'e şöyle bir *zıkkım yedirecek* olur:

- Âli Paşa Efendi'miz üzerine söz söylemek senin haddin değildir." (304)

Sonuç

Sözlükler, bir dildeki sözcük ve deyimlerin tamamını ya da bir bölümünü belli bir düzene göre sıralayarak tanımlayan, açıklayan eserlerdir. Bu eserler, dilin bilim, sanat ve felsefede işlenmesine bağlı olarak zamanla geliştirilip zenginleştirilebilecek kaynaklardır. Bu kapsamda yapılması gereken çalışmalardan biri de o dille kaleme alınan edebî eserlerin taranmasıdır. Unutulmamalıdır ki edebî eserler, bir dile ait söz varlığının yaşadığı, korunduğu, geliştirildiği ve geleceğe ulaştırıldığı metinlerdir. Bu noktada Türk dili araştırmacılarına düşen görev, edebiyat alanında ortaya konan eserleri inceleyerek onlarda saklı kalan sözcük, deyim vb. unsurların Türkçenin söz varlığına kazandırılmasını sağlamaktır.

Salâh Birsal (1988, 143), her ulusun dilinde sözlüklere geçmemiş bir sürü "Anka kuşu"nun, yani sözcüğün bulunduğunu söyler. Gerçekten de ağızlardan ve edebî eserlerden derlenecek her kelime, dile zenginlik katacaktır. Mevcut sözlüklerde anlamdaşı, benzeri olsa dahi keşfedilen her yeni söz, değerlidir ve mutlaka sözlüklere dâhil edilmelidir. Dilde aynı anlama gelen birçok sözün bulunması hem o dilin konuşurlarına hem de kalem erbabına büyük kolaylık sağlayacaktır. Ayrıca mevcut sözlüklerdeki kimi maddelerin içinin genişletilmesine ve yeniden düzenlenmesine vesile olacaktır.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere Salâh Birsal; yeni deyimler (*sineği Anka kuşu yapmak*) kurarak bunları Türkçeye kazandıran, deyimlerdeki bazı sözcükle (*patpat, zehir*) farklı anlamlar yükleyerek onların anlam dağarcığını genişleten, kimi deyimlerde (*içine erik kurusu düşmek*) dizgesel değişikliğe giderek onları alışılmışın dışında şekillere sokan ve kendine özgü deyişleriyle (*bağdaşı bozulmak, Nuh tufanına uğramak*) dile yeni örnekler sunan bir sanatçıdır. Onun, *Anka, Leyla, Nuh* gibi özel adlardan yararlanarak bunların tarihî, edebî çağrışımlarıyla ilgili deyimler ürettiği de görülmüştür. Bütün bu örnekler, bize, yazarın değişik yöntemlerle (türetme, derleme, birleştirme vb.) Türkçeye yeni söyleyişler getirme çabası içine girdiğini gösterir. Çabayla ortaya çıkan deyimler; yazdığı dile hâkim, gözlem gücü yüksek ve hayatı derinlemesine tanıyan bir sanatçının verimleridir. Bu sözler, yazarın anlatmak istediği soyut kavram ve durumların kolayca anlaşılmasına hizmet eder.

Yazarın Türkçeye armağan ettiği deyimler, kurgusuna bilgisini, görgüsünü, birikimini ve tasarrufunu yansıttığı kullanımlardır. Sanatçı öz güveni ve rahatlığıyla üretilen bu özgün şekiller, hem Salâh Bîrsel'e hem okurlarına duyulan saygının gereği olarak Türkçe Sözlük başta olmak üzere Türkçenin temel sözlüklerindeki yerini almıştır. Salâh Bey'in dilinde var olan bu çeşitlilik/zenginlik, elbette ki, Türkçenin gücü ve bereketidir. Bu yapılar, onun Türkçe duyarlılığını da ışık tutar. Yazarın bu deyimleri yerli yerinde kullanmış olması, dikkatlerden kaçmayan bir başka noktadır.

Kısaltmalar ve Kaynakça

akt. : Aktaran

bk. : Bakınız

bs. : Basım, Baskı

Çev. : Çeviren

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

s. : Sayfa

S : Sayı

TDK : Türk Dil Kurumu

vb. : Ve benzeri

AKALIN, Şükrü Halûk (2009). *"Türk Dili: Dünya Dili"*, **Türk Dili**, S 687, ss. 195-204.

AKSAN, Doğan (2000). **Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim)**, 1. Cilt, 2. bs., TDK Yayınları, Ankara.

AKSAN, Doğan (2006). **Türkçenin Sözcükleri**, 4. bs., Engin Yayınevi, Ankara.

AKTUNÇ, Hulki (2010). **Büyük Argo Sözlüğü**, 7. bs., Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

AKYALÇIN, Necmi (2007). **Türkçe İnkilap Sözlüğü**, Anı Yayıncılık, Ankara.

ALTINKAYNAK, Hikmet (2008). **Türk Edebiyatında Yazarlar ve Şairler Sözlüğü**, 2. bs., Doğan Kitap, İstanbul.

AYVERDİ, İlhan (2005). **Misallî Büyük Türkçe Sözlük**, Kubbealtı Neşriyatı, İstanbul.

BİRSEL, Salâh (1988). **Kediler**, Bağlam Yayınları, İstanbul.

BİRSEL, Salâh (2011). **Boğaziçi Şingir Mıngır**, 7. bs., Sel Yayıncılık, İstanbul.

ÇAĞBAYIR, Yaşar (2007). **Ötüken Türkçe Sözlük**, Ötüken Neşriyat, İstanbul.

ÇELİK, Abdullah (2003). **Salah Bey Kitabı**, Yom Yayınları, Şanlıurfa.

ÇETİŞLİ, İsmail (2003). **Batı Edebiyatında Edebî Akımlar**, 5. bs., Akçağ Yayınları, Ankara.

◆ İdris Nebi Uysal

- DASH, Niladri Sekhar (2008). "Context and Contextual Word Meaning", **SKASE Journal of Theoretical Linguistics** [online], Volume 5/2, ss. 21-31.
- DEMİR, Celal (2006). "Türkçe/Edebiyat Eğitimi ve Kişisel Kelime Serveti", **Millî Eğitim**, Kış 2006, S 169, ss. 207-226.
- DOĞAN, D. Mehmet (2008). **Doğan Büyük Türkçe Sözlük**, 4. bs., Pınar Yayınları, İstanbul.
- EREN, Hasan (1999). **Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü**, 2. bs., Bizim Büro Basımevi, Ankara.
- ERGÜLEN, Haydar (2014). "Salâh Birsal'le Oyuna Devam", **Kitap Zamanı**, 5 Kasım 2014.
- GÜLER, Zülfi (2014). **Divan Şiirinin Kaynağı Olan Peygamber Menkıbeleri**, Genç Kalemler Yayıncılık, Nevşehir.
- GÜLSEVİN, Gürer (2013). "Türk Dilinin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri ve Önemi", **Yeni Türkiye Türkçe Özel Sayısı**, S 55, ss. 753-758.
- KARASAR, Niyazi (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 20. bs., Ankara: Nobel Yayıncılık.
- KARATAŞ, Turan (2011). **Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü**, Sütun Yayınları, İstanbul.
- KARATAŞ, Turan (2015). **Yaza/bilmek**, Edebiyat Ortamı Yayınları, Ankara.
- KORKMAZ, Zeynep (2007). **Grammer Terimleri Sözlüğü**, 3. bs., TDK Yayınları, Ankara.
- NECATİGİL, Behçet (2007). **Edebiyatımızda İsimler Sözlüğü**, 24. bs., Varlık Yayınları, İstanbul.
- PALA, İskender (2011). **Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü**, 21. bs., Kapı Yayınları, İstanbul.
- PARLATIR, İsmail (2008). **Atasözleri ve Deyimleri Sözlüğü-II: Deyimler**, Yargı Yayınevi, Ankara.
- PÜSKÜLLÜOĞLU, Ali (2002). **Öz Türkçe Sözlük**, 13. bs., Arkadaş Yayınları, Ankara.
- PÜSKÜLLÜOĞLU, Ali (2004). **Türkçenin Argo Sözlüğü**, 2. bs., Arkadaş Yayınları, Ankara.
- TÜRK DİL KURUMU (2011). **Türkçe Sözlük**, 11. bs., TDK Yayınları, Ankara.
- TÜRK DİL KURUMU (2009). **Derleme Sözlüğü VI**, 3. bs., TDK Yayınları, Ankara.
- VARDAR, Berke (2007). **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**, 2. bs., Multilingual Yayınları, İstanbul.
- WITGENSTEIN, Ludwig (2013). **Tractatus Logico-Philosophicus**, Çev.: Oruç Aruoba, 7. bs., Metis Yayınları, İstanbul.
- ZÜLFİKAR, Hamza (1995). **Türkçede Ses Yansımaları Kelimeler**, TDK Yayınları, Ankara.

SÖZ VARLIĞININ GELİŞİMİ AÇISINDAN ÇİZGİ FİLMLER ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME (TRT Çocuk ve Minika Çocuk Örneği)

Mehmet TEMİZKAN*
Arzu ATASOY**

Öz: Bu araştırmanın amacı çizgi filmlerin söz varlığının geliştirilmesi üzerindeki etkisini değerlendirmektir. Bu amaçla TRT Çocuk ve Minika Çocuk kanallarında yayımlanan toplam 24 çizgi film üç gün boyunca takip edilerek söz varlığı açısından incelenmiştir. Bu yönüyle araştırma nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çizgi filmlerin söz varlığı üzerindeki etkisi değerlendirilirken toplam kelime sayısı, farklı kelime sayısı, farklı kelime oranı, deyim sayısı, atasözü sayısı, ikileme sayısı, kalıp söz sayısı, argo ifade ve özel isim sayıları esas alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre incelenen 24 çizgi filmde 17238 toplam kelime, 2458 farklı kelime tespit edilmiştir. Böylece toplam kelime sayısına göre farklı kelime oranı % 14,2 olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda çizgi filmlerde 262 deyim, 3 atasözü, 31 ikileme, 1318 kalıp söz, 2 argo ifade, 1166 özel isim kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca 0-6 yaş aralığındaki çocuklara öğretilmesi gereken sık kullanılan kelimelerle karşılaştırıldığında en fazla fiil ve genel kelimeler başlıklarındaki kelimelerin ortak olarak kullanıldığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Söz varlığı, kelime çeşitliliği, çizgi film, kelime hazinesi

* Doç. Dr.; Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Hatay.

** Arş. Gör.; Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Hatay.

AN EVALUATION OF CARTOONS WITH REGARD TO VOCABULARY DEVELOPMENT (The case of TRT Kids and Minika Kids Channels)

Mehmet TEMİZKAN*
Arzu ATASOY**

Abstract

The aim of this study was to evaluate the effect on improving the vocabulary of cartoons. For this purpose, TRT Children and Minika followed by a total of 24 cartoons published during the three days of children's channels were examined in terms of vocabulary. With this research document analysis was carried out using the model of qualitative research design direction. Cartoons of the vocabulary effect of the total word count when assessing on the number of different words, different word rate, number of statements, proverbs number, number of repetitions, said mold count, slang and specific number of names are based. According to the survey examined a total of 17 238 words in 24 cartoons, it was identified in 2458 in different words. Thus, different word rate according to the total number of words is determined as 14,2%. The research results statement along the lines of the films 262, 3 proverb, 31 doublings, 1318 said mold, slang expressions 2, 1166 it was determined that a special name used. Also to be taught to children in the 0-6 age range was determined to be the most common words verb compared with commonly used words.

Keywords: Vocabulary, word diversity, cartoon, vocabulary

Giriş

Günümüzde insanlığın ulaştığı nokta, teknolojik gelişmelerden bağımsız bir hayat düşünmeyi neredeyse imkânsız hâle getirmiştir. Teknolojik ürünlerin hayatımızın içine bu kadar nüfuz etmesinin tartışılmaz hâle gelmesi karşısında sorgulanması gereken onlardan yararlanma yollarıdır. Genel olarak değerlendirildiğinde teknolojinin insan üzerinde üç yönlü etkisinden söz etmek mümkündür. Bunlar günlük hayatı kolaylaştırma, iletişim sağlama ve bilgi edinmedir. Her gün yenilenip geliştirilerek kullanıma sunulan araç gereçler günlük hayattaki işlerimizi daha hızlı ve etkili bir şekilde yerine getirme noktasında en büyük yardımcılarımızdır. Bunun yanında hızlı ve zaman

* Assoc. Prof. Dr.; Mustafa Kemal University, Faculty of Education, Department of Turkish Education, Hatay.

** Research Assistant; Mustafa Kemal University, Faculty of Education, Department of Turkish Education, Hatay.

koşullarını göz ardı eden iletişim biçimleri kurmada etkili olan araçlar da bir yandan hayatımızı kolaylaştırmaktadır. Teknolojinin üçüncü işlevi ise bilgi elde etme ve bu bilgileri kullanmaya elverişli olma özelliğidir.

Günümüz teknolojisinden yeterince yararlanabilmek için iletişim kurma ve bilgi edinme işlevlerini birleştirmek gerekir. Bu birleşim sonucunda geniş kitlelerle iletişim ortamları sunan kitle iletişim araçları ortaya çıkmıştır. Uygarlık düzeyiyle benzer bir gelişim seyri takip eden kitle iletişim araçları, kalabalık gruplarla kısa zamanda ve etkili bir şekilde haberleşme ve geri bildirim imkânları getirmektedir. Radyo, televizyon, çevrimiçi ortamlar, yazılı materyaller bu özellikteki iletişim araçlarındandır.

Televizyon sahip olma açısından maddi anlamda kolaylık içeren, kullanması kolay, kullanma zamanı olarak da sınır çizilemeyen bir kitle iletişim aracı olarak artık her eve girmiş durumdadır. İnsanlar günlük yaşamlarının bir kısmını televizyon karşısında geçirmekte ve dünyayla iletişimini büyük ölçüde televizyon karşısında sağlamaktadır. Bu durum çocuklar için de geçerlidir. Hatta çocukların televizyon karşısında geçirdikleri süreler yetişkinlere göre daha fazla olabilmektedir. Dolayısıyla çocukların gelişimleri üzerinde en fazla etkili olan kitle iletişim aracı televizyondur. Bu bilgi alanındaki birçok araştırma tarafından desteklenmektedir. Akkuş ve diğ. (2015, 352)'nin aktardığına göre Amerikan Pediatri Akademisi (APA), çocukların haftada ortalama 16-17 saatlerini televizyon izleyerek geçirdiklerini belirlemiştir. Ülkemizde gerçekleştirilen araştırmalar da bu duruma işaret etmektedir. Akkuş ve diğ. (2015, 357) 155 çocuğun ebeveynleriyle yaptıkları görüşmeler sonucunda çocukların % 31'inin günde 2 saate kadar, % 47,7'sinin 2 saat ve üzeri televizyon izlediğini tespit etmişlerdir. Bu sonuçları destekleyen başka bir araştırma da İlhan ve Çetinkaya (2013, 321) tarafından gerçekleştirilmiştir. İlkokul 1. 2. 3. ve 4. sınıflardan 10'ar olma üzere toplam 40 öğrenci üzerinde yapılan araştırmaya göre öğrencilerin % 47,5'i yani yarısı günde 2 saat; % 22,5'i ise günde 3 saat televizyon izlemektedir. Bu durumda öğrencilerin büyük çoğunluğu günde 2-3 saat arasında televizyon izlemektedir. Aral ve diğ. (2011, 492), televizyon izleme tercihleriyle ilgili olan çalışmalarında erkek çocukların % 50,3 oranında boş zamanlarında televizyon seyretmeyi birinci tercih olarak; kız çocukların ise % 49,4 oranında ikinci tercih olarak belirttiklerini tespit etmişlerdir. Aral ve Aktaş (1997, 101) televizyon izleme alışkanlığı ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi gözeten araştırmalarında kızların hafta içi ders çalışmaya, hafta sonu televizyon izlemeye; erkeklerin gerek hafta içi gerekse hafta sonu televizyon izlemeye daha fazla zaman ayırdıklarını belirlemişlerdir.

Çocuk televizyon ilişkisini "televizyon izlemeye ayrılan zaman" doğrultusunda düşündüğümüzde yönünün farklı olma olasılığıyla birlikte mutlaka bir etkiden bahsetmek gerekir. Çelebi (2014, 476) ve Erdoğan (2010, 764) televizyonun, çocukları etkilemek için çok büyük bir güç olduğunu ve televizyon izlemenin çocuklar üzerinde hem negatif hem de pozitif etkilerinin bulunduğunu belirtmişlerdir. Yapıcı (2006) televizyonun özellikle görselliğe hitap eden ilgi çekici bir uyarıcı olma niteliği taşıdığını; Ak-

kuş ve diğ. (2015, 351) de işitsel ve görsel duyulara hitap etmesi nedeniyle bebeklerin ve çocukların dikkatlerini üzerinde yoğunlaştırmalarının kaçınılmaz olduğunu vurgulamaktadırlar. Burada dikkat edilmesi gereken nokta televizyonun tek başına böyle bir etkiye sahip olamayacağı gerçeğidir. Çocuğun izlediği programın içeriği, farklı boyutlardaki gelişim özellikleri, kimlerle birlikte izlendiği gibi değişkenler televizyonun çocuk üzerindeki etkisine bir yön çizer. Buna göre bazı programlar çocukların bilişsel, sosyal, dil ve ahlak gelişimlerini gerek içerik gerek kahramanlar veya iletişim biçimleri açısından olumsuz yönde etkilerken; bu yönlerden kaliteli programlar çocuk üzerinde olumlu ve kalıcı etkiler bırakabilir. Bu nedenle çocukların televizyonda izleyecekleri programlar üzerinde dikkatle durmak gerekir. Yağlı (2013, 65)'ya göre çocuk için hazırlanan televizyon dizileri, ondaki yardımseverlik, yurtseverlik ve insan severlik gibi değerleri pekiştirmeli; farklı konularda düşünme fırsatı vererek gerektiğinde sentez, yorum ve kıyaslama yapabilmesine olanak hazırlamalıdır.

Çizgi Film - Çocuk İlişkisi

Gündelik hayatta en fazla karşılaştığımız kitle iletişim aracı olan televizyondaki elle çizilen resimlerin canlandırma yöntemleriyle hareketli hâle getirilmesi sonucunda oluşan çizgi filmler her yaştan insanın ilgisini çekmekle birlikte çocukların, özellikle de 2-6 yaş arasındaki çocukların dünyasında daha fazla yer edinmektedir. Gerek içerikleri gerekse renkli ve oldukça hareketli dünyalarıyla çizgi filmler, belli bir hedef kitle açısından izlenme oranları çok yüksek ürünlerdir. Bu durum öyle bir hâl almıştır ki anne babalar çocuklarına çizgi film izletmek yoluyla yemek yedirebilmekte, onları sessiz ve sakin bir şekilde durdurabilmektedir.

Gündelik zaman diliminin birkaç saatini çizgi film izleyerek geçiren çocuklar, izledikleri içerikten, içeriği yaşatan kahramanlardan, bunların dil ve anlatım özelliklerinden mutlaka etkilenmektedirler. Bu etkilenme kültürlenme sürecinden dil gelişimine, rol model benimsemeden sosyal etkileşime kadar birçok alanı kapsamaktadır. Çizgi filmler çocuklar üzerinde oldukça etkilidirler (Oruç vd. 2011, 283; Özer, 2012, 64). Hayal ile gerçeği ayırt edemeyen büyük oranda gördüklerinin etkisiyle bir dünya kuran bu yaş çocuğunun, hem benlik oluşumu hem de kişilik gelişimi ve kültürlenme gibi bireysel gelişim süreçlerinde çizgi filmler önemli bir etkiye sahiptir. Bu etki, çocuğun kültürel etkileşim konusunda çizgi filmlerdeki davranış kalıplarını, düşünce tarzlarını, model olabilecek kişilerin genel özelliklerini benimsemesini kaçınılmaz hâle getirmektedir.

Televizyonun çocuklar üzerindeki etkisi kullanım özellikleri ve ölçütleri ile doğrudan nasıl bağlantılı ise çizgi filmler için de aynı durum söz konusudur. Çocukları eğitmek, eğlendirmek, bilgilendirmek amacıyla hazırlanmış renkli ve canlı bir dünyaya sahip çizgi filmler, hedef kitle üzerinde olumlu etkilere sahip olacaktır. Bunun yanında şiddet yansımaları, ayrımcılık, hor görme gibi unsurları barındıran, olumsuz olarak nitelendirilebilecek davranış kalıpları içeren çizgi filmler ise çocuklar üzerinde

telafisi zor hatta mümkün olmayan olumsuz etkiler bırakabilir. İyi seçilmiş faydalı çizgi filmler çocukları sadece eğlendirmez aynı zamanda onların kişisel ve toplumsal gelişimine, hayal dünyalarının zenginleşmesine katkıda bulunurlar. Çizgi filmlerdeki çocuk karakterler, hayvanlar, doğal ortamlar ve fantastik olaylar çocukları ekrana bağlayan temel unsurlardır. Bu unsurlar çocukları günlük yaşantılarından uzaklaştırarak onlara farklı boyutlarda heyecanlar yaşatır (Yağlı, 2013, 710). Buna göre çizgi filmlerin çocuğa çok zengin öğrenme ortamları sunduğunu söylemek mümkündür. Bu noktada öncelikle yapımcıların sonra da yetişkinlerin üzerine düşen görev, çocukların kendilerine sunulan bu öğrenme ortamlarından olumlu yönde yararlanmaları için sorumluluk bilinci hissetmek ve gerekli tedbirleri almaktır.

Çocuğun Dil Gelişimi Sürecinde Çizgi Filmler

Eğitim ortamlarında öğrencilere gönderilen uyarıcıların birden fazla duyu organına hitap etmesi önemli bir konudur. Bu nedenle hem görsel hem işitsel yönü olan eğitim öğretim materyallerinin kullanılması önem taşımaktadır. Bu durum öğrenmeyi kolaylaştıracağı gibi öğrenilen konuların kalıcılığını da sağlar. Dil öğretimi için de aynı durum söz konusudur. Dil öğretiminde birden fazla duyuya seslenmek, öğrencilerin konuya olan ilgisini artıracak gibi dikkatlerini yoğunlaştırmalarında da yardımcı olur. Bu açıdan bakıldığında çizgi filmlerin, işitsel ve görsel özellikleriyle eğitim öğretim ortamlarında kullanmaya elverişli olduğu anlaşılmaktadır. Görsel/işitsel materyallerin eğitim-öğretimdeki başarıya etkisi ve çizgi film/dizilerin çocuklarca beğeniyle izlenmesi, çizgi filmlerden özgün ders materyalleri olarak yararlanılabileceği fikrini akla getirmektedir (Bursalı ve Ünal, 2015, 70). Diğer taraftan Od (2013, 506)'a göre çizgi film, yapısında çok fazla görsellik taşıyan simgesel bir araçtır. Bu yüzden çizgi filmde iletilen konu ve konunun içeriğinden daha çok konunun sunulmuş biçimi çocukları etkilemektedir. Bunun nedeni, çizgi filmin resim ve edebiyat karışımı bir sanat dalı olmasıdır. Bu özelliklerinden yola çıkarak çizgi filmlerin dil gelişimi sürecinde kullanılması gereken materyaller olduğu unutulmamalıdır.

Dil gelişiminin göstergelerinden biri kelime kazanımı ve buna bağlı olarak kelime hazinesinin genişliğidir. Çocuk iç dünyasında yaşadıklarını, çevresinde gelişen olayları, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek için yeni kelimeler öğrenmek sözcük dağarcığını geliştirmek zorundadır. Bu süreçte aileler, öğretmenler çocukların dil gelişimini pedagojik ve kültürel açıdan yaşına uygun yazılı ve görsel materyallerle desteklemelidirler (Yağlı, 2013, 711). Bu açıdan öğrenciler, çizgi filmler aracılığıyla günlük konuşma ortamına ve hızına, cümle yapılarına alışabilir ve aynı zamanda kelime hazinesini de zenginleştirebilir (Od, 2013, 506). Bu düşünce sadece ülkemiz için değil aynı zamanda evrensel ölçekte de geçerliliğini korumaktadır. Amerika'da medya organlarından kitlelere bilgi akışını ve kelime girdisini değerlendiren bir raporda zihinde işlenen günlük kelime ve bilgilerin % 41'inin televizyondan, % 27'sinin bilgisayardan, % 11'inin radyodan, % 9'unun basılı ürünlerden kaynaklandığı; zihinde işlenen kelimelerin % 79'unun medya araçları üzerinden geldiği ortaya koyulmuştur. Bunun açık

bir destekçisi öğrencilere sorulan şu soruda görülmektedir. Anlamı sorulan “Miskin” kelimesi için öğrencilerden üçü Garfield, yedisi ise kedi cevabını vermiştir. Garfield çizgi film kahramanıdır. Tembelliğiyle ünlü bir kedir (Report, 2009, 12’den aktaran; Güney ve Aytan, 2014, 618-624). Bu oranlara göre bilgi ve kelime öğrenimi konusunda en fazla etkili olan araçlardan birisi televizyondur. O hâlde çocukların yeni kelime öğrenmeleri açısından televizyonunun ve onların düzeylerine uygun çizgi filmlerin kullanılması kaçınılmaz olmaktadır.

Çocukların en fazla televizyon ve çizgi film izledikleri yaşlar olan 2-6 yaş aralığı dil gelişimi açısından da çok kritik bir öneme sahiptir. Çünkü çocuğun dil gelişiminin 5 yaşına kadar 2/3’si tamamlanır. Gür vd. (2013, 1563) ilköğretime başlayan bir çocuğun kelime hazinesinin 5.000 ile 20.000 arasında olduğunu ifade etmektedirler. Buna göre dilin ustaca kullanılması ve inceliklerinin öğrenilmesi 5-10 yaşları arasında; temel dil kazanma sürecinin önemli bir bölümü 5-6 yaşlarında gerçekleşmektedir (Yapıcı, 2004, 6). Bu araştırmalar, çocuğun ilk 10 yılının kelime hazinesini geliştirilmesi açısından ne derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Ayan ve Baş, 2015, 86). Buradan çıkarılması gereken başka bir sonuç da belirtilen yaş aralıklarının aynı zamanda çizgi film izleme yaşı olmasıdır. Bu gerçekten hareketle çizgi filmlerin çocukların kelime hazinelerine katkı sağlayacak bir şekilde düzenlenmesinin önemli ve gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Çizgi filmlerin kelime öğretimi sürecinde bazı avantajları bulunmaktadır. Hem görsel hem işitsel materyaller olduğu için çizgi filmlerde soyut kavramlar somutlaştırılmakta, görsel/işitsel destekle bilgilerin öğrenilmesi, zihinde depolanması kolaylaşmaktadır. Kelimeler çocuğa çizgi film/diziler yoluyla eğlenceden ödün verilmeden hayatın rutin akışı içerisinde öğretilmektedir. Bu yolla öğrenilen kelimelerin zihindeki kalıcılığı, geleneksel kelime öğretimi yöntemleriyle öğrenilenlere nazaran daha uzun sürelidir (İnce, 1991’den aktaran; Bursalı ve Ünal, 2015, 71). Çocuğun bir kelimeyi tekrar etme olanağı ne kadar artırılırsa öğretim o oranda kalıcı olur. Bu açıdan değerlendirildiğinde çizgi filmlerin öğretilmek istenen kelimeyi sınırsız sayıda dinleme imkânı sunduğu görülmektedir (Bursalı ve Ünal, 2015, 78).

Kelime öğretiminde üzerinde durulması gereken bir diğer nokta kelimenin sıklığıdır. Güneş (2013, 4) bir kelimenin zihinde depolanması için öğrencinin o kelimeyle en az 12 kez yazılı veya sözlü olarak karşılaşması ve tanıma işlemlerini yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Özellikle tematik çocuk kanallarında aynı çizgi filmin birçok defa tekrar ettiği ve çocukların bunları sıkılmadan izledikleri düşünülürse kelime öğretiminde aynı kelimenin defalarca işitileceği gibi bir sonuca ulaşılabilir. Bu durum da kelimenin zihinlerdeki kalıcılığını artıran bir faktör olarak çocukları olumlu yönde etkilemektedir.

Kelime öğretiminde en önemli ilkelerden biri bağlamdan hareketle ve bağlam içinde öğretim yapılmasıdır. Bu ilkenin uygulanması kelimelerin kuru, soyut ve anlatım

etkinliklerinden uzak bir ortamda öğretilmesine yönelik anlayışın önüne geçmektedir. Bunun olumlu yansımalarını çizgi filmler üzerinden takip etmek mümkündür. Çizgi dizilerde kelime veya kavram izleyiciye belli bir olay örgüsü dâhilinde, bağlama uygun, günlük konuşma dilinde ve bölümler boyunca yinelenerek sunulabilmekte ve bu durum çizgi diziler aracılığıyla çocuğa kelime öğretilebileceği fikrini akla getirmektedir (Bursalı ve Ünal, 2015, 61).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, TRT Çocuk ve Minika Çocuk kanallarındaki çizgi filmlerde yer alan söz varlığı unsurlarını belirlemektir.

Alt Amaçlar

1. TRT Çocuk ve Minika Çocuk kanalındaki çizgi filmlerdeki toplam kelime sayısını farklı kelime sayısını ve farklı kelime oranını tespit etmek.
2. TRT Çocuk ve Minika Çocuk kanalındaki çizgi filmlerdeki deyim oranını tespit etmek.
3. TRT Çocuk ve Minika Çocuk kanalındaki çizgi filmlerdeki atasözü oranını tespit etmek.
4. TRT Çocuk ve Minika Çocuk kanalındaki çizgi filmlerdeki ikileme oranını tespit etmek.
5. TRT Çocuk ve Minika Çocuk kanalındaki çizgi filmlerdeki kalıp söz oranını tespit etmek.
6. TRT Çocuk ve Minika Çocuk kanalındaki çizgi filmlerdeki argo ifade oranını tespit etmek.
7. TRT Çocuk ve Minika Çocuk kanalındaki çizgi filmlerdeki özel isim oranını tespit etmek.
8. TRT Çocuk ve Minika Çocuk kanalındaki çizgi filmlerdeki söz varlığı ile 0-6 yaş çocuklarına öğretilmesi gereken sık kullanılan kelimelerle ortak kullanım düzeyini tespit etmek.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

TRT Çocuk ve Minika Çocuk kanallarındaki çizgi filmlerde yer alan söz varlığı unsurlarını belirlemeye yönelik bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu, olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2009: 77).

Çalışma Materyali

Araştırmanın çalışma materyalini 29-30-31 Ekim 2015 tarihlerinde TRT Çocuk kanalında yayımlanan Arı Maya, Canım Kardeşim, Kuzucuk Nane Limon ve Minika Çocuk kanalında yayımlanan Damla'nın Dolabı, İtfaiyeci Sam, Rosie'nin Dünyası, Thomas ve Arkadaşları çizgi filmlerinin birer bölümleri oluşturmaktadır. Çalışma materyali aşağıda tablo hâlinde gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Materyali

Çizgi Filmler	29 Ekim 2015	30 Ekim 2015	31 Ekim 2015
TRT Çocuk	Arı Maya 1 Canım Kardeşim 1 Kuzucuk 1 Nane Limon 1	Arı Maya 2 Canım Kardeşim 2 Kuzucuk 2 Nane Limon 2	Arı Maya 3 Canım Kardeşim 3 Kuzucuk 3 Nane Limon 3
Minika Çocuk	Damla'nın Dolabı 1 İtfaiyeci Sam 1 Rosie'nin Dünyası 1 Thomas ve Arkadaşları 1	Damla'nın Dolabı 2 İtfaiyeci Sam 2 Rosie'nin Dünyası 2 Thomas ve Arkadaşları 2	Damla'nın Dolabı 3 İtfaiyeci Sam 3 Rosie'nin Dünyası 3 Thomas ve Arkadaşları 3

Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada veri toplamak amacıyla doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek 2008: 189).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde Simple Concordance 4.07 yazılımı kullanılmıştır. Verilerin analiz edilebilmesi için öncelikle çalışmaya dâhil edilecek çizgi filmlerin ses kaydı alınmış, ardından bu ses kayıtları yazılı hâle getirilmiştir. Yazılı hâle getirilen çizgi film metinlerindeki toplam ve farklı kelime sayıları bazı standartlar oluşturularak belirlenmeye çalışılmıştır. Toplam kelime sayısı belirlenirken ayrı yazılan birleşik kelimeler, ayrı yazılan birleşik fiiller, deyimler, ikilemeler, atasözleri, özel isimler, sayılar, Güncel Türkçe Sözlük'te madde başı olarak yer alan her kelime ya da kelime grupları bir kelime olarak kabul edilmiştir. Farklı kelime sayısının belirlenmesinde ise sıfat fiil, zarf fiil, olumsuzluk eki alan kelimeler farklı bir kelime olarak sayılmazken isim fiil eki alan kelimeler farklı bir kelime olarak kabul edilmiştir. Ayrıca "mı,mi" soru eki kelime olarak değerlendirilmemiştir.

Bulgular

1. TRT Çocuk Kanalındaki Çizgi Filmlerdeki Toplam ve Farklı Kelime Sayıları ile Farklı Kelime Oranlarına İlişkin Bulgular

TRT Çocuk kanalındaki çizgi filmlerdeki toplam ve farklı kelime sayıları ile farklı kelime oranlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. TRT Çocuk Kanalındaki Çizgi Filmlerdeki Toplam ve Farklı Kelime Sayıları ile Farklı Kelime Oranları

Çizgi Filmler	1. Bölüm		2. Bölüm		3. Bölüm		Toplam		Farklı Kelime Oranı
	Toplam Kelime	Farklı Kelime	Toplam Kelime	Farklı Kelime	Toplam Kelime	Farklı Kelime	Toplam Kelime	Farklı Kelime	
Arı Maya	783	313	773	329	753	333	2309	702	% 30,4
Canım Kardeşim	421	210	517	238	530	238	1468	499	% 33,9
Kuzucuk	1.062	389	1.061	382	1.010	386	3133	797	% 25,4
Nane Limon	937	352	426	205	783	262	2146	616	% 28,7

Tablo 2'ye göre Arı Maya çizgi filminin 1. bölümünde 783 kelime toplam kelime, 313 farklı kelime; 2. bölümünde 773 toplam kelime, 329 farklı kelime; 3. bölümünde 753 toplam kelime, 333 farklı kelime kullanılmıştır. Arı Maya çizgi filminin üç bölümünde kullanılan toplam kelime sayısı 2309, farklı kelime sayısı 702 ve farklı kelime oranı % 30,4 olarak tespit edilmiştir. Canım Kardeşim filminin 1. bölümünde 421 toplam kelime, 210 farklı kelime; 2. bölümünde 517 toplam kelime, 238 farklı kelime; 3. bölümünde 530 toplam kelime, 238 farklı kelime kullanılmıştır. Canım Kardeşim çizgi filminin üç bölümünde kullanılan toplam kelime sayısı 1468, farklı kelime sayısı 499 ve farklı kelime oranı % 33,9 olarak tespit edilmiştir. Kuzucuk çizgi filminin 1. bölümünde 1062 toplam kelime, 389 farklı kelime; 2. bölümünde 1061 toplam kelime, 382 farklı kelime; 3. bölümünde 1010 toplam kelime, 386 farklı kelime kullanılmıştır. Kuzucuk çizgi filminin üç bölümünde kullanılan toplam kelime sayısı 3133, farklı kelime sayısı 797 ve farklı kelime oranı % 25,4 olarak tespit edilmiştir. Nane Limon çizgi filminin 1. bölümünde 937 toplam kelime, 352 farklı kelime; 2. bölümünde 426 toplam kelime, 205 farklı kelime; 3. bölümünde 783 toplam kelime, 262 farklı kelime kullanılmıştır. Nane Limon çizgi filminin üç bölümünde kullanılan toplam kelime sayısı 2146, farklı kelime sayısı 616 ve farklı kelime oranı % 28,7 olarak tespit edilmiştir.

2. Minika Çocuk Kanalındaki Çizgi Filmlerdeki Toplam ve Farklı Kelime Sayıları ile Farklı Kelime Oranlarına İlişkin Bulgular

Minika Çocuk kanalındaki çizgi filmlerdeki toplam ve farklı kelime sayıları ile farklı kelime oranlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Minika Çocuk Kanalındaki Çizgi Filmlerdeki Toplam ve Farklı Kelime Sayıları ile Farklı Kelime Oranları

Çizgi Filmler	1. Bölüm		2. Bölüm		3. Bölüm		Toplam		Farklı Kelime Oranı
	Toplam Kelime	Farklı Kelime	Toplam Kelime	Farklı Kelime	Toplam Kelime	Farklı Kelime	Toplam Kelime	Farklı Kelime	
Damlanın Dolabı	779	296	654	252	535	230	1968	564	% 28,6
İtfaiyeci Sam	625	291	643	294	651	273	1919	608	% 31,6
Rosie'nin Dünyası	737	259	662	246	610	244	2009	531	% 26,4
Thomas ve Arkadaşları	813	290	653	245	820	262	2286	552	% 24,1

Tablo 3'e göre Damlanın Dolabı çizgi filminin 1. bölümünde 779 kelime toplam kelime, 296 farklı kelime; 2. bölümünde 654 toplam kelime, 252 farklı kelime; 3. bölümünde 535 toplam kelime, 230 farklı kelime kullanılmıştır. Damlanın Dolabı çizgi filminin üç bölümünde kullanılan toplam kelime sayısı 1968, farklı kelime sayısı 564 ve farklı kelime oranı % 28,6 olarak tespit edilmiştir. İtfaiyeci Sam filminin 1. bölümünde 625 toplam kelime, 291 farklı kelime; 2. bölümünde 643 toplam kelime, 294 farklı kelime; 3. bölümünde 651 toplam kelime, 273 farklı kelime kullanılmıştır. İtfaiyeci Sam çizgi filminin üç bölümünde kullanılan toplam kelime sayısı 1919, farklı kelime sayısı 608 ve farklı kelime oranı % 31,6 olarak tespit edilmiştir. Rosie'nin Dünyası çizgi filminin 1. bölümünde 737 toplam kelime, 259 farklı kelime; 2. bölümünde 662 toplam kelime, 246 farklı kelime; 3. bölümünde 610 toplam kelime, 244 farklı kelime kullanılmıştır. Rosie'nin Dünyası çizgi filminin üç bölümünde kullanılan toplam kelime sayısı 2009, farklı kelime sayısı 531 ve farklı kelime oranı % 26,4 olarak tespit edilmiştir. Thomas ve Arkadaşları çizgi filminin 1. bölümünde 813 toplam kelime, 290 farklı kelime; 2. bölümünde 653 toplam kelime, 245 farklı kelime; 3. bölümünde 820 toplam kelime, 262 farklı kelime kullanılmıştır. Thomas ve Arkadaşları çizgi filminin üç bölümünde kullanılan toplam kelime sayısı 2286, farklı kelime sayısı 552 ve farklı kelime oranı % 24,1 olarak tespit edilmiştir.

3. TRT Çocuk ve Minika Çocuk Kanallarındaki Çizgi Filmlerde Yer Alan Toplam ve Farklı Kelime Sayıları İle Farklı Kelime Oranlarına İlişkin Bulgular

TRT Çocuk ve Minika Çocuk kanallarındaki çizgi filmlerde yer alan toplam ve farklı kelime sayıları ile farklı kelime oranları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. TRT Çocuk ve Minika Çocuk Kanallarındaki Çizgi Filmlerde Yer Alan Toplam ve Farklı Kelime Sayıları İle Farklı Kelime Oranları

Kanallar	Toplam Kelime	Farklı Kelime	Kelime Çeşitliliği Oranı
TRT Çocuk	9056	1661	% 18,3
Minika Çocuk	8182	1479	% 18,0
Toplam	17238	2458	% 14,2

Tablo 4'e göre TRT Çocuk kanalında yayınlanan çizgi filmlerde toplam 9056 kelime ve 1661 farklı kelime kullanılmıştır. Farklı kelimelerin toplam kelime sayısına oranı ise % 18,3 olmuştur. Buna karşın Minika Çocuk'ta yayınlanan çizgi filmlerde kullanılan toplam kelime sayısı 8182, farklı kelime sayısı 1479 olarak tespit edilmiştir. Farklı kelime sayısının toplam kelime sayısına oranı da % 18 olmuştur. Ayrıca her iki kanalda yayınlanan çizgi filmlerde kullanılan toplam kelime sayısı 17238, farklı kelime sayısı 2458 ve farklı kelime sayısının toplam kelime sayısına oranı % 14,2 olarak belirlenmiştir.

4. TRT Çocuk ve Minika Çocuk Kanallarındaki Çizgi Filmlerdeki Deyim Sayılarına İlişkin Bulgular

TRT Çocuk ve Minika Çocuk kanallarındaki çizgi filmlerdeki deyim sayılarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5. TRT Çocuk ve Minika Çocuk Kanallarındaki Çizgi Filmlerdeki Deyim Sayıları

Kanallar	Çizgi Filmler	1. Bölüm		2. Bölüm		3. Bölüm		Toplam	
		Toplam Deyim	Farklı Deyim	Toplam Deyim	Farklı Deyim	Toplam Deyim	Farklı Deyim	Toplam Deyim	Farklı Deyim
TRT ÇOCUK	Arı Maya	12	10	23	19	13	13	48	40
	Canım Kardeşim	9	8	13	12	14	11	36	31
	Kuzucuk	18	16	19	18	31	24	67	52
	Nane Limon	11	11	3	3	8	6	22	20
MİNİKA ÇOCUK	Damlanın Dolabı	12	8	8	8	1	1	21	16
	İtfaiyeci Sam	4	4	8	7	2	2	14	13
	Rosie'nin Dünyası	10	8	9	6	10	10	29	23
	Thomas ve Arkadaşları	10	7	10	7	5	5	25	18

Tablo 5'e göre TRT Çocuk kanalında yayınlanan Arı Maya'da 48 toplam deyim, 40 farklı deyim; Canım Kardeşim'de 36 toplam deyim, 31 farklı deyim; Kuzucuk'ta 67 toplam deyim, 52 farklı deyim; Nane Limon'da 22 toplam deyim, 20 farklı deyim kullanılırken; Minika Çocuk kanalında yayımlanan Damlanın Dolabı'nda 21 toplam

deyim, 16 farklı deyim; İtfaiyeci Sam'de 14 toplam deyim, 13 farklı deyim; Rosie'nin Dünyası'nda 29 toplam deyim, 23 farklı deyim; Thomas ve Arkadaşları'nda 25 toplam deyim, 18 farklı deyim kullanılmıştır. Ayrıca TRT Çocuk'ta kullanılan toplam deyim sayısı 173, Minika Çocuk'ta kullanılan toplam deyim sayısı 89 olarak tespit edilmiştir.

5. TRT Çocuk ve Minika Çocuk Kanallarındaki Çizgi Filmlerdeki Atasözü Sayılarına İlişkin Bulgular

TRT Çocuk ve Minika Çocuk kanallarındaki çizgi filmlerdeki atasözü sayılarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. TRT Çocuk ve Minika Çocuk Kanallarındaki Çizgi Filmlerdeki Atasözü Sayıları

Kanallar	Çizgi Filmler	1. Bölüm		2. Bölüm		3. Bölüm		Toplam	
		Toplam Atasözü	Farklı Atasözü	Toplam Atasözü	Farklı Atasözü	Toplam Atasözü	Farklı Atasözü	Toplam Atasözü	Farklı Atasözü
TRT ÇOCUK	Arı Maya	-	-	1	1	-	-	1	1
	Canım Kardeşim	2	2	-	-	-	-	2	2
	Kuzucuk	-	-	-	-	-	-	-	-
	Nane Limon	-	-	-	-	-	-	-	-
MİNİKA ÇOCUK	Damlanın Dolabı	-	-	-	-	-	-	-	-
	İtfaiyeci Sam	-	-	-	-	-	-	-	-
	Rosie'nin Dünyası	-	-	-	-	-	-	-	-
	Thomas ve Arkadaşları	-	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 6'ya göre TRT Çocuk kanalında yayımlanan Arı Maya'da 1 toplam atasözü, 1 farklı atasözü; Canım Kardeşim'de 2 toplam atasözü, 2 farklı atasözü kullanılmıştır. Kuzucuk'ta ve Nane Limon'da atasözü kullanılmamıştır. Minika Çocuk'ta yayımlanan çizgi filmlerin hiçbirinde atasözü kullanılmamıştır.

6. TRT Çocuk ve Minika Çocuk Kanallarındaki Çizgi Filmlerdeki İkileme Sayılarına İlişkin Bulgular

TRT Çocuk ve Minika Çocuk kanallarındaki çizgi filmlerdeki ikileme sayılarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7. TRT Çocuk ve Minika Çocuk Kanallarındaki Çizgi Filmlerdeki İkilime Sayıları

Kanallar	Çizgi Filmler	1. Bölüm		2. Bölüm		3. Bölüm		Toplam	
		Toplam İkilime	Farklı İkilime	Toplam İkilime	Farklı İkilime	Toplam İkilime	Farklı İkilime	Toplam İkilime	Farklı İkilime
TRT ÇOCUK	Arı Maya	2	2	-	-	3	2	5	4
	Canım Kardeşim	2	2	-	-	1	1	3	3
	Kuzucuk	1	1	-	-	2	2	3	3
	Nane Limon	1	1	-	-	1	1	2	2
MİNİKA ÇOCUK	Damlanın Dolabı	3	2	1	1	1	1	5	3
	İtfaiyeci Sam	-	-	1	1	2	1	3	3
	Rosie'nin Dünyası	1	1	-	-	4	3	1	1
	Thomas ve Arkadaşları	4	3	3	3	2	2	9	7

Tablo 7'ye göre TRT Çocuk kanalında yayınlanan Arı Maya'da 5 toplam ikileme, 4 farklı ikileme; Canım Kardeşim'de 3 toplam ikileme, 3 farklı ikileme; Kuzucuk'ta 3 toplam ikileme, 3 farklı ikileme; Nane Limon'da 2 toplam ikileme, 2 farklı ikileme kullanılırken; Minika Çocuk kanalında yayınlanan Damlanın Dolabı'nda 5 toplam ikileme, 3 farklı ikileme; İtfaiyeci Sam'de 3 toplam ikileme, 3 farklı ikileme; Rosie'nin Dünyası'nda 1 toplam ikileme, 1 farklı ikileme; Thomas ve Arkadaşları'nda 9 toplam ikileme, 7 farklı ikileme kullanılmıştır. Ayrıca TRT Çocuk'ta kullanılan toplam ikileme sayısı 13, Minika Çocuk'ta kullanılan toplam ikileme sayısı 18 olarak tespit edilmiştir.

7. TRT Çocuk ve Minika Çocuk Kanallarındaki Çizgi Filmlerdeki Kalıp Söz Sayılarına İlişkin Bulgular

TRT Çocuk ve Minika Çocuk kanallarındaki çizgi filmlerdeki kalıp söz sayılarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8. TRT Çocuk ve Minika Çocuk Kanallarındaki Çizgi Filmlerdeki Kalıp Söz Sayıları

Kanallar	Çizgi Filmler	1. Bölüm		2. Bölüm		3. Bölüm		Toplam	
		Toplam Kalıp Söz	Farklı Kalıp Söz	Toplam Kalıp Söz	Farklı Kalıp Söz	Toplam Kalıp Söz	Farklı Kalıp Söz	Toplam Kalıp Söz	Farklı Kalıp Söz
TRT ÇOCUK	Arı Maya	50	21	59	30	29	19	138	46
	Canım Kardeşim	17	12	34	25	24	18	75	44
	Kuzucuk	50	26	46	23	38	18	134	45
	Nane Limon	49	20	31	12	27	12	107	34
MINIKA ÇOCUK	Damlanın Dolabı	59	23	73	30	36	22	168	52
	İtfaiyeci Sam	59	27	51	24	45	22	155	46
	Rosie'nin Dünyası	48	26	51	20	40	20	139	42
	Thomas ve Arkadaşları	29	18	20	9	20	10	69	24

Tablo 8'e göre TRT Çocuk kanalında yayınlanan Arı Maya'da 138 toplam kalıp söz, 46 farklı kalıp söz; Canım Kardeşim'de 75 toplam kalıp söz, 44 farklı kalıp söz; Kuzucuk'ta 134 toplam kalıp söz, 45 farklı kalıp söz; Nane Limon'da 107 toplam kalıp söz, 34 farklı kalıp söz kullanılırken; Minika Çocuk kanalında yayınlanan Damlanın Dolabı'nda 168 toplam kalıp söz, 52 farklı kalıp söz; İtfaiyeci Sam'de 155 toplam kalıp söz, 46 farklı kalıp söz; Rosie'nin Dünyası'nda 139 toplam kalıp söz, 42 farklı kalıp söz; Thomas ve Arkadaşları'nda 69 toplam kalıp söz, 24 farklı kalıp söz kullanılmıştır. Ayrıca TRT Çocuk'ta kullanılan toplam kalıp söz sayısı 985, Minika Çocuk'ta kullanılan toplam kalıp söz sayısı 333 olarak tespit edilmiştir.

8. TRT Çocuk ve Minika Çocuk Kanallarındaki Çizgi Filmlerdeki Argo İfade Sayılarına İlişkin Bulgular

TRT Çocuk ve Minika Çocuk kanallarındaki çizgi filmlerdeki argo ifade sayılarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9. TRT Çocuk ve Minika Çocuk Kanallarındaki Çizgi Filmlerdeki Argo İfade Sayıları

Kanallar	Çizgi Filmler	1. Bölüm		2. Bölüm		3. Bölüm		Toplam	
		Toplam Argo İfade	Farklı Argo İfade	Toplam Argo İfade	Farklı Argo İfade	Toplam Argo İfade	Farklı Argo İfade	Toplam Argo İfade	Farklı Argo İfade
TRT ÇOCUK	Arı Maya	-	-	-	-	1	1	1	1
	Canım Kardeşim	-	-	-	-	-	-	-	-
	Kuzucuk	-	-	-	-	-	-	-	-
	Nane Limon	-	-	-	-	-	-	-	-
MINİKA ÇOCUK	Damlanın Dolabı	-	-	-	-	-	-	-	-
	İtfaiyeci Sam	1	1	-	-	-	-	1	1
	Rosie'nin Dünyası	-	-	-	-	-	-	-	-
	Thomas ve Arkadaşları	1	1	-	-	-	-	1	1

Tablo 9'a göre TRT Çocuk kanalında yayınlanan Arı Maya'da 1 toplam argo ifade, 1 farklı argo ifade kullanılmıştır. TRT Çocuk'taki diğer çizgi filmlerde argo ifade kullanılmamıştır. Minika Çocuk'ta yayınlanan İtfaiyeci Sam'de 1 toplam argo ifade, 1 farklı argo ifade; Thomas ve Arkadaşları'nda 1 toplam argo ifade 1 farklı argo ifade kullanılırken diğer çizgi filmlerde argo ifade kullanılmamıştır.

9. TRT Çocuk ve Minika Çocuk Kanallarındaki Çizgi Filmlerdeki Özel İsim Sayılarına İlişkin Bulgular

TRT Çocuk ve Minika Çocuk kanallarındaki çizgi filmlerdeki özel isim sayılarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10. TRT Çocuk ve Minika Çocuk Kanallarındaki Çizgi Filmlerdeki Özel İsim Sayıları

Kanallar	Çizgi Filmler	1. Bölüm		2. Bölüm		3. Bölüm		Toplam	
		Toplam Özel İsim	Farklı Özel İsim	Toplam Özel İsim	Farklı Özel İsim	Toplam Özel İsim	Farklı Özel İsim	Toplam Özel İsim	Farklı Özel İsim
TRT ÇOCUK	Arı Maya	35	10	51	11	42	6	128	21
	Canım Kardeşim	17	7	30	6	34	8	81	10
	Kuzucuk	49	7	68	9	61	8	183	9
	Nane Limon	17	2	34	5	41	8	92	10
MINIKA ÇOCUK	Damlanın Dolabı	21	7	9	4	13	5	43	12
	İtfaiyeci Sam	69	13	66	13	82	19	217	30
	Rosie'nin Dünyası	49	8	49	7	59	10	157	11
	Thomas ve Arkadaşları	83	10	98	11	84	13	265	24

Tablo 10'a göre TRT Çocuk kanalında yayınlanan Arı Maya'da 128 toplam özel isim, 21 farklı özel isim; Canım Kardeşim'de 81 toplam özel isim, 10 farklı özel isim; Kuzucuk'ta 183 toplam özel isim, 9 farklı özel isim; Nane Limon'da 92 toplam özel isim, 10 farklı özel isim kullanılırken; Minika Çocuk kanalında yayınlanan Damlanın Dolabı'nda 43 toplam özel isim, 12 farklı özel isim; İtfaiyeci Sam'de 217 toplam özel isim, 30 farklı özel isim; Rosie'nin Dünyası'nda 157 toplam özel isim, 11 farklı özel isim; Thomas ve Arkadaşları'nda 265 toplam özel isim, 24 farklı özel isim kullanılmıştır.

10. TRT Çocuk ve Minika Çocuk Kanallarındaki Çizgi Filmlerde Yer Alan Deyim, Atasözü, İkileme, Kalıp Söz, Argo ve Özel İsim Sayılarına İlişkin Bulgular

TRT Çocuk ve Minika Çocuk Kanallarındaki Çizgi Filmlerde Yer Alan Yer Alan Deyim, Atasözü, İkileme, Kalıp Söz, Argo ve Özel İsim Sayılarına İlişkin Bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 11. TRT Çocuk ve Minika Çocuk Kanallarındaki Çizgi Filmlerde Yer Alan Yer Alan Deyim, Atasözü, İkileme, Kalıp Söz, Argo ve Özel İsim Sayıları

Kanallar	Deyim		Atasözü		İkileme		Kalıp Söz		Argo		Özel İsim	
	Toplam	Farklı	Toplam	Farklı	Toplam	Farklı	Toplam	Farklı	Toplam	Farklı	Toplam	Farklı
TRT Çocuk	174	129	3	3	13	12	454	105	1	1	484	50
Minika Çocuk	89	69	-	-	18	13	531	95	2	1	682	78
Toplam	262	176	3	3	31	23	985	137	3	3	1166	125

Tablo 11'e göre TRT Çocuk kanalında yer alan çizgi filmlerdeki toplam 174 deyim 129'u farklı, toplam 3 atasözünün her biri farklı, toplam 13 ikilemenin 12'si farklı, toplam 454 kalıp sözün 105'i farklı, toplam 484 özel ismin 50'si farklıdır. Argo ifade sayısı ise 1 olarak belirlenmiştir. Minika Çocuk kanalında yer alan çizgi filmlerdeki toplam 89 deyim 69'u farklı, toplam 18 ikilemenin 13'ü farklı, toplam 531 kalıp sözün 95'i farklı, toplam 2 argonun 1'i farklı ve toplam 682 özel ismin 78'i farklıdır. Her iki kanal-daki çizgi filmlerde yer alan toplam 262 deyim 176'sı farklı, toplam 3 atasözünün her biri farklı, toplam 31 ikilemenin 23'ü farklı, toplam 3 argonun her biri farklı ve toplam 1166 özel ismin 125'i farklıdır.

11. TRT Çocuk ve Minika Çocuk Kanallarındaki Çizgi Filmlerde Yer Alan Kelimelerin 0-6 Yaş Aralığındaki Çocuklara Öğretilmesi Gereken Sık Kullanılan Kelimeler Listesiyle Karşılaştırılması

TRT Çocuk ve Minika Çocuk kanallarındaki çizgi filmlerde yer alan kelimelerin Keklik (2009) tarafından yapılan araştırmada ortaya koyulan 0-6 yaş aralığındaki çocuklara öğretilmesi gereken sık kullanılan kelimeler listesiyle karşılaştırılmasına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 12. TRT Çocuk ve Minika Çocuk Kanallarındaki Çizgi Filmlerde Yer Alan Kelimelerin 0-6 Yaş Aralığındaki Çocuklara Öğretilmesi Gereken Sık Kullanılan Kelimeler Listesiyle Karşılaştırılmasına İlişkin Oranlar

Başlıklar	Toplam Kelime	Çizgi Filmlerde Kullanılan Kelime	Başlıklar	Toplam Kelime	Çizgi Filmlerde Kullanılan Kelime	Başlıklar	Toplam Kelime	Çizgi Filmlerde Kullanılan Kelime
Aile ve akraba	14	5	Hayvanlar	45	7	Şekiller	7	2
Bitkiler ve Ağaçlar	42	18	İnsanı niteleyen Kelimeler	5	2	Taşıtlar	12	2
Coğrafya	27	23	Meslekler	22	3	Vücudumuz	32	5
Ev ve Bahçe Araç Gereçleri	92	23	Müzik Aletleri	4	1	Yapılar	11	1
Ev ve Bina İle İlgili Kelimeler	19	8	Okuma ve Yazma İle İlgili Kelimeler	9	1	Yiyecek ve İçecekler	21	6
Filler	369	176	Oyun, Oyuncak, Spor ve Eğlence	26	4	Zaman Dilimleri	7	7
Genel Kelimeler	248	194	Renkler	9	5	Karşıt Anımlı Kelimeler	76	47
Giysiler	14	1	Sayılar	25	5			

Tablo 12'ye göre 0-6 yaş aralığındaki çocuklara öğretilmesi gereken sık kullanılan kelimeler 23 başlıkta incelenmektedir. Bunlardan Aile ve Akraba başlığındaki 14 kelimedenden 5'i çizgi filmlerde ortak kelime olarak kullanılmıştır. Ayrıca Bitkiler ve Ağaçlar başlığındaki 42 kelimedenden 18'i; Coğrafya başlığındaki 27 kelimedenden 23'ü; Ev ve Bahçe Araç Gereçleri başlığındaki 92 kelimedenden 23'ü; Ev ve Bina İle İlgili Kelimeler başlığındaki 19 kelimedenden 8'i; Fiiller başlığındaki 369 kelimedenden 176'sı; Genel Kelimeler başlığındaki 248 kelimedenden 194'ü; Giysiler başlığındaki 14 kelimedenden 1'i; Hayvanlar başlığındaki 45 kelimedenden 7'si; İnsanı Niteleyen Kelimeler başlığındaki 5 kelimedenden 2'si; Meslekler başlığındaki 23 kelimedenden 3'ü; Müzik Aletleri başlığındaki 4 kelimedenden 1'i; Okuma ve Yazma İle İlgili Kelimeler başlığındaki 9 kelimedenden 1'i; Oyun, Oyuncak, Spor ve Eğlence başlığındaki 26 kelimedenden 4'ü; Renkler başlığındaki 9 kelimedenden 5'i; Sayılar başlığındaki 25 kelimedenden 5'i; Şekiller başlığındaki 7 kelimedenden 2'si; Taşıtlar başlığındaki 12 kelimedenden 2'si; Vücudumuz başlığındaki 32 kelimedenden 5'i; Yapılar başlığındaki 11 kelimedenden 1'i; Yiyecek ve İçecekler başlığındaki 21 kelimedenden 6'sı; Zaman Dilimleri başlığındaki 7 kelimedenden 7'si; Karşıt Anımlı Kelimeler başlığındaki 76 keli-

meden 47'si incelenen çizgi filmlerde ortak kelime olarak kullanılmıştır. Buna göre 0-6 yaş aralığındaki çocuklara öğretilmesi gereken sık kullanılan kelimeler listesinde yer alan 1200 kelimedenden 546'sı çizgi filmlerde de yer almaktadır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Televizyon dünyası bireylerin sosyal, bilişsel, duyuşsal gelişimlerinde önemli bir rol üstlenmektedir. Hitap ettiği kitlenin özellikleri göz önünde bulundurulduğunda çizgi filmlerin, okul öncesi dönemdeki çocuklar için vazgeçilmez olduğu bir gerçektir. Çocuklar çizgi film kahramanlarının sadece kıyafetlerine, davranışlarına, hareketlerine değil onların kullandıkları dil özelliklerine karşı da oldukça dikkatlidirler. Bu durumun doğal bir sonucu olarak çocuklar çizgi filmler aracılığıyla dilin söz varlığı unsurlarını öğrenir ve bu unsurları günlük hayatlarında sıklıkla kullanırlar.

TRT Çocuk ve Minika Çocuk kanallarındaki çizgi filmlerin söz varlığı unsurlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada öncelikle incelenen çizgi filmlerdeki toplam kelime sayıları ile farklı kelime sayısının toplam kelime sayısına oranı belirlenmeye çalışılmıştır. Toplam oranlara bakıldığında araştırmaya konu olan çizgi filmlerin tümündeki toplam kelime sayısı 17,238; kelime çeşitliliği oranı ise % 14,2 olarak belirlenmiştir. Daha ayrıntılı incelendiğinde TRT Çocuk kanalında yayınlanan Arı Maya çizgi filminde 2309 toplam kelime kullanılırken farklı kelime oranı % 30,4; Canım Kardeşim filminde 1468 toplam kelime kullanılırken farklı kelime oranı % 33,9; Kuzucuk çizgi filminde 3133 toplam kelime kullanılırken farklı kelime oranı % 25,4; Nane Limon çizgi filminde 2146 toplam kelime kullanılırken farklı kelime oranı % 28,7 olarak tespit edilmiştir. Diğer taraftan Minika Çocuk kanalında yayınlanan Damlanın Dolabı çizgi filminde 1968 toplam kelime kullanılırken farklı kelime oranı % 28,6; İtfaiyeci Sam filminde 1919 toplam kelime kullanılırken farklı kelime oranı % 31,6; Rosie'nin Dünyası çizgi filminde 2009 toplam kelime kullanılırken farklı kelime oranı % 26,4; Thomas ve Arkadaşları çizgi filminde 2286 toplam kelime kullanılırken farklı kelime oranı % 24,1 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca her iki kanalda yayınlanan çizgi filmlerde kullanılan toplam kelime sayısı 17238, farklı kelime sayısı 2458 ve farklı kelime sayısının toplam kelime sayısına oranı % 14,2 olarak belirlenmiştir. Bu oranlara bakıldığında TRT Çocuk kanalında yayınlanan çizgi filmlerde kullanılan toplam kelime sayısı Minika Çocuk kanalında yayınlanan toplam kelime sayısına göre oldukça fazladır. Aynı durum farklı kelime oranları için de geçerlidir. TRT Çocuk kanalındaki çizgi filmlerdeki farklı kelime oranları, Minika Çocuk kanalındaki çizgi filmlerdekinden daha fazladır. Her iki kanaldaki çizgi filmlerdeki farklı kelime oranlarının yaklaşık % 25 ile % 35 arasında olması olumlu bir durumdur. Çünkü kişi duygu ve düşüncelerini o kadar farklı kelimeyle anlatabiliyorsa, kelime hazinesi o kadar geniş demektir.

Araştırmanın sonuçlarını söz varlığı unsurlarına göre değerlendirdiğimizde toplam deyim sayısı 262, farklı deyim sayısı 176; toplam atasözü sayısı 3, farklı atasözü sayısı 3; toplam ikileme sayısı 31, farklı ikileme sayısı 23; toplam kalıp söz sayısı 985,

farklı kalıp söz sayısı 137; toplam argo sayısı 3, farklı argo sayısı 3 ve toplam özel isim sayısı 1166, farklı özel isim sayısı 125'tir. Bu sonuçlar, çizgi filmleri söz varlığı unsurları ve kelime hazinesinin gelişimi açısından inceleyen araştırmaların (Beştaş ve Şahin, 2011; Topçuoğlu Ünal ve Bursalı, 2015; Bursalı ve Topçuoğlu Ünal, 2015; Karakuş ve Baki, 2015; Ayan ve Baş, 2015) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayan ve Baş (2015) çizgi filmlerde yer alan söz varlığı unsurlarını belirlemeye yönelik çalışmalarında, çizgi filmlerde sırasıyla en fazla özel isim, deyim ve kalıp sözlere yer verildiğini ortaya koymuşlardır. TRT Çocuk ve Minika Çocuk kanallarındaki çizgi filmleri ele alan bu araştırmada da en fazla yer verilen söz varlığı unsurlarının ilk üçünü özel isimler, deyimler ve kalıp sözler oluşturmaktadır. Karakuş ve Baki (2015) Keloğlan çizgi filmlerini söz varlığı unsurları açısından inceledikleri çalışmalarında toplam deyim sayısını 508, farklı deyim sayısını 198; toplam kalıp söz sayısını 342, farklı kalıp söz sayısını 17; toplam ikileme sayısını 142, farklı ikileme sayısını 78; toplam atasözü sayısını 7 ve farklı atasözü sayısını 7 olarak tespit etmişlerdir. Beştaş ve Şahin (2011) farklı çizgi filmlerin 10'ar bölümünü toplamda ise 50 bölümü atasözleri ve deyimler açısından incelemiş ve toplam deyim sayısının 342, farklı deyim sayısının 223; toplam atasözü sayısının 2, farklı atasözü sayısının ise yine 2 olduğunu bulmuşlardır. Topçuoğlu Ünal ve Bursalı (2015) TRT Çocuk kanalında yayınlanan Cille çizgi filminin ilk 20 bölümünü kalıp sözler açısından inceledikleri araştırmalarında toplam 466 kalıp söz tespit etmişlerdir.

Söz varlığının unsurlarından birisi deyim ve atasözleridir. Atasözleri toplumların gelenek ve göreneklerini, hayata bakış açılarını, geniş bir yaşam tecrübesini taşırlar. Ayrıca bir dilin anlatım gücü atasözlerinde kendini göstermektedir. Atasözleri okullarda sadece bir şeyleri öğretmek için değil öğrencileri eğitmek açısından da çok değerli öğelerdir. Böylece atasözleri öğretimi ile birey kültürün ve toplum kurallarının gereklerini de öğrenmektedir (Mindivanlı, 2012, 95). Deyim ise bir toplumun gelenek ve göreneklerini, inançlarını, yaşam biçimlerini en önemlisi dil özelliklerini ortaya koyan söz gruplarıdır. Özlü, kalıplaşmış ve anlatımı çekici kılan sözlerdir (Aksoy, 1998, 52). Bu özelliklerinden dolayı atasözü ve deyimlerin çocuklara öğretilmesi gerekmektedir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında TRT Çocuk'ta kullanılan toplam deyim sayısının 173; Minika Çocuk'ta kullanılan toplam deyim sayısının ise 89 olduğu görülmektedir. Deyim sayılarının Türk yapımı çizgi filmlerin yayınlandığı TRT Çocuk kanalında yabancı yapımı çizgi filmlerin yayınlandığı Minika Çocuk kanalından daha fazla olması hem Türkçenin söz varlığının genişliği hem de çocukların söz varlığına katkısı açısından önem taşımaktadır. Aynı durum atasözleri için geçerli değildir. Çünkü kanallardaki atasözü sayıları çok düşüktür. TRT Çocuk kanalındaki çizgi filmlerde 3 atasözü kullanılırken Minika Çocuk'ta yayınlanan çizgi filmlerin hiçbirinde atasözü kullanılmamıştır. Bu durum çocukların söz varlıklarına atasözü açısından önemli derecede bir katkının olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Söz varlığının unsurlarından biri de toplumun kültürünü yansıtan kalıp sözlerdir. Bu sözler kullanıldığı toplumun ortak duygu, düşünce, inanç ve yaklaşımını yansıması bakımından oldukça önemlidir (Canbulat ve Dilekçi, 2013, 219). Kalıp söz kullanımının nedeni sözlü ve yazılı iletişim sırasında çok fazla çaba gerektirmeden, kısa zamanda söylenip anlaşılabilmesinden kaynaklanmaktadır (Wray 2002, 18'den aktaran; Gökdayı, 2008, 89). Anlatım etkinliklerinden özellikle konuşma sırasında kullanılan kalıp sözler iletişim ortamlarında taraflar arasındaki etkileşimin uygun bir şekilde başlatılması, sürdürülmesi ve sona erdirilmesinde önemli bir yeri vardır. Bazen bir kalıp söz, birçok sözle anlatılabilecek duygu ve düşünceleri daha kısa ve daha etkili bir şekilde anlatmaya yardımcı olur. Bu nedenle kalıp sözlerin çocuklara erken dönemlerden itibaren kavratılması ve kullanım yerlerinin gösterilmesi gerekir. Kalıp sözler açısından değerlendirildiğinde TRT Çocuk'ta kullanılan toplam kalıp söz sayısının 985, Minika Çocuk'ta kullanılan toplam kalıp söz sayısının 333 olduğu görülmüştür. Bu oranlara göre TRT Çocuk kanalındaki çizgi filmlerdeki kalıp söz oranı diğer çizgi filmlere göre anlamlı bir derecede yüksektir.

Bir dilin söz varlığı içinde değerlendirilmesi gereken ikilemeler, anlatıma canlılık ve ahenk katar. Bu açıdan yazılı ve sözlü anlatım etkinliklerinde ikilemelere yer vermek gerekir. İkilemeler açısından bakıldığında TRT Çocuk'ta kullanılan toplam ikileme sayısının 13; Minika Çocuk'ta kullanılan toplam ikileme sayısının 18 olduğu anlaşılmaktadır. Her iki kanaldaki ikileme sayısı birbirine yakın olmakla birlikte çocukların söz varlıklarına etkisi yönünden değerlendirildiğinde bu sayıların daha yüksek olması beklenebilir.

Söz varlığının diğer bir unsuru olan argo ifadelerin sayısının TRT Çocuk kanalındaki çizgi filmlerde 1; Minika Çocuk kanalındaki çizgi filmlerde 2 olmak üzere toplam 3 olduğu görülmektedir. Çizgi filmlerin, çocukları olumlu yönde geliştirmeleri gerektiği düşünüldüğünde argo ifadelere az yer verilmesi beklenen bir durum olarak yorumlanabilir.

Araştırmada üzerinde durulan bir başka nokta da 0-6 yaş aralığındaki çocuklara öğretilmesi gereken sık kullanılan kelimelerle incelenen çizgi filmlerde kullanılan kelimelerin ortak kullanım düzeylerinin ne olduğudur. Buna göre 0-6 yaş aralığındaki çocuklara öğretilmesi gereken sık kullanılan kelimeler 23 başlıkta incelenmektedir. Bunlardan incelenen çizgi filmlerle en yüksek düzeyde ortak kullanılan başlıklar "Bitkiler ve Ağaçlar, Coğrafya, Filler ve Genel Kelimeler" olmuştur. Ortak kelime kullanımını açısından bakıldığında incelenen çizgi filmlerin 0-6 yaş aralığındaki çocukların söz varlıklarına katkıda bulunabileceği görülmektedir.

Sonuç olarak çizgi filmler çocuklar açısından sadece hoşça vakit geçirme aracı olarak düşünülmemelidir. Çocuklar sahip oldukları bilgileri günlük hayatlarını devam ettirirken birçok uyarandan elde edebilmektedirler. Bunlar içinde en önemlilerinden biri de televizyondur. Çocuk açısından televizyon büyük ölçüde çizgi film demektir.

Durum böyle olunca çizgi filmlerden beklentiler de artmaktadır. Bu beklentiler içinde çocuğa değer aşlamak, onda olumlu yönde davranış değişikliği oluşturmak, onun yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine katkıda bulunmak gibi bazı başlıklar bulunmaktadır. Çocuğun söz varlığına katkıda bulunmak da bunların arasında sayılabilir. Bu nedenle televizyon yöneticilerinin, program yapımcılarının, anne ve babaların bu durumun farkında olmaları televizyonu ve özellikle çizgi filmleri çocuğun anlama ve anlatma becerilerini geliştirme yönünde hazırlamaya ve kullanmaya özen göstermeleri gerekmektedir.

Kaynakça

- AKKUŞ, Sevilay Y., YILMAZER, Yasemin, ŞAHİNÖZ, Alev ve SUCAKLI, İclal A. (2015). "3-60 Ay Arası Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi", **Hacettepe University, Faculty of Health Sciences Journal**, 1 (2), 351-360.
- AKSOY, Ömer Asım (1998). **Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü**. İnkılap Kitabevi, İstanbul.
- ARAL, Neriman ve AKTAŞ, Yaşare (1997). "Çocukların Televizyon ve Diğer Etkinliklere Harcadıkları Sürenin İncelenmesi", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 13, 99-105.
- ARAL, Neriman, CEYLAN, Remziye ve BIÇAKÇI, Müdriye Yıldız (2011). "Çocukların Televizyon Seyretme Alışkanlıklarının Yaş ve Cinsiyete Göre İncelenmesi", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 19 (2), 489-498.
- AYAN, Selin ve BAŞ, Bayram (2015). "Çizgi Filmlerdeki Söz Varlığıyla İlkokul Öğrencilerinin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma", **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 3 (4), 84-99.
- BEŞTAŞ, Merve ve ŞAHİN, Sevil (2011). Çizgi Filmlerde Atasözü ve Deyimlerin Kullanımı, **3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu**, 595-606.
- BURSALI, Hamiyet ve TOPÇUOĞLU ÜNAL, Fulya (2015). "Çizgi Dizilerin 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Söz Varlığına Katkısı", **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 12 (29), 60-74.
- CANBULAT, Mehmet ve DİLEKÇİ, Atilla. (2013). "Türkçe Ders Kitaplarındaki Kalıp Sözler ve Öğrencilerin Kalıp Sözleri Kullanma Düzeyleri", **Turkish Studies**, Cilt 8, Sayı 7, ss. 217-232.
- ÇELEBİ, Engin (2014). "4-6 Yaş Arası Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıkları Üzerine Okulöncesi Öğretmenlerin Görüş ve Tutumları", **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 7 (32), 476-485.
- ERDOĞAN, Serap (2010). *Erken Çocukluk Döneminde Televizyonun Sosyal Gelişime ve Değerler Eğitime Katkısı*, **International Conference On New Trends In Education And Their Implications**, 764-767.
- GÖKDAYI, Hürriyet (2008). "Türkçede Kalıp Sözler", **Bilgi**, Sayı 44, ss. 89-110.

◆ Mehmet Temizkan / Arzu Atasoy

- GÜNEY, Nail ve AYTAN, Talat (2014). "Aktif Kelime Hazinesini Geliştirmeye Yönelik Bir Etkinlik Önerisi: Tabu", *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (5), 617-628.
- GÜR, Tahir, COŞKUN, İbrahim ve SAĞLAM, Ferhat (2013). "İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe Ders Kitapları Bütüncesinin Kelime Hazinesini Geliştirme Eğitimi Açısından İncelenmesi" *Turkish Studies*, Sayı 8/1, ss. 1561- 1570.
- İLHAN, Vahit ve ÇETİNKAYA, Gökhan (2013). "İlkokul Öğrencilerinin Tematik Çocuk Kanallarındaki Çizgi Filmleri İzleme Alışkanlıkları", *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 317-326.
- KARAKUŞ, Neslihan ve BAKI, Yasemin (2015). "Keloğlan Çizgi Filminin Kalıplaşmış Dil Birimleri Yönünden Değerlendirilmesi", *International Journal of Languages Education And Teaching*, UDES, 2038-2056.
- KEKLİK, Saadettin (2009). *On Bir Yaşına Kadar Çocukta Dil Edinimi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul.
- MİNDİVANLI, Esra, KÜÇÜK, Birgül ve AKTAŞ, Elif (2012). "Sosyal Bilgiler Dersinde Değerlerin Aktarımında Atasözleri ve Deyimlerin Kullanımı", *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, C 1, Sayı 3, ss. 93-101.
- OD, Çilem (2013). "Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Çizgi Filmlerin Dinlediğini Anlama ve Konuşma Becerilerine Katkısı", *Turkish Studies*, 8 (10), 499-508.
- ORUÇ, Cemil, TECİM, Erhan ve ÖZYÜREK, Hilal (2011). "Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Kişilik Gelişiminde Rol Modellik ve Çizgi Filmler", *EKEV Akademi Dergisi*, 15 (48), 281-297.
- ÖZER, Servet (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çizgi Filmlerin Kullanımı*, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde.
- YAĞLI, Ali (2013). "Çocuğun Eğitiminde ve Sosyal Gelişiminde Çizgi Filmlerin Rolü: Caillou ve Pepee Örneği", *Turkish Studies*, 8 (10), 707-719.
- YAPICI, Şenay (2006). "Bir Eğitim Aracı Olarak Televizyon ve Etkileri", *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 6 (2).

PEPEE VE CAILLOU ÇİZGİ FİMLERİNDE KAVRAM ÖĞRETİMİ*

Eyyup COŞKUN**
Mustafa KÖROĞLU***

Öz: Bu çalışmada Pepee ve Caillou çizgi filmlerinin kavram öğretimi açısından değerlendirilmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Pepee ve Caillou çizgi filmlerinin 20'şer bölümü kavram öğretimi ve kavramı öğretenler bakımından incelenmiştir. Betimsel tarama yöntemine dayalı olarak yapılan çalışmada, araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen "Kavram Öğretimi Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Kavramların kodlanmasında kodlayıcılar arası uyum düzeyi .95 ve .96 olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Pepee'de 25 ana kavram, 226 yardımcı kavram; Caillou'da ise 20 ana kavram 254 yardımcı kavram belirlenmiştir. Tüm kavram kullanımları içinde Pepee'de ana kavram kullanımı %33,33 yardımcı kavram kullanımı %66 iken Caillou'da ana kavram kullanımı %17,35 yardımcı kavram kullanımı %82,64'tür. Kavramların öğretiminde en çok rol alan kişiler Pepee'de ana kahraman ($f=166$), dış anlatıcı ($f=193$) ve arkadaşlar ($f=92$) iken Caillou'da ana kahraman ($f=157$), dış anlatıcı ($f=131$) ve annedir ($f=103$).

Anahtar kelimeler: Kavram öğretimi, çizgi film, Pepee, Caillou

*Bu çalışma, MKÜ Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından 13962 numaralı proje kapsamında desteklenen "Çizgi Filmlerle Kavram Öğretimi: Pepee ve Caillou Örneği" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Doç. Dr.; Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.

*** Arş. Gör.; Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.

CONCEPT TEACHING IN THE CARTOONS OF PEPEE AND CAILLOU*

Eyyup COŞKUN**
Mustafa KÖROĞLU***

Abstract:

In this study, it was aimed to evaluate and compare the cartoons “Pepee” and “Caillou” in terms of concept teaching. Twenty episodes of Pepee and Caillou were analyzed in terms of concept types. “Concept Teaching Evaluation Form” developed by the researcher were used in this descriptive study. According to the results of the study, 26 key concepts and 226 related concepts to define and support the key concepts were determined in Pepee cartoons. However, 20 key concepts and 254 related concepts were defined in Caillou cartoons. While frequency of key concepts was (f=526) in Pepee, it was (f=142) in Caillou. Additionally, while use of key concepts was found as 33,33% and related concepts as 66% in Pepee, use of key concepts was found as 17,35% and related concepts as 82,64% in Caillou. Characters involved in the teaching of concepts most are accordingly, the main hero (f=166), the external narrator (f=193) and friends (f=92) in Pepee while the main hero (f=157), the external narrator (f=131) and mother (f=103) in Caillou.

Key words: Cartoon, concept teaching, Pepee, Caillou

1. Giriş

Dil gelişimi, bireyin bilişsel ve ruhsal gelişimi açısından son derece önemlidir. Okul öncesi dönemde dili aile ve yakın çevresinden dinleme ve konuşma yoluyla öğrenen çocuklar okul dönemiyle birlikte okuma ve yazma becerilerini de kullanmaya başlarlar.

Chomsky’e göre dil, çocukla beraber doğar yani çocuk dili doğuştan getirmektedir. İnsanlar tüm dilleri konuşma kapasitesine sahip biçimde doğar fakat ailesi ve yakın çevresi çocuğu kendi ana dilini öğrenmeye sevk eder (Bacanlı, 2002). Piaget’e göre, çocuk doğduğu andan itibaren çevresiyle etkileşim içindedir. Çocuğun çevresiyle kur-

* This study was produced from master’s thesis titled “Concept Teaching in The Cartoons Of Pepee And Caillou” supported by MKU Scientific Studies Coordination Center with the number of 13962.

** Assoc. Prof. Dr.; Mustafa Kemal University, Faculty of Education, Department of Turkish Education.

*** Research Assist.; Mustafa Kemal University, Faculty of Education, Department of Turkish Education.

duğu bu etkileşim onun dünyasında yaşantı oluşturur. Yaşantılar, çocuğun fiziksel ve sosyal çevresiyle ilgili genellemeler yaparak şemalar oluşturmasını sağlar. Bu açıdan bakıldığında bilişsel gelişim; yaşantı, uyum sağlama ve şema oluşturma süreçleri arasında zincirleme etkileşim sürecidir. Dil edinimi de bilişsel gelişimin bir parçasıdır. Çocuğun dili edinebilmesi için öncelikle duyuşsal motor gelişimini tamamlaması gerekmektedir (Fidan, 2014:188).

Çocukta dil gelişimi birbirini takip eden basamaklardan oluşmaktadır. Çocukların kelime hazinesi ilk kelimelerini söylemelerinden sonra iki yaşına gelinceye kadar hızla gelişir. Bu yıllarda çocuk birkaç kelimeyi bir arada söyleyerek çevresiyle iletişime geçer. Özbay'a (2002) göre çocukların dil gelişiminde en önemli aşama kelimelerin cümle hâline getirildiği aşamadır.

Kelimeler hayattaki durum, olgu ve varlıkları temsil eden sesli sembollerdir. İnsanlar deneyimleriyle bir durum, olgu ve varlığı temsil eden kelimeyi ötekilerden ayıran veya onlara benzeyen özelliklerine göre sınıflandırır. Temelde soyutlamaya dayanan bu işlem zihnimizdeki kavram adı verilen düşünce birimleriyle gerçekleşir.

1.1. Kelime ve Kavram

Ergin'e (2002: 56) göre kelime, "Manası veya gramer vazifesi bulunan tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğudur." Güncel Türkçe Sözlük'te kelime; "anamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011: 1381). Alperen'e (2001) göre kelime telaffuz edildiğinde onu karşılayan kavram akla gelir.

Genel anlamda kavram, "İnsan zihninde anamlanan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formu yapısıdır; bir değişkendir; bir sözcükle ifade edilir" (Onan, 2013:149). Kavramın zihinde oluşması için kelime olarak daha önce zihinde kodlanmış olması gerekmektedir. Kavramlar, zihinde oluşum şekillerine göre soyut ve somut olmak üzere ikiye ayrılır. Duyu organlarımızla algıladıklarımız somut kavramlar, algılayamadıklarımız ise soyut kavramlardır. İnsanların duygu, düşünce ve tecrübeleri ile oluşan kavramlar dünyayı anlamada ve iletişim kurmada anahtar rol oynar (Ülgen, 2004: 117); insanların, olayları, düşünceleri birbirinden ayırmasını ve ilişkilendirmesini kolaylaştırır.

Vygotsky'e (1998: 92) göre çocuklarda kelimeleri anlamlandırma ve kavram oluşturma üç temel aşamada gerçekleşir:

- Düzensiz bir küme olarak bulunan kelimeler çocuğun zihninde tek tek nesnelere verilen isimler olarak yığın hâlinde bulunur. Çocuk ve yetişkinler arasında somut nesnelere temsil eden kelimeler aynı anlamı taşır. Bu sayede çocuk ve yetişkin karşılıklı olarak anlaşma sağlayabilir.
- İkinci aşama karmaşalarla düşünme aşamasıdır. Bu aşamada çocuk kelimelerin anlamlarını zihninde oluşturur fakat zamanla anlamlarını değiştirir. Örneğin: Çocuk vak vak sözcüğünü önce su birikintisinde yüzen bir ördeği, daha sonra da şişesindeki

süt de dâhil herhangi bir sıvıyı ifade etmek için kullanabilir; üstünde kartal resmi olan madeni bir para gördüğü zaman, paraya da vak vak diyebilir ve daha sonra madeni paraya benzeyen bütün yuvarlak nesnelere aynı adı alır.

- Kavram oluşturma sürecinin son aşaması çocuğun kavramı soyutlamasıdır. Bu aşamada çocuk kavramların ortak özelliklerini diğerlerinden ayırt eder, belli özelliklerini soyutlar, bazı özellikleri birleştirir.

Yukarıdaki özelliklerden de anlaşılacağı gibi çocuk kavram gelişimini tamamlarken önce kelimeyi tanıyıp ve özelliklerini öğrenmektedir. Daha sonra kelimeleri ayırt etmeye çalışmakta ve kavramı zihninde sabitlemeye uğraşmaktadır. Son olarak da kavramı tanımlayarak diğer kavramlarla ortak ve farklı yönlerini ayırt etmeye çalışmaktadır. Bu açıdan bakıldığında kavram öğretimi tüm öğrenmelerin temelini oluşturmaktadır.

1.2. Çizgi Filmlerin Eğitimde Kullanımı

Çizgi filmlerin eğitim amaçlı kullanımı ilk kez 1910 yılında Thomas Edison tarafından gerçekleştirilmiştir. Edison, filmlerin sınırsız bir öğretim potansiyeline sahip olduğunu, eğitim sisteminde devrim yaratıp kitapların yerini alacağı inancını savunmuştur. Edison'un ilk öğretici filmi (The Man Who Learned) pastörize sütün tehlikeleri anlatılmıştır (Can, 1995).

Türkiye'de ilk çizgi film denemeleri 1947-1949 yılları arasında Devlet Güzel Sanatlar Akademisi'nde öğretim görevlisi olan Vedat Ar'ın verdiği bir kursla başlamıştır. Ar'ın 1947 yılında kurstaki on beş öğrencisiyle birlikte yaptığı üç dakikalık "Zeybek Oyunu" isimli çalışması Türkiye'nin ilk animasyon filmidir (Onaran, 1999: 196).

Bilis'e (2011) göre çizgi filmin eğitim alanıyla olan bağlantısı, onun yapısında var olan görsel düzenlemeler ve hareketlere dayanmaktadır. Görsel-işitsel bir iletişim aracı olarak çizgi film; karmaşıklığı sadeleştiren, görünmez olanı görselleştiren özelliğiyle ivedi ve özlü bir öğretim sağlama gücüne sahiptir. Çizgi filmde konu gerçekçi bir üslupla aktarılabilir gibi, karikatürize edilerek ya da güldürücü bir biçimde de gösterilebilmektedir. Dolayısıyla çizgi filmler içerdiği eğitim sürecini sevimli bir hâle dönüştürerek izleyicilerin dikkatini canlı tutan bir niteliğe sahiptir.

1.3. Pepee Çizgi Filmi

Yerli yapım bir çizgi film olan Pepee, ilk bölümlerinden itibaren çocukların ilgiyle izlediği filmler arasına girmiştir. Çizgi film, kahramanın insan ilişkilerinin yanı sıra okul öncesi yaş grubuna yönelik şekil, renk ve sayı gibi bazı temel kavram eğitimlerinin şarkılarla verilmesi, kültürel özelliklerin halk dansları ve türkülerle işlenmesi yönleri ile dikkat çekmektedir. Pepee'nin karakterleri arasında Pepee, Şila, Zulu, Bebe, Anne, Baba, Dede, Nene, Maymuş, Dış anlatıcı (Şuşu), Keke, Mimi, Zeze, Bibi ve Tutu vardır. Caillou'dan farklı olarak Pepee'deki dış anlatıcı (Şuşu) anlatıcı rolünün yanında çizgi filmin içinde aktif olarak rol almakta ve karakterlerle doğrudan diyaloga girmektedir.

Pepee, her bölümün başında gönderde asılı Türk bayrağı ile çocukların karşısına çıkmaktadır. Mavi şapkalı, nazar boncuklu, arkadaşlarıyla oynayan, hareketli bir karakter olarak görünür. Çoğunlukla olayların başkahramanı olarak karşımıza çıkar. Dış anlatıcı (Şuşu) ile iletişime geçen, arkadaşlarıyla vakit geçirmeyi seven, kardeşini koruyup kollayan bir karakterdir.

Pepee; aile yapısı, konuşması ve mizacı ile bir Türk çocuğunu temsil etmektedir. Filmde çocukların çeşitli kavramları öğrenmesi ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Yağlı'ya (2013) göre Pepee izleyenlerini coşkulu müzikler eşliğinde eğlendirmekte, eğlendirirken de eğitici yönüyle dikkat çekmektedir.

Çizgi filmde Mimi, Zeze, Bibi, Dudu, Tutu ve Keke, Pepee'nin arkadaşlarıdır. Keke, yürüme engeli olan birisidir ama Pepee ve diğer arkadaşları gibi bütün oyunları oynar ve bütün etkinliklerde vardır. Bu karakterle izleyiciye engelli insanlara nasıl davranılması gerektiğine dair mesajlar verilmektedir.

Pepee çizgi filmde sosyal konular ve değerlerle ilgili birçok kavram işlenmekte, çocukların gelişimine katkıda bulunacak olaylardan örnekler seçilmesine özen gösterilmektedir. Çizgi filmde aile yapısından öğeler gösterilerek aile içi iletişime yönelik olumlu örnekler sergilenmektedir. Pepee'nin filmdeki bu aile büyükleriyle (anne, baba, dede, nene ve Şila) iletişimi, kardeşine karşı sorumlulukları ve davranışları çizgi filmi izleyen çocuklar için olumlu bir rol model oluşturmaktadır. Bu karakterlere ek olarak Zulu, Köpüş ve Maymuş isimli hayvan karakterlerle, hem arkadaşlık ilişkisi hem de hayvan sevgisi yansıtılmaya çalışılmaktadır.

1.4. Caillou Çizgi Filmi

Caillou ilk olarak 1989 yılında Quebec asıllı yazar Christine L'Heureux ve çizer Hélène Desputeaux ve Michel Aubin'nin ortak çalışması olarak resimli hikâye formatında Chouette Yayınevi tarafından yayımlanmıştır. Çocukların severek izledikleri Caillou çizgi filmi, 4 yaşındaki saçsız Caillou'nun maceralarının anlatıldığı kitaplardan yola çıkarak hazırlanmıştır. Caillou isminin anlamı sözlükte saçsız, kafatası, büyük kafa, çakıl taşı anlamlarına gelmektedir (Roux, 2001'den aktaran Yağlı, 2013). Nitekim Caillou ilk kitaplarda saçsız olarak 9 aylık bir bebeğin özelliklerini yansıtan görüntüsüyle çizilmiştir.

Çizgi filmde de 4 yaşındaki Caillou'nun hâlâ saçı yoktur. Dizinin yapımcıları bu konu hakkındaki soruları resmî sitesinde şöyle yanıtlamışlardır: Kitaptaki Caillou karakterinin yaşı, çizgi dizidekinden daha küçüktür. Diziye yapılan uyarlamada da aslı bozulmamış ve bu yüzden yaşı büyümesine karşın Caillou karakteri televizyona saçsız olarak aktarılmıştır (<https://tr.wikipedia.org/wiki/Caillou>).

Çizgi filmin ana karakteri olan Caillou, genellikle kırmızı yakalı sarı bir tişört ve mavi bir şort giymektedir. Filmde anne ve baba karakterleri nazik, anlayışlı ve çevresiyle uyum içinde yaşayan bir çift olarak karşımıza çıkmakta ve yardıma ihtiyacı

olduğunda Caillou'nun yanında bulunmaktadır. Rosie, Caillou'nun kız kardeşidir. Caillou kız kardeşini çok sevmektedir ve onu korumaktadır. Büyükanne ve büyükbaba, Caillou ve Rosie'yi çok severler. Anne ve babanın işleri olduğunda çocuklara onlar bakmaktadırlar. Caillou ile birlikte vakit geçirdiklerinde doğayı tanır, çevreyi korumaya özen gösterirler.

Caillou'nun farklı özelliklere ve kişiliklere sahip birçok arkadaşı (Clemantain, Leo, Sarah, Xavier, Emma, Andre ve Billy) vardır. Leo ve Clemantain, Caillou'nun en yakın arkadaşlarıdır. Billy, Clemantain'ın abisidir. Sarah, Caillou'nun hem arkadaşı hem de komşusudur ve Çinlidir. Emma, Caillou'nun diyabet hastası olan arkadaşıdır. Caillou'da farklı kültürlerle mensup arkadaşlar (Çinli, siyahi vb.) aracılığıyla çok kültürlülüğe vurgu yapılmaktadır.

Günümüzde televizyon ve internet aracılığıyla çizgi filmlerin çocuk eğitimindeki yaygınlığı artmıştır. Öğrenciler bilinçli veya bilinçsiz biçimde çeşitli temalardaki çizgi filmlerle her gün saatlerce zaman geçirmektedir. Çocukların izlediği filmlerden bir kısmı eğitsel amaçlarla hazırlanmış filmlerdir. Özellikle okul öncesi dönem çocukları için kavram ve değer öğretimine yönelik çizgi filmler hazırlanmaktadır. Türkiye'de okul öncesi dönemdeki öğrencilere yönelik yerli ve yabancı çizgi filmlere ilişkin çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Can, 1995; Özakçağolu, 2009; Oruç, Tecim ve Özyürek, 2011; Yaşar ve Paksoy, 2011; Özer, 2012; İlhan ve Çetinkaya, 2013; Demir, 2013; Yağlı, 2013; Yorulmaz, 2013; Samur, Demirhan, Soydan ve Önkol, 2014; Bursalı ve Ünal, 2015; Ayan ve Baş, 2015). Ancak bu çalışmaların hiçbirinde çizgi filmler kavram öğretimi açısından incelenmemiştir. Bu çalışmada Türkiye'de okul öncesi dönemdeki çocukların en çok izlediği çizgi filmler olan Pepee ve Caillou filmleri kavram öğretimi açısından incelenmiştir.

1.5. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Pepee ve Caillou çizgi filmlerinin kavram öğretimi açısından değerlendirilmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu genel amaca bağlı olarak araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. Pepee ve Caillou çizgi filmlerinde;
 - a. Öğretilen ana kavram ve yardımcı kavramları belirlemek
 - b. Ana ve yardımcı kavramların öğretiminde rol alan kişileri belirlemek
2. Pepee ve Caillou çizgi filmlerini
 - a. Öğretilen ana kavram ve yardımcı kavramlar ile
 - b. Ana ve yardımcı kavramların öğretiminde rol alan kişiler bakımından karşılaştırmak.

2. Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama teknikleri ve veri çözümleme teknikleri açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel veri çözümleme tekniklerinin kullanıldığı betimsel tarama modelinde bir araştırmadır (Karasar, 2009, s.77). Betimsel araştırmalarda geçmişte ya da o anda var olan bir durum var olduğu şekliyle betimlenmeye, tanımlanmaya çalışılır. Bu araştırmada seçilen örnekler üzerinden Pepee ve Caillou çizgi filmlerinin nasıl bir görünüm sergilediği betimlenmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de yayımlanan Pepee ve Caillou çizgi filmleri, örneklemini ise Pepee ve Caillou çizgi filmlerinin tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen yirmişer bölümü oluşturmaktadır.

Tablo 1: Araştırmanın Örnekleme Alınan Bölümlerin İsimleri

Böl. No	Pepee	Caillou
1	Bir Aşağıda Bir Yukarıda	Merhaba İlkbahar
2	Sabır, Sabır, Ya Sabır	Ekşi ve Tatlı
3	Asıl Küreklere Pepee	Caillou Koyunlarla Tanışıyor
4	Balıkçı Pepee	Caillou ve Sevimli Böcekler
5	Zulu’ya Şaşırtı	Elektrik Kesintisi
6	Sevgili Doktor	Caillou’nun Doktor Kontrolü
7	Şut ve Gol İşte Futbol	İtfaiyeci Caillou
8	Islak-Kuru	Caillou Kütüphaneci
9	Dünyayı Keşfet	Caillou’nun Araba Yolculuğu
10	Çöpler Çöp Komasına Atılır	Caillou Alışverişe Gidiyor
11	Pepee Saklambaç Oynuyor	Pinata
12	Paylaşmak Güzeldir	Caillou Büyükbabasına Yardım Ediyor
13	Gerçek Arkadaşlar Birbirlerini Üzmezler	Caillou Yardım Ediyor
14	İlkbahar, Yaz, Sonbahar, Kış	Göstererek Açıkla
15	Hangisi Büyük Hangisi Küçük	Caillou’nun Gösterisi
16	Hızlı-Yavaş, Hafif-Ağır	Caillou Yol İşçisi
17	Pepee’nin Şekilleri	Caillou’nun Keşif Avı
18	Ay Ay Ay	Caillou’nun Tekne Macerası
19	Birlikten Kuvvet Doğar	Caillou’nun Kano Gezisi
20	Yaşasın Farklılıklar	Bizim Uzay Gemimiz

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öncelikle Pepee ve Caillou çizgi filmlerinin Tablo 1’de belirtilen bölümlerinin senaryosu bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir. Bu metinler araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kavram Öğretimi Değerlendirme Formu” aracılığıyla doküman analizi yapılarak incelenmiştir.

“Kavram Öğretimi Değerlendirme Formu’nun” geliştirilmesinde sırasıyla şu işlemler yapılmıştır:

a. İlgili literatür ve örneklem dışındaki 5 çizgi film incelenerek taslak bir değerlendirme formu oluşturulmuştur.

b. Hazırlanan taslak uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü alınması için kavram öğretimi formunun birimlerini kısaca tanıtan ve örneklendiren bir bilgi notu oluşturulmuş, uzmanlardan taslak formu bu bilgi notunu dikkate alarak değerlendirmeleri istenmiştir.

c. Çizgi filmlerle kelime ve kavram öğretimi alanında çalışmaları olan 3 uzmanın görüşleri doğrultusunda formda bazı değişiklikler yapılmıştır.

Kavram öğretimi formunda her bölümdeki ana kavram ve yardımcı kavramlar sıklık düzeyleriyle birlikte kaydedilmiş ve her kavramın öğretiminde rol olan kişiler kodlanmıştır. Formun güvenilirliğinin değerlendirilmesi amacıyla “değerlendirmeciler arası uyum” düzeyi belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2013:114). Bu çerçevede örneklem dışından seçilen 5 bölüm üzerinde iki araştırmacı birbirinden bağımsız kodlamalar yapmıştır. Kodlamalar Miles ve Huberman (1994) tarafından nitel araştırmalarda kodlayıcılar arası güvenilirlik düzeyini belirlemeye yönelik olarak geliştirilen formül (Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu formül kullanılarak yapılan güvenilirlik hesaplarının .70’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir. Analiz sonucuna göre güvenilirlik düzeyi Pepee çizgi filmi için .954, Caillou çizgi filmi için .964 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik hesaplarının %70’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

2.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Çalışmada ilk olarak örneklemdaki çizgi film bölümlerinin metinleri üzerinde ana ve yardımcı kavramlar belirlenmiş ve “Kavram Öğretimi Değerlendirme Formu’na aktarılmıştır. Aktarılan kavramların sıklıkları ve öğreticileri tespit edilmiştir. Araştırmacının alt amaçlarına yönelik olarak elde edilen veriler betimsel istatistik teknikleri (frekans, yüzde, ortalama vb.) kullanılarak değerlendirilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, genel araştırma sorusu ve alt araştırma sorularına bağlı olarak sunulmuştur.

3.1. Pepee ve Caillou'da Ana ve Yardımcı Kavramlar

İncelenen Pepee ve Caillou çizgi filmleri temelde 4-7 yaş çocuklarına kavram öğretmeyi amaçlamaktadır. Bu çizgi filmlerde öğretilen kavramlar ana kavram, yardımcı kavram ve günlük iletişim kalıpları olmak üzere üç başlıkta değerlendirilmiştir.

- **Ana Kavram:** Bir bölümde kavratılmaya çalışılan temel kavram ya da kavramlardır. Pepee ve Caillou çizgi filmlerinin her bölümünde genellikle bir kavram veya birbiriyle ilişkili birden fazla kavram, kurgunun merkezinde yer almaktadır. Bölümler merkeze alınan kavramların etrafında geliştirilmektedir. Çizgi filmlerin bölüm başlıkları genellikle bu kavramları kapsamaktadır.

Örnek: *Pepee - Aşağı/Yukarı*

Şila: Pepee **aşağıda**, Pepee **aşağıda**.
Pepee: Şila **yukarıda**.
Dış Anlatıcı Şuşu: Evet Pepee **aşağıda**, Şila **yukarıda**.
Şila: Pepee **aşağıda** kaldı. Pepee **aşağıda** kaldı.
Pepee: Şila **yukarı** çıktı. Şila **yukarıda** ben **aşağıda**.

Örnek: *Caillou - Yardım etmek*

Dış Anlatıcı: Caillou, Rozi'nin uyumasına **yardım ettiği** için mutluymuştu ve şimdi kendi uykusu da çok gelmişti.
Caillou: Belki ben Rozi'yi eğlendirebilirim.
Anne: Belki sen **yardım edebilirsin** Caillou. Onu uyutmayı denesene hayatım.
Caillou: Tamam.
Dış anlatıcı: Caillou, kardeşinin ağladığını duyunca çok üzülüyordu. Onun kendisini iyi hissetmesini istiyordu.

- **Yardımcı Kavram:** Öğretilen temel kavramın açıklanması, daha anlaşılır hâle gelmesi için verilen kavramlar veya ana kavramla birlikte öğretilen ilişkili diğer kavramlardır. Pepee ve Caillou çizgi filmlerinin her bölümünde birden fazla yardımcı kavram bulunabilmektedir.

Pepee'nin "Bir Aşağıda Bir Yukarıda" isimli bölümünde ana kavramlar aşağı ve yukarı kavramlarıdır. Filmde ana kavramların yanında özellikle dış anlatıcı Şuşu'nun yönlendirmesiyle hızlı ve arka kavramları da öğretilmeye çalışılmaktadır.

Örnek: *Pepee - Hızlı ve arka*

Şuşu: Şila ne kadar da **hızlı** koşuyor.
Şuşu: Pepee bak bakalım Şila nerde?
Pepee: Şila nerde? Orda evin **arkasında**.

Caillou'nun "Caillou Yardım Ediyor" isimli bölümünde ana kavram yardım etmektir. Filmde ana kavramın yanında kardeşlik sevgisi kavramı da öğretilmeye çalışılmaktadır.

Örnek: *Caillou - Kardeşlik sevgisi, sorumluluk*

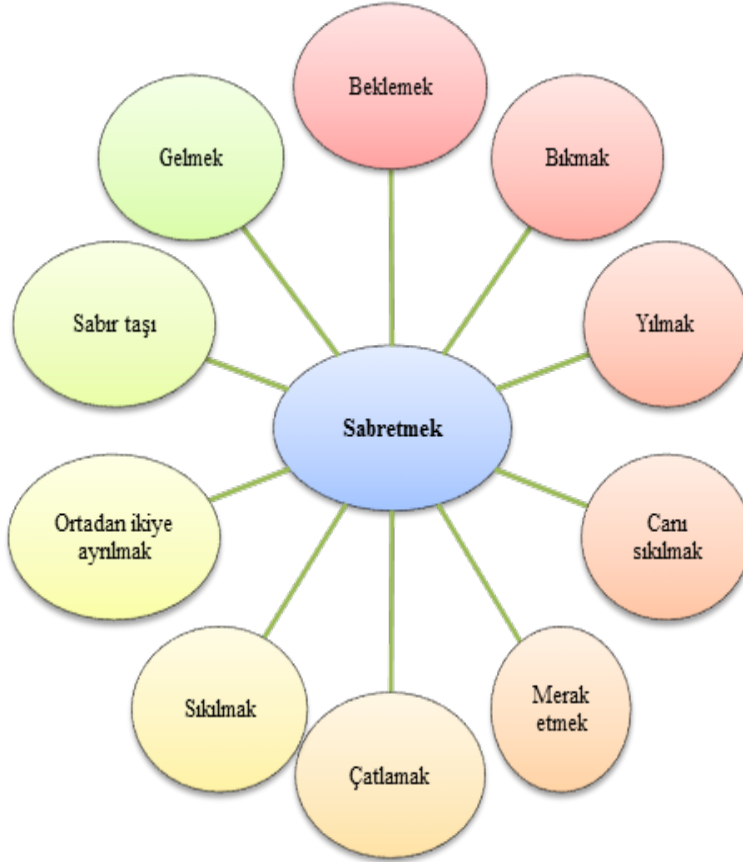
Caillou: Belki ben Rozi'yi **eğlendirebilirim**.

Anne: Belki sen yardım edebilirsin Caillou. Onu uyutmayı denesene hayatım.

Caillou: Tamam.

Dış anlatıcı: Caillou, **kardeşinin** ağladığını duyunca çok üzülüyordu. Onun kendisini iyi **hissetmesini** istiyordu.

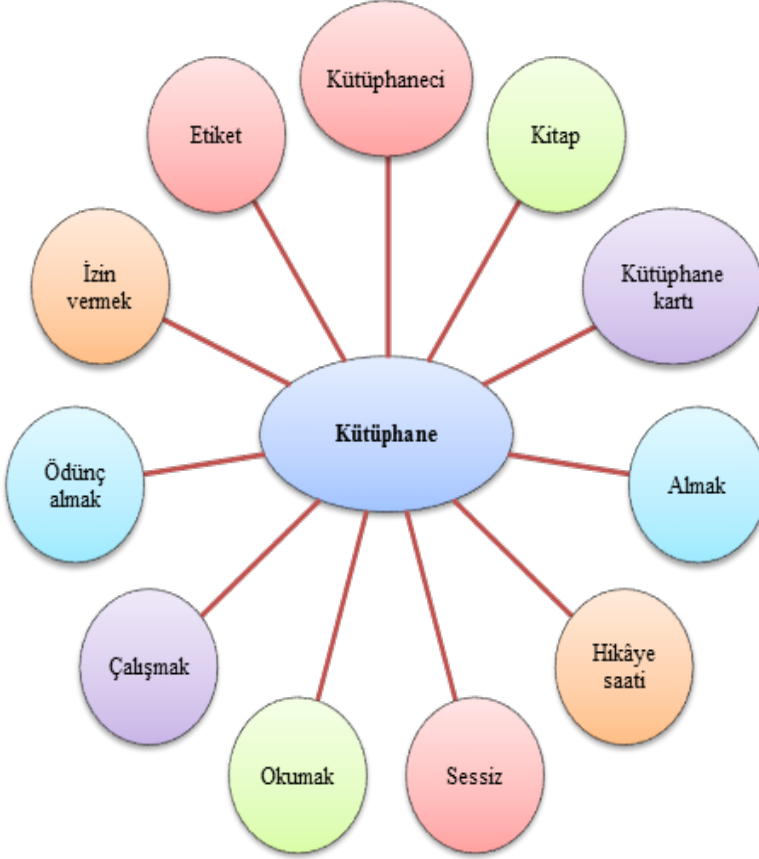
Şekil 1: Pepee'nin "Sabır, Sabır, Ya Sabır" Bölümünün Ana ve Yardımcı Kavramları



◆ Eyyup Coşkun / Mustafa Köroğlu

Şekil 2’de görüldüğü gibi Pepee çizgi filminin “Sabır, Sabır, Ya Sabır” adlı bölümündeki “sabretmek” ana kavramıyla ilgili olarak 10 yardımcı kavram kullanılmıştır.

Şekil 2: Caillou Çizgi Filmi “Caillou Kütüphaneci” Bölümünün Ana ve Yardımcı Kavramları



Şekil 2’de görüldüğü gibi Caillou çizgi filminin “Caillou Kütüphaneci” adlı bölümündeki “kütüphane” ana kavramıyla ilgili olarak 11 yardımcı kavram kullanılmıştır.

Tablo 2: Pepee Çizgi Filminde Öğretilen Ana Kavramlar ve Yardımcı Kavramların Sayısı

No	Bölüm Adı	Ana Kavram	Ana Kavramın Sıklığı (f)	Yardımcı Kavram Çeşidi	Yardımcı Kavram Sıklığı (f)
1	Bir Aşağıda Bir Yukarıda	Aşağı/Yukarı	10/6	6	15
2	Sabır, Sabır, Ya Sabır	Sabretmek	35	10	55
3	Asıl Küreklere Pepee	Kürek sporu	3	13	77
4	Balıkçı Pepee	Balıkçı	5	17	116
5	Zulu'ya Şaşırtı	Şaşırtı	81	12	49
6	Sevgili Doktor	Doktor	28	10	34
7	Şut ve Gol, İşte Futbol	Futbol	29	24	127
8	Islak-Kuru	Yağmur	7	13	65
9	Dünyayı Keşfet	Keşfetmek	81	13	80
10	Çöpler Çöp Kovasına Atılır	Çöp	4	5	26
11	Pepee Saklambaç Oynuyor	Saklambaç	11	7	42
12	Paylaşmak Güzeldir	Paylaşmak	1	4	14
13	Gerçek Arkadaşlar Birbirlerini Üzmezler	Üzmek	1	4	7
14	İlkbahar, Yaz, Sonbahar, Kış	Mevsim	5	24	60
15	Hangisi Büyük Hangisi Küçük	Büyük/Küçük	32/46	4	39
16	Hızlı-Yavaş, Hafif-Ağır	Hızlı/Yavaş/ Hafif/Ağır	13/9/7/6	4	12
17	Pepee'nin Şekilleri	Şekil	8	8	76
18	Ay Ay Ay	Ay	79	21	55
19	Birlikten Kuvvet Doğar	Birlik	1	7	25
20	Yaşasın Farklılıklar	Farklılık	14	20	78
	Toplam	25	522	226	1052

Tablo 2'ye göre Pepee'nin 20 bölümünde 25 ana kavram ve 226 çeşit yardımcı kavram kullanılmıştır. Bazı bölümlerde yardımcı kavram çeşidi 20'nin üstüne çıkarken (Şut ve Gol, İşte Futbol=24, İlkbahar-Yaz-Sonbahar-Kış=24) bazı bölümlerde 5'in altındadır (Paylaşmak Güzeldir=4, Hangisi Büyük Hangisi Küçük=4, Gerçek Arkadaşlar Birbirini Üzmezler=4).

Pepee'de ana ve yardımcı kavramların filmde tekrarlanma sayıları (sıklıkları) arasında da önemli ölçüde farklılıklar olduğu görülmektedir. Bazı ana kavramların sıklığı çok yüksek (şaşırtı=81, keşfetmek=81) iken bazılarının sıklığı çok düşüktür (paylaşmak=1, üzmek=1, kürek sporu=3, çöp=4).

◆ Eyyup Coşkun / Mustafa Köroğlu

Benzer şekilde bazı bölümlerde yardımcı kavramların sıklığı çok yüksek iken (Şut ve Gol İşte Futbol=127, Balıkçı Pepee=116) bazı bölümlerde düşüktür (Gerçek Arkadaşlar Birbirlerini Üzmezler=7, Paylaşmak Güzeldir=14, Bir Aşağıda Bir Yukarıda=15).

Tablo 3: Caillou Çizgi Filminde Öğretilen Ana Kavramlar ve Yardımcı Kavramların Sayısı

No	Bölüm Adı	Kavramın Adı	Ana Kavramın Sıklığı (f)	Yardımcı Kavram Çeşidi	Yardımcı Kavram Sıklığı (f)
1	Merhaba İlkbahar	İlkbahar	5	21	72
2	Ekşi ve Tatlı	Meyve suyu	6	16	38
3	Caillou Koyunlarla Tanışıyor	Koyun	20	10	32
4	Caillou ve Sevimli Böcekler	Böcek	9	6	24
5	Elektrik Kesintisi	Elektrik kesintisi	4	17	51
6	Caillou'nun Doktor Kontrolü	Dişçi	11	13	22
7	İtfaiyeci Caillou	İtfaiyeci	7	11	29
8	Caillou Kütüphaneci	Kütüphane	6	12	37
9	Caillou'nun Araba Yolculuğu	Yolculuk	3	17	45
10	Caillou Alışverişe Gidiyor	Alışverişe gitmek	4	11	30
11	Pinata	Pinata	9	13	23
12	Caillou Büyükbabasına Yardım Ediyor	Yardım etmek	4	5	8
13	Caillou Yardım Ediyor	Yardım etmek	2	8	11
14	Göstererek Açıkla	Göstermek ve açıklamak	8	11	38
15	Caillou'nun Gösterisi	Gösteri	4	13	23
16	Caillou Yol İşçisi	Fırtına	6	15	35
17	Caillou'nun Keşif Avı	Keşif avı	7	7	42
18	Caillou'nun Tekne Macerası	Tekne	16	17	40
19	Caillou'nun Kano Gezisi	Gezi	2	16	42
20	Bizim Uzay Gemimiz	Uzay gemisi	9	15	34
	Toplam	20	142	254	676

Tablo 3'e göre Caillou'nun her bölümünde bir ana kavram kullanılmıştır. Ana kavramlar ve yardımcı kavramların sıklığında bölümler arasında farklılıklar olmakla birlikte bu fark Pepee'ye göre daha azdır. Ana kavramın sıklığı en düşük 2 iken (yardım etmek, gezi) en yüksek 20'dir (koyun).

Caillou'da yardımcı kavram çeşidi ve sıklığında da Pepee'ye göre daha dengeli bir dağılım olduğu görülmektedir. En fazla yardımcı kavram "Merhaba İlkbahar" adlı bölümde (f=21) kullanılırken en az yardımcı kavram "Caillou Büyükbabasına Yardım Ediyor" (f=5) adlı bölümde yer almıştır. Yardımcı kavram sıklığının ise genellikle 20 ile 50 arasında olduğu; en düşük sıklığın 8, en yüksek sıklığın 72 olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Pepee ve Caillou'da Ana ve Yan Kavramların Dağılımı

Film	Ana Kavram Sayısı	Ana Kavram Sıklığı (f)	Ana Kavram Ortalaması	Yardımcı Kavram Çeşidi	Yardımcı Kavram Sıklığı (f)	Bölüm Başına Y.K. Kullanımı Ortalaması
Pepee	25	522	20.88	226	1052	52.6
Caillou	20	242	7.1	254	676	33.8

Pepee ve Caillou'da çizgi filmlerinin incelenen 20'şer bölümünde ana ve yardımcı kavram çeşidi birbirine yakındır. Pepee'de ana kavram sayısı 25 iken Caillou'da 20'dir. Pepee'de yardımcı kavram sayısı (çeşidi) 226 iken Caillou'da 254'tür.

Buna karşılık ana ve yardımcı kavramların kullanım sıklıkları bakımından Pepee ve Caillou çizgi filmlerinde belirgin bir farklılık vardır. Pepee'de bölüm başına kullanım sıklığı ortalaması ana kavramda 20.88, yardımcı kavramda 52.6 iken Caillou'da ana kavramda 7.1, yardımcı kavramda 33.8'dir. Buna göre Pepee'nin her bölümünde ana ve yardımcı kavramların Caillou'ya göre çok daha fazla tekrar edildiği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 5: Pepee ve Caillou Çizgi Filmlerinin Ana ve Yardımcı Kavramların Söylenme Sıklıkları Açısından Karşılaştırılması

Çizgi Film	Ana Kavram		Yardımcı Kavram		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Pepee	522	%33,16	1052	%66,84	1574	%100
Caillou	142	%17,36	676	%82,64	818	%100

Tablo 5'e göre toplam kavram kullanımı içinde ana kavram kullanım oranı Pepee'de %33,16 iken Caillou'da %17,36'dır. Bir başka deyişle Pepee'de bir ana kavrama karşılık 2 yardımcı kavram kullanılırken Caillou'da bir ana kavrama karşılık 4.76 yardımcı kavram kullanılmıştır.

3.2. Pepee ve Caillou'da Kavramları Öğretenler

Araştırmanın bir diğer amacı Pepee ve Caillou'da kavramların öğretiminde rol alan kişileri belirlemektir. Pepee çizgi filmde kavramları öğreten çoğunlukla başkahraman Pepee'dir. Bunun yanında kavram öğretiminde dış anlatıcı, aile büyükleri (anne-baba, büyükanne-büyükbaba), kardeş Bebe ve Pepee'nin arkadaşları da (Şıla, Zeze, Tutu, Mimi vb.) rol oynamaktadır.

Caillou çizgi filmde de kavramları öğreten çoğunlukla başkahraman Caillou'dur. Caillou'nun yanı sıra kavram öğretiminde dış anlatıcı, aile büyükleri (anne-baba, büyükanne-büyükbaba), kardeş (Rozi) ve Caillou'nun arkadaşları (Leo, Clemantain, Sarah vb.) da rol oynamaktadır.

Tablo 6: Pepee Çizgi Filmde Kavramı Öğretenler, Öğrettikleri Kavram Sayıları ve Yüzdeleri

Öğretici	Kavram	
	f	%
Pepee	166	42,2
Dış Anlatıcı (Şıla)	193	48,8
Anne	21	5,3
Baba	9	2,2
Büyükanne	18	4,5
Büyükbaba	59	14,9
Öğretmen	0	0
Kardeş	90	22,7
Arkadaş	92	23,2
Diğer	10	2,5

Tablo 6'ya göre Pepee çizgi filmde kavramların izleyiciye aktarılmasında en etkin rolü çizgi filmin başkahramanı Pepee (f=166), dış anlatıcı (Şuşu) (f=193) ve arkadaşlar (f=92) oynamıştır.

Tablo 7: Caillou Çizgi Filminde Kavramı Öğretenler, Öğrettikleri Kavram Sayıları ve Yüzdeleri

Öğretimde Rol Alan Kişi	Kavram	
	f	%
Caillou	157	39,4
Dış Anlatıcı	131	32,9
Anne	103	25,8
Baba	77	19,3
Büyükanne	26	6,5
Büyükbaba	15	3,7
Öğretmen	16	4
Kardeş	19	4,7
Arkadaşlar	67	16,8
Diğer	27	6,7

Tablo 7'ye göre Caillou çizgi filminde izleyiciye aktarılmasında en etkin rolü çizgi filmin başkahramanı Caillou (f=157), dış anlatıcı (f=131) ve anne (f=103) oynamıştır. Bu sonuçlara göre kavram öğretiminde; Pepee'de başkahramanın, dış anlatıcının (Şuşu) ve arkadaşların; Caillou'da ise başkahraman Caillou'nun, dış anlatıcının ve annenin etkin rol oynadığı görülmektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Pepee ve Caillou çizgi filmlerinin kavram öğretimi açısından değerlendirilmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Caillou ve Pepee'de ana ve yan kavramların bölüm içinde çeşitli şekillerde tekrar edildiği görülmektedir. Bu durum, filmlerin hedef kitesindeki çocukların kavramları öğrenmesini ve pekiştirmesini kolaylaştırması bakımından olumlu bir durumdur.

Eğitim öğretim ortamında kavram öğretimini konu edinen Güven'e (2004) göre etkili bir kavram öğretimi için öğretmen ana noktaları tekrar tekrar vurgulamalı, kavramlar arası genel ilişkileri göstermeli, ileri düzey düzenlemeler ve tekrarları içeren etkinliklerle derslerde öğrencileri öğrenmeye yönleltmelidir. Öğrenme aşamasında zaman zaman yapılan tekrarlar etkili bir öğretim tekniği için oldukça önemlidir.

Pepee'de öğretilmek istenen 25 ana kavram, izleyiciye 522 defa aktarılmış ve 226 yardımcı kavramla desteklenmiştir. Caillou'da ise öğretilmek istenen 20 ana kavram 142 defa tekrar edilmiş ve 254 yardımcı kavramla desteklenmiştir.

Pepee çizgi filminde ana kavramların ifade edilme sıklığı 522 iken yardımcı kavramların sıklığı ise 1052'dir. Caillou çizgi filminde ise ana kavramın sıklığı 142, yardımcı kavramın sıklığı ise 676 olarak bulunmuştur. Pepee'de bölüm başına kullanım

sıklığı ortalaması ana kavramda 20.88, yardımcı kavramda 52.6 iken Caillou'da ana kavramda 7.1, yardımcı kavramda 33.8'dir.

Ana kavram kullanım oranı Pepee'de %33,16 iken Caillou'da %17,36'dır. Pepee'de bir ana kavrama karşılık 2 yardımcı kavram kullanılırken Caillou'da bir ana kavrama karşılık 4.76 yardımcı kavram kullanılmıştır. Bu sonuca göre Pepee ve Caillou'da ana ve yan kavram çeşidi birbirine yakinken Pepee'de kavramların tekrar edilme sıklığı Caillou'ya oranla çok daha fazladır. Buna karşılık Caillou'da yardımcı kavram oranı daha fazladır.

Öğretilen kavramın kim tarafından öğretildiği çocuk için önemlidir. Çocuklar, izledikleri film kahramanlarının yeteneklerine sahip olmak isterler ve kendilerini onlarla özdeşleştirirler. Doğruyu-yanlışı, güzeli-çirkini öğrenme yaşındaki çocuk için çizgi filmler örnek alınan eğitici konumundadır (Şirin, 1999). Buna göre öğretilen kavramların çoğunluğunun kahraman tarafından verilmesi kavramın öğrenilmesini ve akılda kalmasını sağlayacaktır.

Pepee çizgi filmde kavramların aktarılmasında en etkin rolü çizgi filmin başkahramanı Pepee (f=166), dış anlatıcı (Şuşu) (f=193) ve arkadaşlar (f=92) rol oynamıştır. Caillou çizgi filmde izleyiciye aktarılmasında en etkin rolü çizgi filmin başkahramanı Caillou (f=157), dış anlatıcı (f=131) ve anne (f=103) oynamıştır.

İki film karşılaştırılırken dış anlatıcının işlevleri de dikkate alınmalıdır. İki filmde de dış anlatıcı filmin akışını, ortamı, kahramanların duygu ve düşüncelerini betimleyen açıklamalar yapmaktadır. Ancak Pepee'deki dış anlatıcı bu işlevlerin yanında ekranda hiç görünmese de bir isim (Şila) taşıyan ve başta Pepee olmak üzere kahramanlarla doğrudan diyalog kuran, olayların akışını etkileyen kahramanlardan biridir. Yani Pepee'de Şila hem dış anlatıcı hem de kahraman konumundadır.

Bu sonuçlara göre öğretilmek istenen ana ve yan kavramın tekrar edilme sayısı ve oranı Pepee'de Caillou'ya göre daha fazladır. Öğretilen kavramın kim tarafından öğretildiği sonucuna göre ise her iki çizgi filmde de benzerlikler tespit edilmiştir. Öğretilen kavramların aktarılmasında her iki çizgi filmde de başkahramanlar Pepee ve Caillou en etkin rolü oynamıştır.

5. Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- 3-7 yaş çocuklarına yönelik kavram öğretiminde okul ve evde bu çalışmada incelenen Caillou ve Pepee çizgi filmlerinden yararlanılabilir.
- Ülkemizde kavram öğretimine yönelik yerli çizgi film çalışmalarının son derece az olduğu dikkate alınarak bu tür yapımların sayısı artırılmalıdır.
- Pepee çizgi filmde öğretim yöntemi olarak kavramın sıkça tekrar etme yöntemine başvurulduğu görülmektedir. Filmde kavramların çok sık tekrar edilmesi yerine

kavramın bağlam içinde daha anlamlı ilişkilerle sunulmasına yönelik değişiklikler yapılması yararlı olabilir.

d. Türkiye’de kavram öğretimine yönelik olarak yayımlanan diğer çizgi filmler üzerinde de kavram öğretimini inceleyen çalışmalar yapılabilir.

e. Çizgi filmlerle kavram öğretiminin öğrencilerin dinleme ve anlama becerileri üzerindeki etkisi ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- ALPEREN, Nusret. (2001). *Türkçe Okuma ve Yazma Eğitim Rehberi*. Ankara: Alperen Yayınları.
- AYAN, Selin ve Baş, Bayram. (2015). Çizgi Filmlerdeki Söz Varlığıyla İlkokul Öğrencilerinin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 3(4), 84-99.
- BACANLI, Hasan. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- BİLİS, Pınar. (2011). Çizgi Filmlerde Temsil Edilen Toplumsal Değerler Sistemi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.
- BURSALI, Hamiyet. ve Ünal Topçuoğlu F. (2015). Çizgi Dizilerin 5. Ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Söz Varlığına Katkısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (29), 60-74.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener; KILIÇ ÇAKMAK, Ebru; AKGÜN, Özcan Erkan; KARADENİZ, Şirin. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- CAN, Aytakin. (1995). *Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Televizyon Programları İçinde Çizgi Filmlerin Çocukların Gelişimine ve İletişimine Etkileri*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- DEMİR, Özcan. (2013). *Türk Televizyonlarında Yayınlanan Çizgi Filmlerin İlköğretim Çağı Çocuklarının Toplumsallaşma Sürecine Etkilerinin Değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Uygulamalı Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- ERGİN, Muharrem. (2002). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- FİDAN, Özden. (2014). Anadili Edinimi. (Ed: Rezan Çeçen Eroğul, Filiz Yurtal). *Eğitim Psikolojisi El Kitabı*. Ankara: Mentis Yayınları, s. 181-211.
- GÜVEN, İsmail. (2004). Etkili Bir Öğretim İçin Öğretmenlerden Beklenenler, *Millî Eğitim Dergisi*, 164, 127-142.
- İLHAN, Vahit. Ve Çetinkaya, Çetin. (2013). İlkokul Öğrencilerinin Tematik Çocuk Kanallarındaki Çizgi Filmleri İzleme Alışkanlıkları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2(1). 317-325.
- KARASAR, Niyazi. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MILES, Matthew ve HUBERMAN, Michael. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publication.

◆ Eyyup Coşkun / Mustafa Köroğlu

- ONAN, Bilginer. (2013). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*, Ankara: Nobel Yayınları.
- ONARAN, Alim Şerif. (1999). *Türk Sineması Cilt I*, Ankara: Kitle Yayınları.
- ORUÇ, Cemil; Tecim, Erhan ve Özyürek, Hilal. (2011). *Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Kişilik Gelişiminde Rol Modellik ve Çizgi Filmler*. Ekev Akademi Dergisi, 48, 964-968
- ÖZAKÇAOĞLU, Nilüfer. (2009). *Çizgi Filmlerin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Resimlerine Anlatım, Biçim ve Renk Olarak Yansımaları*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Resim-İş Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- ÖZBAY, Murat. (2002). 0-6 Yaş Grubu Çocuklarındaki Dil Gelişiminin Türkçe Öğretimi Açısından Önemi. *Bilig*, 1 (7), 97-103.
- ÖZER, Servet. (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çizgi Filmlerin Kullanımı*. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde.
- SAMUR, Ayşe; Demirhan Tuğba; Soydan, Sema ve Önkol, Lemis. (2014). *Pepee Çizgi Filminin Ebeveyn Öğretmen ve Çocuk Gözüyle Değerlendirilmesi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(26), 151-166.
- ŞİRİN, Mustafa Ruhi. (1999). *Kuşatılmış Çocukluğun Öyküsü*. İstanbul: İz Yayınları.
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- ÜLGEN, Gülten. (2004). *Kavram Geliştirme Kuramları ve Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- VYGOTSKY, Lev. (1998). *Düşünce ve Dil*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- YAĞLI, Ali (2013). *Çocuğun Eğitiminde ve Sosyal Gelişiminde Çizgi Filmlerin Rolü: Caillou ve Pepee Örneği*. *Turkish Studies*, 8 (10), 707-719.
- YAŞAR, Mustafa. ve Paksoy, İpek. (2011). *Çizgi Filmlerdeki Saldırgan İçerikli Görüntülerin, Çocukların Serbest Oyunları Sırasındaki Saldırganlık Düzeylerine Etkisi*, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20(2), 279-298.
- YORULMAZ, Bilal. (2013). *Pepee Çizgi Filminin Din ve Değerler Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 6,(24). 438-448.
- (<https://tr.wikipedia.org/wiki/Caillou>).

TWEETS DERLEMİ

SOSYAL MEDYADAN DERLEM OLUŞTURMAK

Taner SEZER*

Öz: Sosyal medya, çağımızda yaşamın önemli bir parçası haline gelmiştir. Kullanıcılar düşüncelerini, durumlarını, fotoğraflarını, hayatlarındaki dönüm noktalarını ve fikirlerini sosyal medyanın araçlarını kullanarak paylaşmaktadırlar.

Bu çalışmada TS Corpus projesi kapsamında, 1 milyon Tweet ile hazırlanan TweetS derleminin yapım ve kullanım özellikleri incelenecektir. Hazırlanan TweetS derleminde, daha önce Türkçe için sözcük türü etiketlemede hiç kullanılmamış, İnternet diline özgü 6 yeni etiket kullanılmıştır. Veriyi işlemek üzere yeni bir tokenizer (birimlendirici) hazırlanmıştır.

Çalışma, sosyal medyayı kaynak olarak kullanan derlemlere olan ihtiyacı göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Derlem, twitter, birimlendirme, sözcük türü işaretleme, ts corpus

* Uzman; Mersin Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Gazetecilik Bölümü.

TWEETS CORPUS; BUILDING A CORPUS BY SOCIAL MEDIA

Taner SEZER*

Abstract

Social media is an important part of the modern life in our era. Users share their ideas, status, photos, life turning points and opinions using instruments of social media.

This study will focus on building and usage features of the TweetS corpus build by using 1 million Tweets, under TS Corpus project. The corpus represents 6 new part-of-speech tags, peculiar to Internet, that were never used before in part-of-speech tagging of Turkish texts before. Also a new tokenizer had prepared in order to process the data.

The study states the need for the corpora that use social media as a data source.

Key words: corpus, twitter, tokenization, part-of-speech tagging, ts corpus

1. Sosyal Medya Çağı

Akıllı telefonlar, tabletler ve dizüstü bilgisayarlar ile taşınabilir hale gelen teknoloji, İnternetin kapsama alanının mobil ağlar ile genişlemesiyle beraber çağımızda kesintisiz olarak çevrim içi kalabilmeyi sağlamaktadır. Bu sürekli çevrim içi olma hali, özellikle “sosyal medya” olarak anılan ağlar ile modern insanın hayatının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir.

Kullanıcılar sosyal medya yoluyla anlık durumlarını, düşüncelerini, yaşamlarındaki belli başlı dönüm noktalarını “*bildirmenin*” yanı sıra, bazen hiç tanımadıkları insanlarla ortak bir zemini paylaşarak gündeme dair fikirlerini de ifade edebilmektedirler.

İnternet ve sosyal medyanın, erişim olanağı olan herkese açık olması, “*belirli bazı konular dışında*” otokontrolün üstüne çıkmayan sansür mekanizması, farklı takma isimler kullanarak gerçek kimliği gizlemeye olanak tanınması ve anlık veya uzun vadeli etkileşime izin vermesiyle mevcut yazım alanlarından farklıdır. Bu açıdan İnternet, içerdiği çok miktardaki veri, metin türlerinin çeşitliliği ve bu verilerin derlem çalışmalarında kullanılacak şekilde sayısallaştırılmış olması nedeniyle dilbilim açısından büyük bir doğal veri kaynağıdır (Sharoff, 2006:63).

* Specialist, Mersin University, Faculty of Communication, Department of Journalism.

Çok sayıda kullanıcının, hemen her konuda “*tweet atarak*” katkı sağladığı bu alan, derlem dilbilim çalışmaları için de önemli bir kaynak haline gelmiştir. Scheffler, Twitter’ı “*güncel ve çok çeşitli veri içeren değerli bir kaynak olarak*” tanımlamaktadır (Scheffler, 2014:2284). Bunun temel sebeplerinden biri de, geçmişte sınırlı sayıda kimseye ait bir ayrıcalık olan “*yazma ve yayımlama*” hakkının İnternet ve sosyal medya ile herkese ait bir özgürlük alanı haline gelmiş olmasıdır. Bir “mikro günlük” (micro-blogging) servisi olan Twitter, “*Arap Baharı*” ve “*Occupy*” eylemleri sırasında tüm dünyada ve “*Gezi Olayları*” sırasında da ülkemizde özellikle dikkati çeken bir sosyal medya ağı olmuştur.

Bu çalışmada, 2009-2011 yılları arasında, Türkçe olarak atılan, toplam 1 milyon Tweet’ten (+13 milyon birim) oluşan TweetS Derleminin tasarım aşamalarıyla genel kullanım özellikleri işlenecektir.

2. Sosyal Medyayı İşlemek

İnternet birçok noktada kendine has özellikleri getiren bir teknolojidir. Bunlardan biri de İnternet’e özgü yazım tarzıdır. Yukarıda anıldığı gibi İnternet, erişime sahip herkesin özgürce yazabilmesine olanak sağladığı için, kullanıcılar çok geniş bir sosyokültürel ve sosyoekonomik yelpazeden oluşmaktadır. Kullanıcıların yanı sıra İnternet’in, İnternete erişim için kullanılan cihazların ve erişilen sitenin altyapısı da yazım tarzı üstünde son derece etkilidir.

2.1 Sosyal Medyanın Yazım Tarzı

Twitter’ın “*mikro günlük*” olarak adlandırılmasının temel sebebi, kullanıcılara, her tweet için 140 karakterle sınırlı bir alan sunmasıdır. Bu durum kullanıcıların bazı sözcükleri kısaltarak yazmasını gerektirmektedir. Basılı bir kitapta, gazetede, bilimsel bir yazıda görmenin mümkün olmadığı “*slm cnm, nbr? :)*” şeklinde yazılmış bir cümle İnternet kullanıcıları için son derece sıradan ve kolay anlaşılır bir cümledir.

İnternet dilinde kısaltmalar kullanmak eski bir alışkanlıktır. IRC’nin (*İnternet Relay Chat*) popüler olduğu 2000’li yıllarda “ASL” kısaltması (*age, sex, land - yaş, cinsiyet, ülke*) sohbete hızlı bir başlangıç yapmak için bilinen ve sık kullanılan bir yapıydı. Çevrim içi oyun oynayan oyuncular tarafından kullanılan bir kısaltma ise “AFK”. (*away from keyboard*) Bu kısaltmayı kullanıcılar, klavye başında olmadıklarını bildirmek için kullanmaktalar.

Twitter’da gelen verileri işlemek için öncelikle İnternet diline ilişkin yazım unsurlarını ve kısaltmaları işleyebilecek doğal dil işleme araçlarına ihtiyaç vardır. Bu çalışma kapsamında geliştirilen araçlar, 4. bölümde konu edilecektir.

2.2. Teknolojik Sınırlılıklar

İnternete erişimde kullanılan mobil cihazların çoğunda, Türkçe klavye yerleşiminin ya ikincil seviye klavye yerleşiminde yer alması ya da hiç yer almaması, kullanıcıları

cuların yazım alışkanlıklarını etkileyen bir başka unsurdur. Örneğin mobil cihazlarda, “ş” harfini yazmak için “s” karakterini basılı tutarak ikincil seviyede yazılabilecek karakterleri çağırarak ve bu karakterler içinden “ş’yi” seçmek gerekmektedir. Bu durum, hızlı yazmak isteyen kullanıcılar için bir dezavantaj oluşturduğu için bazı kullanıcılar “ş” yerine “s” yazmayı tercih etmektedirler.

Türkçe bir karakteri, Türkçe alfabede bulunmayan bir karakterle değiştirmenin bir diğer sebebi de kullanıcıların tercihlerini bu yönde kullanmaları¹. Bazı İnternet sitelerinde, örneğin Ekşi Sözlük’te, “ş” karakteri yerine “\$” işareti sıklıkla ve bilinçli olarak kullanılmaktadır.

TS TweetS derleminde 545 defa gözlemlenen “walla” yazımı bu kullanıma örnek olarak verilebilir.

3. Derlem ve Sosyal Medya

Genel olarak derlemler, dili incelemek veya dilbilimsel çalışma yapmak için kullanılan, büyük ölçekli, sayısallaştırılmış veri setleridir. Sinclair derlemi, “*derlemler, belirli dilbilimsel kriterlere göre seçilmiş ve bir araya getirilmiş, dilin örneği olarak kullanılabilir metinler bütünü*” olarak tanımlamıştır (Sinclair, 1991:171).

Leech ise derlemleri, “*genellikle belirli bir amaç için bir araya getirilmiş ve bir dili veya metin türünü temsil eden metinlerdir*” (Leech, 1992:105) şeklinde tanımlar.

Bu veri setlerini oluşturmakta kullanılan yöntemler, verilerin toplandığı alanlar ve işleme yöntemleri de teknolojinin ilerlemesiyle birlikte gelişmiştir. Bu kapsamda sosyal medya da derlemler için veri kaynağı olarak kullanılmaya başlanmış ve Twitter’den elde edilen veriler ile derlemler oluşturulup kullanıcılara sunulmuştur. İngilizce “*Edinburgh Twitter Corpus*” (ETC) (Petrovic et al., 2010), Almanca “*A German Twitter Snapshot*” (Scheffler, 2014) bilinen örneklerdir. Türkçe içinse Twitter’den elde edilen verilerle oluşturulmuş, şu ana kadar yayınlanmış tek örnek “*TweetS Corpus*” (<http://ts Corpus.com/index.php/corpus/tweets-corpus/>) derlemidir.

4. Gerekli Doğal Dil İşleme Araçlarını Üretmek

Doğal dil işleme çalışmalarında (NLP), hedef dile ve amaca uygun araçların geliştirilmesini gereklidir. Farklı dillerdeki metinler arasında benzeşmeyen yönler bulunduğu için NLP araçlarının hedef dilin özelliklerine göre tekrar tasarlanması ve yeniden üretilmesi gerekmektedir. Bu araçları “*yeniden üretme gerekliliğine*” sadece dile göre değil, verinin kaynağına göre de ihtiyaç duyulabilir.

Twitter’den elde edilen veriler için Derczynski, “*Twitter metinlerinde sözcük türü işaretleme zordur: veri kirli, dilbilimsel hatalarla dolu ve kendine özgü bir stili var*” demektedir (Derczynski et al., 2013:198).

¹ Bu tercihe hangi unsurların sebep olabileceği tartışmaya açık bir konudur.

Twitter verisini incelemek için iki temel noktada kullanmakta olduğumuz mevcut yazılımlarda güncellemeler yapmak yolunu seçtik; *birimlendirme* (*tokenization*) ve *sözcük türü işaretleme* (*part-of-speech tagging*).

4.1. Birimlendirme (Tokenization)

Birimlendirme, doğal dil işleminin en temel ve önemli adımlarından biridir. Metinleri sözcük türü işaretleme veya biçimbirimsel çözümleme araçlarına, yani daha karmaşık işlemlere göndermeden önce birimlendirmek gereklidir. Birimlendirme işleminde genel olarak kullanılan üç temel yaklaşım vardır. Bunlar *whitespace tokenization* (boşlukları temel alarak birimlendirme), *tree-bank tokenization* (bir sözcük listesi kullanarak birimlendirme) ve *Regex tokenization* (düzenli ifadelerle birimlendirme) olarak sıralanabilir. Boşluk karakterini temel alarak birimlendirme yapmanın en zayıf noktası, noktalama işaretlerinin önüne ve arkasına birimlendirme işleminden önce birer boşluk karakteri eklenmesidir. Bu yöntem, sosyal medyada sıklıkla kullanılan *smiley* işaretlerinin işlenmesini engellediği için bu çalışmada kullanılabilmesi mümkün değildi.

Benzer şekilde, Derczynski'nin "*kendine özgü yazım stili*" diyerek ifade ettiği İnternet yazımına özgü kısaltmalar ve daha önce anıldığı şekilde, kullanıcıların Türkçe karakter kullanmadan yazma alışkanlıkları (veya mecburiyetleri), bir sözcük listesine bağlı kalarak birimlendirme yapmanın önünde engel olmaktaydı.

Bu çalışmada ürettiğimiz birimlendiricinin aşağıda verdiğimiz temel işlevleri yerine getirebilmesi ve işleyebilmesi gerekmektedir.

4.1.1. Smiley İşaretleri

Birimlendirici, sosyal medya dilinde son derece önemli olan ve sıklıkla kullanılan *:*, *:D*, *:p* gibi smiley işaretlerini işleyebilmeliydi.

4.1.2. İnternet'e Özgü Yazım

Birimlendirici, İnternet diline özgü olan, "nbn, slm, cnm, ii" vb kısaltarak yazılan kullanımları işleyebilmeliydi. Bu sözcüklerin "hatalı yazım" olarak adlandırılması ve işleme dışında bırakılması, sosyal medyadan veri kullanan bir doğal dil işleme çalışması için son derece verimsiz olacaktır.

4.1.3 İşaret etmek (mention)

Twitter'da kullanıcı adının önünde, boşluk olmadan yazılan "@" işareti, Tweet içinde bir kullanıcıya işaret edildiği anlamına gelmektedir. Örneğin, bir Tweet içinde @foo yazılmışsa, bu foo kullanıcıya işaret edildiğini göstermektedir.

4.1.4. Etiket işareti (hashtag)

Bir Tweet içinde, boşluk olmadan "#" işaretiyle birlikte yazılan sözcükler bir etikete işaret edildiğini göstermektedir.

Oluşturduğumuz yeni birimlendirici bu dört özelliği karşılayacak şekilde tasarlandı. Örneğin, “Bugün #foo hava çok güzel @bar :)” girdisini birimlendirici “ | Bugün | | #foo | | hava | | çok | | güzel | | @bar | | :) | şeklinde ayrıştırabilmektedir.

4.2 Sözcük Türü İşaretleme

Bir metin içindeki sözcüklere, sözcüklerin bulunduğu konumlarındaki işlevlerini belirten etiketlerin iliştilmesi işi sözcük türü işaretleme (part-of-speech tagging) olarak tanımlanır. Sözcük türü işaretlemede kullanılan etiketler önceden ve belirli ilkeler doğrultusunda belirlenmelidir.

TweetS derlemine etiketlemek için, kullandığımız yazılıma *emoticon*, *intAbbr*, *intSlang*, *intEmphasis*, *YY* ve *intAbbrEng* olmak üzere 6 yeni etiket tanımlayarak, bu etiketlerin veri setinde işaretlemesini yaptık. Ayrıca tanımlanan bu 6 etiketin her biri için, sözcük türü etiketleyicinin ilgili karşılığı göstereceği bir katmanı da çıktı üretirken vermesini ve bu katmanın hem derlem arayüzünde gösterilmesini hem de aramalarda bu etiketlerin kullanılmasını sağladık. Aşağıda verilen ekran görüntüsünde, sözcük türü işaretleme için ürettiği örnek bir çıktı görülmektedir.

Resim 1. Hazırladığımız birimlendirici² ve sözcük türü işaretleme için³ ortaklaşa ürettikleri, “bugün #yazgeldi #user hava çok güzel :)” tweet’inin işlenmiş hali.

Word	PosTag	Morph	Lemma	Correct Form
bugün	Noun	Noun+A3sg+Pnon+Nom	bugün	bugün
#yazgeldi	UnDef	UnDef	#yazgeldi	#yazgeldi
@user	UnDef	UnDef	@user	@user
hava	Noun	Noun+A3sg+Pnon+Nom	hava	hava
çok	intEmphasis	NoMorph	NoLemma	çok
guzel	YY	NoMorph	NoLemma	güzel
:)	emoticon	emoticon	NoLemma	Smile

² TS Tokenizer çevrim içi kullanılabilir bir yapıda kullanıcı erişimine açıktır: <http://dev.tscorpus.com/tokenizer/index.php>

³ Hazırladığımız sözcük türü işaretleme için kullanılabilir şekilde kullanıcı erişimine açıktır: <http://dev.tscorpus.com/postagger/index.php>

◆ Taner Sezer

Bu noktada derlem dilbilim için sözcük (*word*), birim (*token*) ve kök (*lemma*) kavramlarını açıklamak, yukarıdaki çıktının anlaşılması için verimli olacaktır.

Evert (2005:18) sözcüğü, “*teorinin tanımına veya hedeflenen uygulamaya göre, herhangi bir sözlüksel öğeye işaret edebilecek son derece genel bir ifade*” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımın birim (*token*) için de geçerli olduğunu söyleyebiliriz.

TweetS Derlemine işaretlerken temel aldığımız kriterlerde *sözcük*, veri kaynağında görüldüğü halde derleme (*ve derlem arayüzüne*) aktarılan görünümüdür. *Birim*, sözcükleri ve bununla birlikte noktalama işaretleri, emoticon ifadelerini, sayıları, kısaltmaları vb. sözcük olmayan, bir noktada sözlükte yer almayan, ancak veri içinde bulunan tüm öğeleri kapsar. *Kök* ise, sözcüğün işaretleme sırasında bulunan olası en ham halini ifade eder.

4.2.1. intAbbr

Bu etiket altında İnternet kullanıcılarının, sıklıkla kullandığı, kısaltarak yazılan sözcükler yer almakta. Kullanıcıların “iyi” yerine “ii”, “değil” yerine “deil” yazmayı tercih ettiği yazımlar bu etiketle işaretlenmiştir. Bu yazım tarzının, yukarıda anıldığı şekilde, sosyal medya ve İnternet dili için, yazım hatasından farklı değerlendirilmesi gerekmektedir.

4.2.2. emoticon

İngilizce “emotion” (*duygu*) ve “icon” (*ikon*) sözcüklerinden üretilen “emoticon” sözcüğü, noktalama işaretleriyle yüz ve beden ifadelerini göstermek için kullanılan ikonlara verilen genel addır. Bu ifadeler İnternet’te sıklıkla kullanılmaktadır. Derlemin, duygu analizi (*sentiment analysis*) konusunda çalışmak isteyen araştırmacılar için de verimli bir kaynak olması için bu ifadelerin etiketlenmesinin yararlı olacağına düşündük.

Bunun ötesinde, Türkçe bir derlemede, ilk defa emoticon ifadelerinin etiketlenmesini yaparak, bu ifadeler için tanımlanan etiket ile arama yapmasına olanak sağlamış olduk.

Bu emoticon simgelerinin karşılık geldikleri ifadeler derlem arayüzünde gösterilmektedir.

4.2.3. intEmphasis

Yazılı dilin sözlü dilden temel farklarından biri de tonlama ile belirli noktalara vurgu yapılamamasıdır. Ancak, İnternet gibi, dilin yazım kurallarına uymanın gerekli olmadığı alanlarda, zaman içinde kullanıcılar bu vurguları yapmanın çeşitli yöntemlerini geliştirdikleri gözlenmiştir. Örneğin “çok güzeldi çoookk” yazımında, ikinci *çok* sözcüğü vurgulama amacıyla, bilinçli bir tercih sonucunda “çoookk” şeklinde yazıl-

⁴ “... entirely generic term which may refer to any kind of lexical item, depending on the underlying theory or intended application.”

muştır. Bu sözcüklerin, kurallı yazımda olması beklenen yazımları derlem arayüzünde gösterilmektedir.

4.2.4. intAbbrEng

İnternette kullanılan bazı kısaltmalar İngilizce sözcüklerden gelmekte olup, Twitter hayata geçmeden önce de kullanılmaktaydı. Bu kısaltmaları ayrı bir kategoride topladık.

4.2.5. intSlang

İnternet argonun bolca kullanıldığı bir mecradır. Argo sözcükleri kendine ait bir kategoride topladık.

4.2.6. YY

Bu kategori altında, *intAbbr* etiketindeki sözcüklerden farklı olarak, Türkçe karakterleri kullanmadan yazılan, *degilim*, *tesekkurler*, *guzel* gibi sözcükler yer almakta. Bu sözcükler için ayrı bir kategori oluşturmanın, İnternet dilinin araştırılmasına katkıda sağlayacağını düşünerek, farklı bir kategori altında topladık. “Yazım yanlış” olarak etiketlenen sözcüklerin doğru yazımı derlem arayüzünde gösterilmektedir.

5. Derlemin Altyapısı ve Kullanımı

5.1. Derlem Altyapısı

TweetS Derlemi (*ve TS Corpus projesi altında yer alan tüm diğer derlemeler*) CQPWeb/CWB⁵ altyapısını kullanmaktadır. Bu yapı, üst metin ve dilbilimsel işaretlemeleriyle birlikte 2 milyar sözcüğe kadar büyüklükteki verinin web arayüzü ile kullanıcıların erişimine sunulmasına izin vermektedir.

TS Corpus projesi Fransa’da, OVH veri merkezinde, “*dedicated*” bir sunucuda barındırılmaktadır. Derlemler ve projenin sunduğu diğer NLP servisleri, Debian 8.2 x86_64 işletim sistemi üstünde çalışmaktadır. Donanım olarak Intel® Xeon® D-1520 işlemci ve 32 Gb RAM ile desteklenen sistem, 1 Gbps bağlantı hızına sahiptir.

5.1.1 Derleme Erişim

Kullanıcıların derleme erişmek için projenin ana sayfası olan <http://tscorpus.com> adresinden üye olmaları gerekmektedir. Üyelik, kullanılan versiyonda e-posta yoluyla aktive edilmektedir. Kullanıcılar, sisteme üye olduklarında tanımlanmış tüm derlemlere önceden belirlenmiş yetkiler çerçevesinde erişebilmektedirler.

Kullanıcı sisteme giriş yaptığında karşılama ekranına yönlendirilir. Bu ekran, aktif olan tüm derlemleri listelemektedir. TweetS Corpus bağlantısına tıklayarak kullanıcılar derlem sorgu arayüzüne erişebilirler. Bu ekran kullanıcıların erişebilecekleri diğer özellikleri içeren bir menüyü ve arama anahtarını girecekleri metin kutucuğunu içeren, kullanıcı dostu bir arayüz ile tasarlanmıştır.

⁵ <http://cwb.sourceforge.net/>

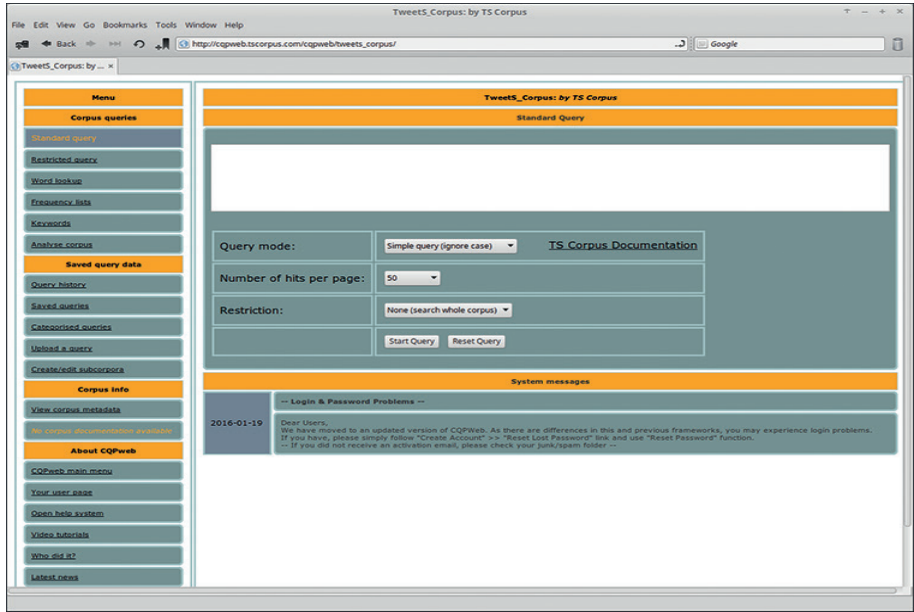
5.1.2. Kullanıcı Arayüzü

Derleme erişildiğinde, ekranın solunda görülen menüler ile kullanıcılar “*sözcük arama*”, “*sıklık listeleri*”, “*anahtar sözcükler*” gibi fonksiyonlara erişebilir, kendi kullanıcılarına ilişkin tercihlerini yaparak bunları saklayabilirler. CQPWeb/CWB kullanıcıların alt derlemeler oluşturmasına, arama sonuçlarını saklamasına ve arama sonuçlarına ilişkin kategoriler belirlemesine ve bu kategorileri saklamalarına izin vermektedir.

“*Query Mode*” seçeneği ile kullanıcılar sorgularının büyük/küçük harf duyarlı veya duyarsız olmasını ayarlayabilir veya sorgularında CQP⁶ dilini kullanmayı seçebilirler. Sorgu, arama kutucuğuna bir anahtar yazıp “*Start Query*” düğmesini tıklayarak başlatılır. Örnek bir arama sonucu aşağıdaki ekran görüntüsünde verilmiştir.

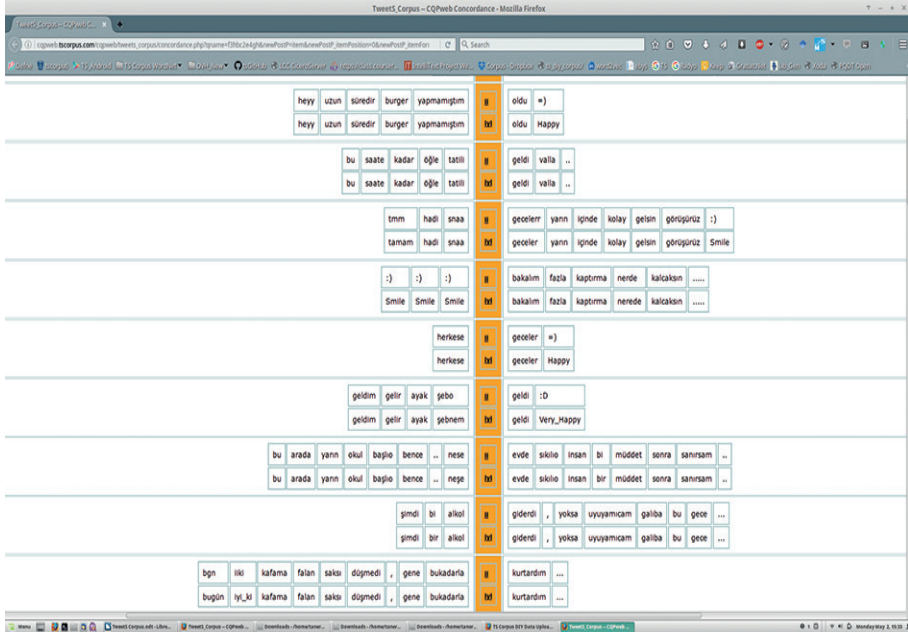
Arayüzün mobil cihazlara uyumlu hale getirilmesi amacıyla çalışmalar sürmektedir.

Resim 2. TweetS Derlemi ana sorgu ekranı



⁶ Corpus Query Processor

Resim 3. *_emoticon sözcük türü etiketi için döndürülen sonuçlar.

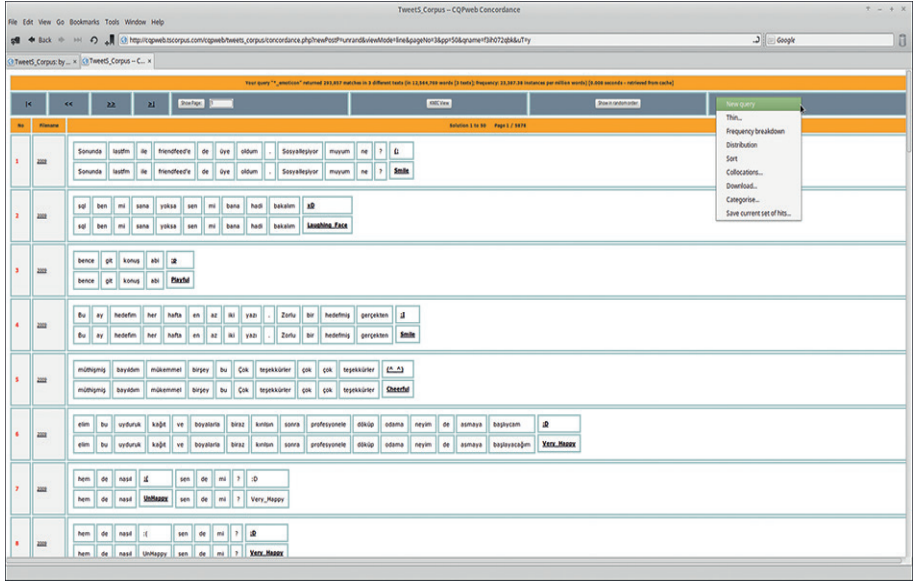


Sonuçlar iki satır halinde gösterilmektedir. İkinci satırda emoticon ifadelerinin açıklamaları, kısaltmaların açılımları, YY (*yazım yanlışı*) etiketiyle işaretlenen sözcüklerin doğru yazım önerileri bulunmaktadır. TweetS Derlemi öntanımlı olarak KWIC⁷ (bağlam içinde anahtar sözcük) görünümünde sonuçları getirecektir. Ekranın en üst satırında bulunan "*Line View*" (satr görünümü) düğmesi ile bu görünüm değiştirilebilir. Aşağıdaki ekran görüntüsünde satır görünümü örneklendirilmiştir. Aynı görünümde, ekranın sağ üst köşesinde bulunan menü "*action menüsü*" olarak adlandırılır. Bu menü altındaki seçenekler ile bulunan sonuçlar üstünde işlem yapmak mümkündür.

Bu menü, *Thin* (sonuçları azaltma), *Frequency Breakdown* (sıklık dağılımı), *Distribution* (dağılım), *Sort* (sıralama), *Collocations* (eşdizim örüntüleri), *Download* (sonuçları yerel diske indirme), *Categorise* (sınıflandırma) ve *Save Current Set of Hits* (aktif sonuçları kaydetme) seçeneklerini barındırır.

⁷ Keyword In Context

Resim 4. Action menüsü ve satır görünümü



5.2. Temel Sorgular

Derlem arayüzünde iki tarz sorgu oluşturmak mümkündür; *basit aramalar* (*basic queries*) ve *CQP dilinde* (*CQP Syntax*) oluşturulan sorgular. Her iki sorgu türünün de kendine özgü farklılıkları, avantajları ve yazım dili (*syntax*) vardır. Kullanıcılar, hedefleri doğrultusunda bu sorgu türlerinden birini seçebilirler.

5.2.1. Basit Sorgular (Basic Queries)

Basit sorgular sadece anahtar kelimeyi girerek, bu sorguyu (*düzenli ifadelerde de kullanılan*) joker karakterler ile destekleyerek veya sözcük türü etiketlerinden birini kullanarak yapılır. Basit bir aramayı başlatmak için anahtar sözcüğü arama kutucuğuna yazıp “Start Query” düğmesini tıklamak yeterli olacaktır. Örneğin “*yeni*” anahtar sözcüğü derlem içindeki tüm “*yeni*” sözcüklerini getirecektir. Eğer sorgu anahtar “*yeni**” şeklinde verilirse “*yeni*” dizimini içeren ve diziyi takip eden tüm karakterleri barındıran sözcükler, örneğin *yenilik*, *yenice* vb. sonuç olarak getirilecektir.

Basit aramalarda köşeli parantez ([]) değişken karakterleri tanımlamak için kullanılabilir. Sorgu anahtarı olarak t{o,ü}p girilirse, t ve p harfleri arasında sadece o ve ü harflerini içeren sözcükler sonuç olarak *gelecek*, *tip*, *tep* gibi sözcükler işlem dışında tutulacaktır.

Bir sözcüğü (*istenirse düzenli ifadelerle de destekleyerek*) sözcük türü etiketiyle birlikte sorgu anahtarı olarak kullanmak da mümkündür. `gel*_Noun` sorgusu, `gel` dizisi dahil olmak üzere, bu dizilimle başlayan ve herhangi bir sayıda karakter dizisini içeren ve sözcük türü Noun (isim) olarak etiketlenmiş tüm sonuçları listeleyecektir.

Basit aramalar aynı zamanda *lemma* (kök) sorguları için de kullanılabilir. Bunun için sorgu anahtarı süslü parantez (*curly braces*) içinde yazılmalıdır. Örneğin, sorgu anahtarı {burun} şeklinde verilirse, *burun* sözcüğü de dahil olmak üzere bu kökü içeren tüm görünümler listelenecektir; *burnu*, *burnum*, *burnunda* vb.. Özellikle ses düşmesi vb. ses olaylarının gözlemlendiği sözcüklerde lemma sorguları verimli bir kullanım sağlamaktadır.

5.2.2 Gelişmiş Sorgular (CQP Syntax Queries)

CQP'nin kendi özgü bir dili vardır. Bu dil, ancak CQP'nin Linux kabuğu (bash) üstünde kullanılan ara biriminde tam olarak çalışsa da, CQPWeb bazı özelliklerin web arayüzü üstünden kullanılmasına da izin vermektedir. Bu sorgular genellikle karmaşık ve dilbilimsel işaretlemenin bulunduğu seviyede kullanılır.

Örneğin, *görmek* eyleminin geçmiş zaman eki olarak kullanıldığı bağlamı sorgulamak için CQP Syntax modunda [Lemma="gör" & Morph=".*\+Past\+.*"] sorgu anahtarı girilmelidir. Bu anahtar, Lemma içinde verilen kök üstünde biçimbirimsel etiket olarak "*Past*" kullanılan tüm yapıları getirecektir.

Bir başka kullanım örneği olarak şu sorguyu verebiliriz:

```
[Lemma="televizyon"] [Lemma="izle" & PosTag="Verb" | Lemma="seyret" & PosTag="Verb" | Lemma="bak" & PosTag="Verb"]
```

Bu sorgu televizyon sözcüğünden hemen sonra gelen ve sözcük türü Verb (*eylem*) olarak işaretlenmiş tüm yapıları tek bir sonuç listesi halinde getirecektir. Böylelikle kullanımlar arasındaki ilişkiler veya farklıklar kolaylıkla gözlenebilir.

6. Sonuçlar

TweetS derlemi, Tweet'ler ile oluşturulmuş, çevrim içi olarak erişilebilen, sözcük türü ve biçimbirimsel olarak etiketlenmiş ilk Türkçe derlem çalışmasıdır. Derlem, yayınlandığı tarihten bu yana bilimsel çalışmalarda ve çeşitli doğal dil araştırmalarında kaynak olarak kullanılmış olup TweetS derlemine veri seti olarak kullanan bir yüksek lisans tezi yazılmıştır Karatay, TS Corpus'u, "*Türkçe'de sıklıkla kullanılan ifadelerin istatistiğini veren, ihtiyaçları karşılayan ve alandaki boşluğu dolduran bir derlem*" olarak tanımlamıştır (Karatay, 2014:25). Kullanıcılar, TweetS derleminde bugüne kadar 120 binden fazla sorgu yapmıştır.

Bu göstergeler, sosyal medyayı veri seti olarak kullanan derlemlerin önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda daha fazla ve daha güncel veri içeren yeni derlemlere ihtiyaç vardır.

◆ **Taner Sezer**

TweetS derlemine hazırlarken, veriyi işlemek amacıyla oluşturduğumuz birimlendirici, bu veri setine özgü araçların gerekliliğini vurgulamaktadır.

Sözcük türü etiketleyiciye tanımladığımız yeni etiketler, “sosyal medyanın kendine özgü dilini” daha verimli işlemek üzere eldeki mevcut yazılımların ve etiket setlerinin geliştirilebileceğini göstermektedir.

Sosyal medya bağlamını, Web 2.0 teknolojisinin getirdiği “etkileşim olanakları” olarak genişleterek, çok daha fazla kullanıcının dil üretimini içeren derlemelerin oluşturulması, Türkçe derlem dilbilim çalışmalarına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Cöltekin, C. (2010, May). A Freely Available Morphological Analyzer for Turkish. In *LREC*.
- Derczynski, L., Ritter, A., Clark, S., & Bontcheva, K. (2013, September). Twitter Part-of-Speech Tagging for All: Overcoming Sparse and Noisy Data. In *RANLP* (pp. 198-206).
- Evert, S. (2005). The statistics of word cooccurrences (Doctoral dissertation, Dissertation, Stuttgart University)
- Karatay, D. (2014). *Tweet Recommendation Under User Interest Modeling With Named Entity Recognition* (Doctoral dissertation, Middle East Technical University).
- Leech, G. (1992). Corpora and theories of linguistic performance. In J. Startvik (Ed.), *Directions in corpus linguistics* (pp. 105-122). Berlin: Mouton de Gruyter.
- McEnery, T., Xiao, R., & Tono, Y. (2006). *Corpus-based language studies: An advanced resource book*. Taylor & Francis.
- Petrovic, S., Osborne, M., & Lavrenko, V. (2010, June). The Edinburgh Twitter Corpus. In *Proceedings of the NAACL HLT 2010 Workshop on Computational Linguistics in a World of Social Media* (pp. 25-26).
- Sak, H., Güngör, T., & Saraçlar, M. (2008). Turkish language resources: Morphological parser, morphological disambiguator and web corpus. In *Advances in natural language processing* (pp. 417-427). Springer Berlin Heidelberg.
- Scheffler, T. (2014). A German Twitter Snapshot. In *LREC* (pp. 2284-2289).
- Sezer, B., Sezer, T. 2013. *TS Corpus: Herkes için Türkçe Derlem*. 27. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildiri Kitabı. 3-4 Mayıs 2013. Antalya, Kemer: Hacettepe Üniversitesi, İngiliz Dilbilim Bölümü, 217-225
- Sharoff, S. (2006). Creating general-purpose corpora using automated search engine queries. *WaCky*, 63-98.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press.

JAPONCA ÜZERİNE YAPILMIŞ BİR DERLEM ÇALIŞMASI: ÇAĞDAŞ JAPONCA YAZI DİLİNİN DENGELENMİŞ DERLEMİ (BCCWJ)*

Mehmet YILDIRIM**
Oğuzhan ATILA***

Öz: Bu çalışmada, Ulusal Japonca Araştırmaları Enstitüsü (NINJAL) bünyesindeki Derlem Geliştirme Merkezi tarafından hazırlanan derlemlerden biri olan Çağdaş Japonca Yazı Dilinin Dengelenmiş Derlemi (BCCWJ) tanıtılıp hazırlanma aşamaları ve yöntemi hakkında bilgi verilmiştir. Dünyada farklı dillerle ilgili derlem çalışmaları yapılmaktadır. Bunların yöntemleri genel olarak birbirine benzetmekle birlikte derlemin hazırlanma amacına göre farklılıklar da bulunmaktadır. BCCWJ, dengelenmiş bir derlem oluşturma amacıyla hazırlandığı için, derlemin tasarımından örneklem seçimine kadar her aşamada bu amaç doğrultusunda hareket edilmiştir. Buna göre BCCWJ'nin en önemli özelliği yayın alt derlemi, kütüphane alt derlemi ve özel amaçlı alt derlem olmak üzere toplam üç alt derlemden oluşması; örneklem seçiminde ise sabit uzunluktaki metin ve değişken uzunluktaki metin şeklinde iki tür metin kullanılmasıdır. Beş yıllık bir süreçte hazırlanan ve yaklaşık 105 milyon kelimedenden oluşan bu derlem, Türkçe için hazırlanacak benzer derlemler için örnek alınabilir.

Anahtar kelimeler: Derlem, Japonca derlem, yazı dili derlemi, dengelenmiş derlem, BCCWJ

* Bu çalışma, Japonya'daki Derlem Geliştirme Merkezinin İnternet sitesinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Okutman, Gazi Üniversitesi TÖMER

*** Okutman, Gazi Üniversitesi TÖMER

A CORPUS STUDY IN JAPANESE LANGUAGE: THE BALANCED CORPUS OF CONTEMPORARY WRITTEN JAPANESE (BCCWJ)*

Mehmet YILDIRIM**
Oğuzhan ATILA***

Abstract

This study describes and informs about the design process and methods of The Balanced Corpus of Contemporary Written Language (BCCWJ), one of the corpora designed by the Center for Corpus Development within National Institute for Japanese Language and Linguistics (NINJAL). There are studies on corpora in different languages around the world. Though the methods of such studies are alike in general, there are also differences depending on the purpose of the corpus design. Since BCCWJ was designed in order to create a balanced corpus, the whole process from the design of the corpus to the selection of samples was carried out in accordance with this purpose. Accordingly, the most significant feature of BCCWJ is that it consists of three sub-corpora: publication sub-corpus, library sub-corpus and special-purpose sub-corpus. Besides, it makes use of two types of sampling: fixed length samples and variable length samples. This corpus, which was prepared in a five-year period and consists of 105 million words, can be taken as an example to design similar corpora in Turkish language.

Key words: Corpus, Japanese corpus, corpus of written language, balanced corpus, BCCWJ

Giriş

Dille ilgili araştırmalarda o dili temsil edebilecek kapsamlı, doğru ve tutarlı bir kaynağa ihtiyaç duyulmaktadır. 1960'lı yıllardan itibaren kullanılmaya başlanan derlemlerin bu ihtiyacı karşılamada önemli bir yeri vardır. Derlem, dilbilim araştırmalarında kullanılmak üzere bir dili veya o dilin farklı kullanımını mümkün olduğunca doğru ve kapsamlı yansıtabilecek, belirli ölçütlere göre seçilmiş metinlerin elektronik ortamda bir araya toplanmasıdır (Sinclair, 2005).

* This study was carried out in line with the website of Centre for Corpus Development in Japan.

** Instructor, Gazi University TOMER

*** Instructor, Gazi University TOMER

Derlem temelli çalışmaların yaygınlaşmasıyla birlikte, dilbilimin bir alt dalı olarak derlem dilbilim ortaya çıkmıştır. Derlem dilbilim, doğal dil örneklemeleri aracılığıyla dilin incelendiği alandır. Bir dil kuramı olmayıp dilbilimin bir dalıdır ve doğal dil verilerinin nicel ve nitel analizini yapar. Analizler genel olarak bilgisayar üzerinde özel olarak tasarlanmış yazılım programları kullanılarak yürütülür (Müller & Waibel, t.y).

Kuramsal ve bilgisayarlı dilbilim araştırmalarında derlem temelli yaklaşım en çok ihtiyaç duyulan ve en üretken teknik olarak görülmektedir (Startvik, 1992; Church ve Mercer, 1993). Bunun etkisi; konuşmayı işleme, bilgiye erişme, sözlük bilgisi, karakter tanımlama gibi doğal dil çalışmalarının hemen hemen her alanında kendini göstermektedir (Chen, Huang, Chang & Hsu, 1996). Sinclair (1987)'e göre bir derlem, belirli bir dilin örnekleme niteliğindedir ve o dille ilgili çok miktarda veri içerir. İyi bir derlemin, ait olduğu dili kapsamlı bir şekilde temsil edebilecek nitelikte ve dengelenmiş olması gerekir.

Dil araştırmalarında derlem kullanmanın en önemli gerekçesi, doğal dil verilerini sunmasıdır. Fakat Chomsky'e göre dilbilimin amacı doğal dildeki verileri sayısallaştırarak tanımlamak değil, sezgiyle açıklamaktır; çünkü doğal dillerde veriler ölçülebilir sınırlılıkta değildir, yani verilerin sayısallaştırılması bir dili tanımlamada asla yeterli olmayacaktır (McEnery & Wilson, 2001, s.11). Chomsky bu eleştirisiyle dilbilimde derlem temelli yöntemlere karşı olduğunu belirtmektedir. Fakat günümüzde bilgisayar yazılımlarındaki gelişmelerin de etkisiyle derlem dilbilimi çalışmaları hızla yaygınlaşmaktadır.

Derlemler, bir dilin özelliklerini tanıtmak, farklı dil yapılarında oluşturulmuş olan hipotezleri test etmek için kullanılabilir. Mesela dil öğrenenlerin farklı öğrenme aşamalarını (başlangıç, orta, ileri düzey) kayıt altına alan derlemler, yabancı dil öğretimiyle ilgili araştırmalarda kullanılabilir; tarihî derlemler, belirli dil özelliklerinin gelişimini takip etmeyi mümkün kılmaktadır; yine derlemler, toplum dilbilim ya da söylem çözümlemesi araştırmalarında belirli yaş gruplarının toplum dilbilimsel bazı özelliklerinin incelenmesinde kullanılabilir (Müller & Waibel, t.y).

Genel derlemlerden başka; yazı dili derlemi, konuşma dili derlemi, tarihî derlem, web derlemi, öğrenici derlemi gibi amaca göre bir dilin hemen hemen bütün kullanım alanlarında derlemler hazırlanabilmektedir. Türkçe üzerine de çeşitli derlem çalışmaları yapılmıştır. Mersin Üniversitesi akademisyenlerinden oluşan bir ekip tarafından, genel amaçlı bir derlem olan Türkçe Ulusal Derlemi (TUD) (Aksan vd., 2012); ODTÜ'de, ODTÜ Türkçe Derlem (Say, Zeyrek, Oflazer & Özge, 2002) ve Sözlü Türkçe Derlemi (STC) (Ruhi vd., 2010); Çukurova Üniversitesinde Eski Türkçe ve Karahanlı Türkçesinin Tarihsel Derlemi (Çetin & Özkan, 2011) hazırlanmıştır. Türkiye Türkçesinin Yazın Dili Derlemi (Özkan, 2011)'ni hazırlayan Bülent Özkan, Türk Çocuk Yazını Derlemi'ni de hazırlama aşamasındadır. Japonya'da, Tokyo Yabancı Diller Üniversitesinde hazırlanan Çok Dilli Sözlü Derlem'de Türkçe de yer almaktadır (Yılmaz, 2012). Bunların yanı sıra Türkçe üzerine farklı derlem çalışmaları yapılmaya devam etmektedir.

Derlemler esas olarak dilbilim araştırmalarında kullanılmakla birlikte günümüzde dille doğrudan ya da dolaylı olarak bağlantılı farklı alanlarda da derlemlerin kullanıldığı görülmektedir. Derlemlerin kullanım alanlarından bazıları Tablo 1’de görülebilir (NINJAL, 2016).

Tablo 1 *Derlemlerin Bazı Kullanım Alanları*

Alan	Kullanım Amacı
Dil Araştırmaları	Dilbilim, ana dili vb. farklı dil araştırmaları Farklı dillere ait derlemlerin kıyaslandığı karşılaştırılmalı dilbilim çalışmaları
Bilgi İşleme	Ses tanıma için dil modelleme, akustik modeller oluşturma, dil işleme için model oluşturma, ses birimlerinin kontrolüne dayalı ses sentezi
Dil Eğitimi	Yabancı dil öğretiminde materyal geliştirme Ana dil öğrenimine destek sağlama
Dil Politikası	Resmî yazışma dilinde kaydedilmiş veriler
Sözlük Bilim	Örnek arama, kelimeler arasındaki bağlantıları anlama
Psikoloji	Dil üzerinde deney tasarlama, uyarıcı kontrolü sağlama

http://pj.ninjal.ac.jp/corpus_center/guidance.html sayfasından erişilmiştir.

Bilgisayar teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmelere bağlı olarak tüm dünyada, derlem hazırlama ve buna bağlı olarak da derlem dilbilim çalışmaları hızla artmaktadır. Derlem çalışmaları yönünden Batı’da özellikle İngiltere ön plana çıkarken Uzak Doğu ülkelerinde de önemli çalışmalar yapılmaktadır. Bu ülkelerin önde gelenlerinden biri olan Japonya, hem derlem oluşturma hem de derlem işleme yazılımlarını geliştirme yönünden önemli gelişmeler göstermiştir; hatta derlem çalışmalarını ulusal çapta yürütmek için akademik bir birim olan “Derlem Geliştirme Merkezi”ni kurmuştur. Bu durumyla Japonya’nın derlem çalışmalarında Türkiye’den daha ileri bir konumda olduğu söylenebilir. Bunda Japonya’nın teknoloji üreten bir ülke olması, bilgisayar alanında yetişmiş insan gücüne sahip olması, ulusal projelere gerekli maddi desteği rahatlıkla sağlayabilecek imkâna sahip olması, dünyadaki gelişmeleri çok yakından takip ederek bunları ülkesi için uyarlaması gibi özelliklerin etkisinin olduğu söylenebilir.

NINJAL bünyesinde kurulan “Derlem Geliştirme Merkezi” Japoncayla ilgili çeşitli derlemler hazırlamaktadır. Merkez, şu ana kadar Çağdaş Japonca Yazı Dilinin Dengelenmiş Derlemi, Japonca Konuşma Dili Derlemi, Japonca Öğrenir Derlemi, Japonca Web Derlemi, Tarihi Japonca Derlemi, Çağdaş Japonca Derlemi gibi derlemler hazırlamıştır. Bu çalışma, Japonya’da hazırlanan derlemlerden biri olan BCCWJ’yi tanıttı ve hazırlanma aşamaları ve yöntemi hakkında bilgi vermek amacıyla yapılmıştır. Böylece Türkçe derlem çalışmalarında da örnek alınabileceği düşünülmüştür.

BCCWJ'nin önemli özelliklerinden biri dengelenmiş olmasıdır. Dengelenmiş olma, iyi hazırlanmış derlemlerde bulunması gereken bir özelliktir. Dengelenmiş derlemler o dildeki farklı türlerden, bu türlerin kullanım oranlarına göre metin içermektedir. Çok sayıda metin içeren dengelenmemiş derlemlerde ise metin türlerinin ve miktarlarının önemi yoktur. (Adalı & Tantuğ, 2008).

Derlemlerin, özellikle de genel derlemlerin, dili ne derece temsil ettiği ne kadar dengelenmiş olduklarına, yani derlemlerde yer alan metin gruplarının çeşitliliğine ve dağılımına bağlıdır. Temsil edebilirlik açısından bir derlemin makul dengesi, kullanım amaçlarına göre belirlenir. Bu yüzden, hem yazılı hem de sözlü veriler içeren genel derlemler dengelenmiş olarak nitelenebileceği gibi; yazılı derlemler, sözlü derlemler ve özel amaçlı derlemler de kendi içinde dengelenmiş olabilir. Dengelenmiş bir derlem olarak kabul edilen İngiliz Ulusal Derlemi (BNC), birçok derlemin hazırlanmasında örnek alınmıştır. Bu derlemlerden bazıları, Amerikan Ulusal Derlemi, Kore Ulusal Derlemi, Polonya Ulusal Derlemi ve Rusya Yayın Derlemi'dir (McEnery, Xiao & Tono, 2006). Ayrıca dengelenmiş bir derlem olan Türkçe Ulusal Derlemi (TUD)'nin tasarım ilkelerinin geliştirilmesinde de BNC örnek alınmıştır (Aksan vd., 2014).

Denge, her ne kadar derlemler için olmazsa olmaz bir özellik ise de bir derlemin dengelenmiş olması, bilimsel olarak kanıtlanabilir olmasından ziyade, güçlü öngörüyle ve sezgilere güvenerek hazırlanmış olması şeklinde anlaşılmalıdır. (McEnery vd., 2006). Benzer şekilde Chen vd. de (1996) bir derlemin ne derece dengelenmiş olduğunu ve dili ne derece temsil ettiğini ölçmek için herhangi bir güvenilir ölçüt olmadığını belirtmektedir.

BCCWJ, Ulusal Japonca Araştırmaları Enstitüsü ile Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığının (Millî Eğitim Bakanlığı) ortak projesi olarak 2006-2010 yılları arasını kapsayan beş yıllık bir süreçte hazırlanmıştır (Maekawa, 2008).

BCCWJ'nin daha iyi anlaşılabilmesi için, Japoncanın bazı temel özelliklerini bilmek yararlı olacaktır. Japonca, Altay dil ailesi içinde yer alması ve sondan eklemeli bir dil olması yönünden Türkçe ile benzerlikler göstermektedir. Yapı bakımından eklemeli diller grubunda yer alan Japonca ile Türkçede söz dizimi benzerdir, tamlayan tamlanandan önce gelir, öznesiz cümle kurulabilir ve saygı dili kullanılır (Tekmen ve Takano, 2005). Japoncada şahıs eklerinin ve ünlü uyumunun olmaması ise Türkçe ile farklılaştıkları noktalardır.

Japonca yazı sisteminin esasını *kanji* adı verilen karakterler oluşturmaktadır. Bu karakterler Çin yazısından alınmıştır, fakat okunuşu Çinceyle farklılık arz etmektedir. Japoncada *kanji*yle birlikte *hiragana* ve *katakana* adı verilen karakterler de kullanılmaktadır. *Hiragana* ile *katakanada* yer alan sesler aynıdır fakat işaretleri farklıdır. İkisi de 46 işaretten oluşmaktadır ve yazılışları *kanji*ye göre daha sadedir. Bunların 5 tanesi sesli harf (a, i, u, e, o), 40'ı sessiz harfle kurulmuş hece, bir tanesi de Japoncadaki tek sessiz harf olan "n" sesidir. *Hiragana* eklerin ve bağlaçların, *katakana* ise yabancı kelimelerin

ve vurgulanmak istenen kelimelerin yazımında kullanılmaktadır. Bunun için Japonca bir metindeki yabancı kelimeler kolaylıkla ayırt edilebilmektedir.

1. BCCWJ'nin Tasarımı

Japonca üzerine yapılmış çeşitli derlemeler bulunmakla birlikte bunların birçoğu özel amaçlı derlemelerdir. Örneğin bazı gazeteler, arşivlerindeki yazıları veri tabanlarına yükleyip ücretli olarak kullanıma açmışlardır. Bu yazılar, sadece gazetelerdeki yazı dilini yansıtmaktadır. Fakat dergi ve kitaplarda kullanılan dille gazete dili farklılık arz etmektedir (Maekawa, 2015). Yine Aozora Bunko Kütüphanesi tarafından edebî eserler sayısallaştırılarak kullanıma sunulmuştur. Fakat bunlar telif hakkı kalkmış eserler olduğundan en az elli yıl öncesinin yazı dilini yansıtmaktadır. Çağdaş Japoncanın genelini kapsayıcı nitelikte, dengelenmiş bir yazılı derlem bulunmadığından NINJAL, BCCWJ'nin tasarımını bu ihtiyacı karşılayacak şekilde yapmıştır. Bu düşünceyle BCCWJ'de sadece bir türden metinlere değil; kitap, gazete, dergi, rapor, blog gibi farklı yayınlardan alınan metinlere yer verilmiştir. Böylece farklı türlerde kullanılan yazı dilinin, bir derlemede toplanması amaçlanmıştır. Ayrıca şu ana kadar Japonca yazı diliyle ilgili toplanan verilerin büyük çoğunluğu sadece metinlerden ibaret olduğundan, bunlarla sadece Japonca karakter araması yapılabilmekte, ayrıntılı arama yapma imkânı sınırlı olmaktadır. BCCWJ'ye şekil bilgileri ve bibliyografik bilgiler gibi açıklamalar girildiği için ayrıntılı sorgulama sonuçlarına dayalı, daha derinlemesine analiz yapmak mümkündür (Yamazaki, 2015).

1.1 Temel İlkeler

BCCWJ hazırlanırken daha önceki Japonca derlemelerin eksikliklerini göz önünde bulundurmak ve günümüz Japonca yazı dilini kapsamlı olarak ele almak amacıyla bazı ilkeler doğrultusunda hareket edilmiştir. Maekawa (2008) ve Yamazaki (2009) BCCWJ'nin tasarımında göz önünde bulundurulan noktaları şu şekilde sıralamışlardır:

1. Çağdaş Japonca'yı Yansıtan Bir Derlem: NINJAL'in şu ana kadar yapmış olduğu kelime araştırma tekniklerinden de yararlanılarak evreni temsil edecek bir derlem tasarlanmıştır. İstatistiki yöntemler kullanılarak evrenden elde edilecek verilerin gerçek durumu yansıtmasına, yani güvenilirliğin yüksek olmasına dikkat edilmiştir.

2. Çok Amaçlı Kullanılabilir Bir Derlem: Derlemin, söz varlığı ve dil bilgisi gibi dil araştırmalarından başka; yabancı dil olarak Japonca öğretimi, ana dil öğretimi, dil politikaları, sözlükbilim, doğal dil işleme gibi alanlarda da kullanılabilmesi amaçlanmıştır. Bunun için Japonca'yı farklı açılardan yansıtan bir derlem tasarlanmıştır.

3. Kullanıma Açık Bir Derlem: Derlem iki farklı ara yüzle çevrimiçi kullanılabilir. Birincisi kelime sorgulamaya, ikincisi şekil bilgisi özellikleri girilerek ayrıntılı sorgulama yapmaya yöneliktir. Üçüncü kullanım şekli de DVD versiyonudur.

4. Mevcut Derlemlerle Uyum: BCCWJ, NINJAL'in şu ana kadar geliştirmiş olduğu derlemlerle uyumlu çalışabilecek şekilde yapılandırılmıştır. XML ile metin yapıları

◆ Mehmet Yıldırım / Oğuzhan Atila

tanımlanıp iki çeşit dil birimine (kısa birim, uzun birim) göre şekil bilgileri girilmiştir. Böylece “Taiyô Kôpasu” (Güneş Derlemi) ve “Japonca Konuşma Dili Derlemi” ile uyumlu çalışması sağlanmıştır.

1.2 BCCWJ'nin Genel Yapısı

BCCWJ; yayın alt derlemi, kütüphane alt derlemi ve özel amaçlı alt derlem olmak üzere üç alt derlemden oluşmaktadır (Şekil 1). Her alt derlem belli bir ihtiyacı karşılamak amacıyla oluşturulmuştur.

<p><u>Yayın Alt Derlemi</u> 35 milyon kelime Kitap, Dergi, Gazete 2001-2005</p>	<p><u>Kütüphane Alt Derlemi</u> 30 milyon kelime Kitap 1986-2005</p>
<p><u>Özel Amaçlı Alt Derlem</u> 35 milyon kelime Rapor, Ders Kitabı, Yerel Yönetim Bülteni, Çok Satanlar, Forum, Blog, Şiir, Hukuk Metni, Meclis Tutanağı 1976-2005 yılları arasında değişiklik göstermektedir.</p>	

Şekil 1. BCCWJ'nin yapısı http://pj.ninjal.ac.jp/corpus_center/bccwj/basic-design.html sayfasından erişilmiştir.

1.2.1 Yayın Alt Derlemi

Yaklaşık 35 milyon kelime içeren yayın alt derlemi, yazı dilinin üretim aşamasını yansıtmaktadır. Bu alt derlemdede, yazılı ürünlerin satış oranına ve bilinirliğine bakılmaksızın üretilen yazılı dile odaklanılmıştır. Bunun için evrende bulunan kitap, dergi ve gazetenin örnekleme dâhil edilme olasılıkları eşittir. 2001-2005 yılları arasında kapsayan bu alt derlemin evreni, yayın kataloglarına bakılarak belirlenmiştir. Kütüphane alt derlemiyle karşılaştırıldığında kelime ve eşdizimlilik gibi dilbilimsel özellikleri ve çeşitlilikleri daha iyi yansıtaacağı öngörülmüştür. Bu alt derlem yetişkinlere yönelik kitapları içermektedir. BCCWJ'yi eğitim ortamlarında kullanırken bu özelliği göz önünde bulundurmak gerekir (Yamazaki, 2015).

Yayın alt derlemi kapsamındaki metinlerin seçiminde “tabakalı örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Konusuna göre 11 farklı türdeki kitaptan alınan metinler 55 alt konuya, 6 farklı türdeki dergiden alınan metinler 30 alt konuya, 16 farklı gazeteden alınan metinler ise 80 alt konuya ayrılmıştır (Maekawa vd., 2014).

1.2.2 Kütüphane Alt Derlemi

1986-2005 yılları arasında kapsayan ve yaklaşık 30 milyon kelimedenden oluşan bu alt derlem, yazı dilinin yazar ile okuyucu arasındaki kısmını yani dağıtım kısmını yan-

sıtmaktadır. Yazılan bir kitabın toplumdaki yayılma durumunu kütüphaneler aracılığıyla tespit etmeye yöneliktir. Geniş anlamda, topluma ulaşan yazılı ürünlerdeki dil olarak da adlandırılabilir. Belli bir alana ait uzmanlık kitapları evrene dâhil edilmediği için bu alt derlem genel kelime araştırmaları için daha uygundur. Ayrıca kitaplar, geniş sayılabilecek bir zaman aralığına ait olduğu için kütüphane alt derlemi artzamanlı gözlemler yapmak için de uygundur (Yamazaki, 2015).

Kütüphane alt derlemi ile yayın alt derleminin evrenleri karşılaştırıldığında birbirine yakın sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre yayın alt derleminin kitap evrenindeki karakter sayısı 48,54 milyar, Tokyo bölgesindeki 13 belediyenin kütüphanesinde bulunan ortak kitapların toplam karakter sayısı 47,88 milyardır (Maruyama & Yuya, 2007).

1.2.3 Özel Amaçlı Alt Derlem

Yayın yılları 1976 ile 2005 yılları arasında farklılık arz eden yazılı ürünlerden elde edilen yaklaşık 35 milyon kelimededen oluşan bir alt derlemdir. Özel amaçlı alt derlem, yayın ve kütüphane alt derlemleri ile yeterli miktarda veri toplanamayacak yazılı türler için oluşturulmuştur (Maekawa, 2008). Mesela hükümet raporlarının analiziyle ilgili yukarıdaki iki derlemden yeteri kadar veri elde etmek zor olacağı için, raporlarla ilgili bir evren belirlenmiş ve buradan elde edilen örneklemeler alt derleme kaydedilmiştir. Ders kitapları, yerel yönetim bültenleri, çok satanlar, şiirler ve meclis tutanakları da aynı şekilde kaydedilmiştir. Yine İnternet yazı dili (Yahoo Forum, Yahoo Blog) derleme kaydedilerek kâğıt tabanlı basın dili ile karşılaştırılma imkânı sağlanmıştır (Yamazaki, 2015).

Özel amaçlı alt derlemde rapor türündeki metinler, Japon Hükümetinin yayınladığı 1006 rapordan oluşan evren içerisinden, tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu raporların resmî yayınlarda kullanılan Japonca'yı temsil ettiği düşünülmüştür. Konusuna göre 9 farklı türdeki rapordan alınan metinler, 54 alt konuya ayrılmıştır. Yahoo Forum'dan seçilen metinlerin evreni, Ekim 2004 - Ekim 2005 tarihleri arasında foruma yazılan 3 milyondan fazla soru ve bunlara verilen cevaptan; Yahoo Blog'daki metinlerin evreni ise Nisan 2008-Nisan 2009 arasında yayınlanan yaklaşık 3,5 milyon metinden oluşmaktadır (Maekawa vd., 2014).

1.3 Çekirdek Veri

BCCWJ'de etiketlemeler bilgisayar programı aracılığıyla otomatik olarak yapılmıştır. Fakat BCCWJ'nin yaklaşık %1'ine tekabül eden 1 milyon 100 bin kelimenin etiketi, analizlerin doğruluğunu artırmak amacıyla kontrol edilerek elle düzeltilmiştir (Maekawa vd., 2014). Bu bölüm çekirdek veri olarak adlandırılmaktadır. BCCWJ'nin analiz doğruluğu %98 iken çekirdek verinininki %99'un üzerindedir. Çekirdek veri, derlemi söz varlığından ziyade şekil bilgisi araştırmaları için kullanmak isteyenlere yöneliktir. Çekirdek veriyi oluşturan yazılı ürünler kitaplar, dergiler, gazeteler, raporlar, Yahoo Forum ve Yahoo Blog olmak üzere altı türdür (Yamazaki, 2015).

BCCWJ'deki çekirdek verinin içeriğiyle ilgili bilgiler Tablo 2'de görülebilir.

Tablo 2 Çekirdek Verinin İçeriği

Tür	Metin Sayısı	Kelime Sayısı
Kitap	83	204.050
Dergi	86	202.268
Gazete	340	308.504
Rapor	62	197.011
Yahoo Forum	938	93.932
Yahoo Blog	471	92.746
Toplam	1980	1.098.511

Maekawa, K., Yamazaki, M., Ogiso, T., Maruyama, T., Ogura, H., Kashino, W., vd. (2014). Balanced corpus of contemporary written Japanese. *Language Resources and Evaluation*, 48, 345-371. doi: 10.1007/s10579-013-9261-0

2. Örneklem

Derlemin tasarımı sırasında, örneklem alınacak metinlerin uzunluklarının ne kadar olacağına karar vermek gerekmektedir. Yamazaki (2015) metin uzunluklarının, derlemin bütçesi de dâhil olmak üzere birçok konuyu ilgilendirdiğini, metinler uzun olursa alınan metin sayısının az olacağını (telif haklarıyla ilgili iş yükünü azaltmak için), böylece daha az çaba gerektireceğini fakat bu durumda da derlemin, evreni tam olarak yansıtamayacağını ifade etmiştir. Ayrıca metinlerin sabit uzunlukta olmasının da başka sorunlar doğuracağını söylemiş, bu metinlerin istatistikî analizler için uygun olduğunu fakat birçok cümlenin yarım kaldığını, bu yüzden metnin bağlamına yönelik analizler için uygun olmadığını belirterek anlamsal bütünlüğe önem veriliyorsa metin büyüklüklerinin farklı olması gerektiğini vurgulamıştır.

2.1 Örneklem İçin Seçilen Metin Çeşitleri

Kullanım amacına göre metin uzunlukları farklılık arz etmektedir. BCCWJ'nin çok amaçlı kullanılabilmesi için, uzunluklarına göre iki çeşit metne yer verilmiştir. Biri nispeten kısa olan "sabit uzunluktaki metin", diğeri de bağlam anlaşılacak kadar uzun olan "değişken uzunluktaki metin"dir. Yayın alt derlemi ve kütüphane alt derlemine iki çeşit metin de alınmıştır (NINJAL, 2016).

2.1.1 Sabit Uzunluktaki Metinler

Sabit uzunluktaki metinler, tesadüfi seçilen bir noktadan itibaren 1000 karakter sayılarak elde edilmiştir. Bu sayıya noktalama işaretleri ve simgeler dâhil değildir. Bahsedilen yöntemle metin seçilirken ilk veya son cümle yarım kalabilmektedir. Derlem ara yüzünde sorgulama yapılırken bağlamın anlaşılması için cümleler tam olarak sisteme girilmiştir. Yine metindeki noktalama işaretleri ve simgeler sayıma dâhil edilme de sisteme girilmiştir (NINJAL, 2016). Her karakterin seçilme olasılığının eşit

olabilmesi için önceden evrendeki tüm karakterlerin sayısı çıkarılmıştır. Büyüklükleri aynı olduğu için bu tür metinler, söz varlığı ve Japonca karakterlerle ilgili istatistiksel araştırmalar için uygundur (Maruyama, vd., 2015).

2.1.2 Değişken Uzunluktaki Metinler

Değişken uzunluktaki metinler, sabit uzunluktaki metinlerde olduğu gibi tesadüfi olarak seçilen bir noktadan başlamaktadır. Fakat bu tür metinlerde bağlamı korumak amacıyla metnin tamamı veya büyük bir bölümü alınmıştır. Her bölümün veya parçanın büyüklüğü aynı olmayacağı için bazı metinler kısa bazısı da uzun olabilmektedir. Çok büyük metinler, verinin yanlış yorumlanmasına sebep olabileceği için değişken uzunluktaki metinler en fazla 10.000 karakterle sınırlandırılmıştır. Bu tür metinler söylem çözümlenmeleri ve metin incelemeleri için uygundur. Bu metin çeşidi yayın ve kütüphane alt derlemlerinde, özel amaçlı alt derlemde ise sadece raporlarda kullanılmıştır (Maekawa vd., 2014; Maruyama vd., 2015).

BCCJW'nin örneklem durumu Tablo 3'te ayrıntılı olarak görülebilir.

Tablo 3 BCCJW'nin Örneklem Durumu

Alt Derlem	Tür	Zaman Aralığı	Evren	Metin Sayısı	Kelime Sayısı (milyon)
Yayın	Kitap		48,5 milyar karakter	10.117	28,55
	Dergi	2001-2005	10,5 milyar karakter	1996	4,44
	Gazete		6,4 milyar karakter	1473	1,37
Kütüphane	Kitap	1986-2005	47,9 milyar karakter	10.551	30,38
	Rapor	1976-2005	1006 kitap	1500	4,88
	Ders Kitabı	2005-2007	145 kitap	412	0,93
Özel Amaçlı	Yerel Yönetim Bülteni	2008	100 belediye	354	3,76
	Çok Satanlar	1976-2005	951 kitap	1390	3,74
	Yahoo Forum	2004-2005	3,12 milyon soru	91.445	10,26
	Yahoo Blog	2008-2009	3,46 milyon yazı	52.680	10,19
	Şiir	1980-2005	130 kitap	252	0,25
	Hukuk Metni	1976-2005	718 yasa	346	1,08
	Meclis Tutanağı	1976-2005	32.925 toplantı	159	5,10
Toplam				172.675	104,91

Maruyama, T., Kashino, W. & Tanaka, M. (2015). Sanpuringu. *Gendai Nihongo kakikotoba kinkō kōpasu ryō no tebiki* içinde (s. 28-44). The National Institute for Japanese Language and Linguistics (NINJAL). http://pj.ninjal.ac.jp/corpus_center/bccwj/doc.html sayfasından erişilmiştir.

◆ Mehmet Yıldırım / Oğuzhan Atıla

Tablo 3'te görüldüğü gibi üç alt derlemde yaklaşık 105 milyon kelime bulunmaktadır. Kütüphane alt derleminde 30 milyon, yayın alt derleminin "kitap" türünde yine yaklaşık 30 milyon kelime bulunmaktadır. Bunların toplam sayı içindeki oranına bakıldığında derlemin yaklaşık %60'ının kitaplardan oluştuğu görülmektedir.

BCCWJ'de, sabit uzunluktaki metinlerin ve değişken uzunluktaki metinlerin hangi yazılı ürünlerden alındığı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4 Yazılı Ürünler ve Metin Çeşitleri

Alt Derlem	Tür	Sabit Uzunluktaki Metin	Değişken Uzunluktaki Metin
Yayın	Kitap	√	√
	Dergi	√	√
	Gazete	√	√
Kütüphane	Kitap	√	√
Özel Amaçlı	Rapor	√	√
	Ders Kitabı		√
	Yerel Yönetim Bülteni		√
	Çok Satanlar		√
	Yahoo Forum		√
	Yahoo Blog		√
	Şiir		√
	Hukuk Metni		√
	Meclis Tutanağı		√

Tablo 4'te de görüldüğü gibi değişken uzunluktaki metin bütün yazılı ürünlerde kullanıldığı hâlde; sabit uzunluktaki metin, yayın alt derlemi ile kütüphane alt derleminin tamamında ve özel amaçlı alt derlemin sadece rapor türünde kullanılmıştır.

2.2 Metinlerin Örtüşmesi

Derlem için sabit uzunluktaki ve değişken uzunluktaki metinleri ayrı ayrı seçmek çok fazla iş yüküne sebep olacağı için, BCCWJ'de bir defada iki çeşit metin alınmıştır (Yamazaki, 2015). Bunun için üç model uygulanmıştır. Yamazaki (2015) bu üç modeli şöyle açıklamıştır:

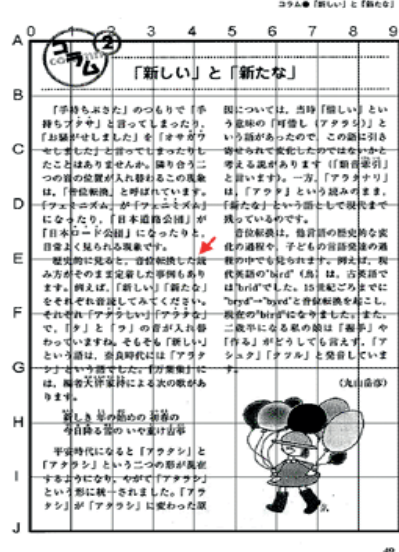
En fazla uygulanan model, sabit uzunluktaki metnin değişken uzunluktaki metnin içinde yer aldığı modeldir. Yine çok uygulanan ikinci bir model, sabit uzunluktaki metnin, değişken uzunluktaki metnin sonundan seçilmesidir. Az sayıda kullanılan üçüncü model ise sabit uzunluktaki ve değişken uzunluktaki metinlerin örtüşmediği modeldir.

2.3 Tesadüfi Örneklem

NINJAL, kelime araştırmalarında tesadüfi örnekleme yöntemini kullanmaktadır. BCCWJ'de de veriler, genel olarak tesadüfi örnekleme yöntemiyle toplanmıştır. Fakat çağdaş Japonca'yı etraflıca görebilmek için tesadüfi olmayan örnekleme de yer verilmiştir. Tesadüfi örneklemin yapılabilmesi için önce evren belirlenmiştir. Kitap, gazete, dergi, ders kitabı, rapor, yerel yönetim bülteni gibi basılı ürünlerin standart yazı dilini daha iyi yansıtacağı düşünülerek evrene dâhil edilmiştir. Mektup, günlük, ambalaj, reklam tabelası gibi türler ise sayılarının tespit edilmesi zor olacağı için evrene alınmamıştır (NINJAL, 2016).

Evren belirlendikten sonra her yayın türü için tabakalar ve alt tabakalar oluşturulmuş, sonrasında da bunların evren içindeki oranı çıkarılmıştır. Tabakaların oranlarını bilmek, hangi türden ne kadar metin alınacağı konusunda yol gösterici olmaktadır. Bu derlemde kitapla ilgili tabakalar, Japon Onlu Sınıflama Sistemi (NDC) örnek alınarak oluşturulmuştur. Bu sistemde kitaplar konusuna göre; genel (0), felsefe (1), tarih (2), sosyoloji (3), doğa bilimleri (4), mühendislik (5), endüstri (6), sanat (7), dil (8), edebiyat (9), diğer (n) şeklinde sınıflandırılmıştır (Maruyama vd., 2011). Sonrasında ise belirli bir zaman aralığında yayınlanan kitapların konusuna göre karakter sayısı ayrı ayrı çıkarılmış ve bunların genel içindeki oranına bakılmıştır. Japonca *kanji* adı verilen karakterlerle yazıldığı için kelimeler bazen bir, bazen de iki veya daha çok karakter bir arada kullanılarak oluşturulmaktadır. Bunun için kitaplarda kelime sayıları yerine karakter sayıları tespit edilmiştir. Bu bilgiler yıllık yayın kataloglarından veya yayın veri tabanlarından elde edilebilmektedir.

Örneklem için metin seçilirken Şekil 2'de görüldüğü gibi önce kitabın herhangi bir sayfası seçilip on yatay ve on dikey çizgiyle bölünmüştür. Sonrasında ise çizgilerin yüz kesişim noktasından biri rastgele seçilip bu çizgiye en yakın karakterden başlamak üzere 1000 karakter sayılmıştır. Sabit uzunluktaki metinler (1000 karakter) bu şekilde seçilmiştir. Reklam, resim, şekil, grafik gibi görseller örnekleme dâhil edilmemiştir. Gazete ve dergilerden metin seçme yöntemi de aynı olmakla birlikte, bu türlerin sayfa tasarımları daha karışık olduğu için karakter sayımı da kitaba göre zor olmaktadır (Maruyama, Kashino ve Tanaka, 2015).



Şekil 2. Metin seçimi. http://pj.ninjal.ac.jp/corpus_center/bccwj/sampling.html sayfasından erişilmiştir.

3. BCCWJ'de XML (Genişletilebilir İşaretleme Dili) ile Etiketleme

“Extensible Markup Language (XML), hem insanlar hem bilgi işlem sistemleri tarafından kolayca okunabilecek metinler oluşturmaya yarayan bir işaretleme dilidir. Veri saklamanın yanında farklı sistemler arasında veri alışverişi yapmaya yarayan bir ara format görevi de görür” (<https://tr.wikipedia.org/wiki/XML>).

Etiketleme genel olarak “dil dışı etiketleme” ve “dil içi etiketleme” olarak iki gruba ayrılmaktadır. Yazar adı, eser türü, yayın yılı gibi bibliyografik bilgiler dil dışı etiketleme; kelime türü gibi şekil bilgisiyile ilgili unsurlar ise dil içi etiketleme grubuna girer.

NINJAL, BCCWJ'de yer alan metinlerle ilgili ayrıntılı veri sorgulamanın mümkün olduğunu belirtmektedir. Bu veriler; bibliyografik bilgiler (başlık, yazar adı, yayın evi, yayın yılı, türü), Japonca karakter bilgileri (karakterin okunuşu, yazım hatası, Japonca standart dil kodlaması, sayıların üst ve alt simgeleri), metin yapısıyla ilgili bilgiler (metin, paragraf, cümle, başlık, alıntı, maddeler vb.), metin bilgisi (sabit uzunlukta ki metinlerin kapsamıyla ilgili bilgiler) olarak gruplandırılmaktadır (Yamaguchi vd., 2011).

NINJAL'in örnek olarak gösterdiği Şekil 3'teki Japonca metin, Şekil 4'teki gibi sayısallaştırılmıştır (Maekawa vd. 2014).

第2節 内外均衡の背景

2 53年度中にみられた内外均衡回復に向けての動きは、それぞれがバラバラに生じてきたわけではない。以下では、それらの動きの重要な背景として、①財政金融政策の効果、②経済主体のマインドの変化、③円レートの上昇に伴うJカーブ効果、の三つをとりあげてみよう。

3 1. 財政金融政策の効果

石油危機後、インフレが激化する中で、財政金融政策は、厳しい総需要抑制に向けて運営されたが、景気の停滞が顕著となるにつれて、50年以降53年中に至るまで、景気浮揚を最大の目的として運営されてきた。これほど長期にわたって、財政金融両面から景気刺激が図られたことはほとんど例がない。53年度中の内外均衡の回復には、こうした財政金融政策の効果が強く反映している。

(公共投資の拡大)

石油危機後の公共投資の推移をみると、当初は、インフレ抑制のため財政支

Şekil 3. Etiketlenecek olan Japonca metin http://pj.ninjal.ac.jp/corpus_center/bccwj/en/XML.html sayfasından erişilmiştir.

```
<?xml version="1.0" encoding="UTF-8"?>
<sample sampleID="OW1X_00000" version="1.0" type="variableLength">
<article articleID="OW1X_00000_V001" isWholeArticle="false">
<titleBlock>
<title><sentence type="quasi">第2節 内外均衡の背景</sentence><br
type="automatic_original"/></title>
</titleBlock>
<paragraph>
<sentence> 53年度中にみられた内外均衡回復に向けての動きは、それぞれがバラバラに生じてき
たわ
けではない。
</sentence><sentence>以下では、それらの動きの重要な背景として、 ...
</paragraph>
<cluster>
<titleBlock>
<title><sentence type="quasi">1. 財政金融政策の効果</sentence><br
type="automatic_original"/></title>
</titleBlock>
<paragraph>
<sentence> 石油危機後、インフレが激化する中で、財政金融政策は、厳しい総需要抑制に向けて
運営されたが、景気の停滞が顕著となるにつれて、50年以降53年中に至るまで、景気浮揚を最大の
目的として運営されてきた。</sentence> ...
</paragraph>
<cluster>
<titleBlock>
<title><sentence type="quasi">(公共投資の拡大)</sentence><br type="automatic_original"
/></title>
</titleBlock>
<paragraph>
<sentence> 石油危機後の公共投資の推移をみると、当初は、インフレ抑制のため財政支出が抑制
され、公共事業の伸びは低いものにとどまっていた。</sentence><sentence>公的固定資本形成の実
質GNP増加寄与度は、 ...
</paragraph>
```

Şekil 4. Etiketlenmiş metin http://pj.ninjal.ac.jp/corpus_center/bccwj/en/XML.html sayfasından erişilmiştir.

“<>” işareti içerisindeki bölümlere “etiket” adı verilir. Bir derlemedeki etiket türleri ve bunların nasıl düzenlendiği, o derlemede sorgulama yapmada önemlidir (NINJAL, 2016). Maekawa vd.’nin (2014) açıkladığı üzere, yukarıdaki şekilde yer alan <article>, <paragraph>, <cluster>, <sentence> gibi etiketlerin hepsi, bu metnin tabaka yapısını gösterir. Ayrıca, Şekil 3’te gösterilen XML metin türüne C-XML (Karakter temelli XML) türü metin adı verilir. Diğer bir metin türü ise M-XML (Şekil [morfoloji] temelli XML)’dir (Maekawa vd., 2014).

3.1 Etiket Türleri ve Anlamları

BCCWJ’de kullanılan etiketlerden bazıları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5 BCCWJ’de Kullanılan Bazı Etiket Türleri

Etiket Türü	Etiket Adı	İçeriği
Örnekleme	Örnek Metin (sample)	Tek bir metni işaret eder
	Örnekleme (sampling)	Metinlerin alındığı yerle ilgili bilgiler
Tabakalı Yapı (Metin Yapısı)	Metin (article)	Bir yazar tarafından yazılmış, anlamsal bütünlüğü olan metin
	Başlık (title)	İçeriği tanımlayan bir başlığı gösterir (bir bölüm veya yazının başlığı)
	Grup/Küme (cluster)	Etiketlenmiş bir başlığın altındaki metnin tamamı
	Liste (list)	Maddeler hâlinde sıralanmış metin bölümleri/ ad öbeği listeleri. Listelemeye ilgili unsurlar.
	Paragraf (paragraph)	Paragraf ayrımlarını gösterir.
Şekil ve Tablolar (Metin Yapısı)	Cümle (sentence)	Cümle ayrımlarını gösterir.
	Şekil (figure)	Şekil, tablo, fotoğraf, resim vb.
Alıntılar (Metin Yapısı)	Başlık (caption)	Şekil ve tabloların isimleri ve açıklamaları
	Alıntı (citation)	Başka metinlerden yapılan alıntılar
Not (Belge Yapısı)	Konuşma (speech)	Konuşma ve iç konuşma
	Not (notebody)	Dipnot, son not vb. Metinle ilgili açıklayıcı ifadeler
Diğer (Belge Yapısı)	Öz (abstract)	Metin ya da başlık grubuna girmeyen özet bilgiler
	Şiir (verse)	Şiir, şarkı
Karakterler ve Yazım	Ruby (ruby)	Kanji karakterlerinin okunuşları
	Düzeltilme (correction)	Metindeki düzeltilmiş Japonca karakterler
	Eksik Karakter (missing character)	Japoncada bulunmayan karakterler

http://pj.ninjal.ac.jp/corpus_center/bccwj/en/c-xml.html sayfasından erişilmiştir.

3.2 Şekil Bilgisi (Kısa Birim, Uzun Birim)

Ogura ve Fujiike (2015), ayrıntılı sorgulamaya ve analizlere uygun olması amacıyla BCCWJ'de kısa birim ve uzun birim olmak üzere iki çeşit dil birimi kullanıldığını ifade etmiş, sonrasında da bu yapıların özelliklerini belirtmiştir. Buna göre:

Kısa birimler, derlemde kullanım örnekleri bulmaya, uzun birimler ise BC-CWJ'deki metinlerin dil özelliklerini tespit etmeye yönelik birimlerdir. Analiz birimlerinin, çok miktarda verinin bilgisayar ortamında işlenmesine olanak sağlayacak özellikte olması gerekir. BCCWJ'deki bütün metinler, kısa birim ve uzun birim olmak üzere iki şekilde analiz edilmiştir. Analizlerin doğruluğu %98'in üzerindedir. Analizlerin doğruluğu türlerle göre çok az farklılık göstermektedir. Kısa ve uzun birimler, NINJAL'in kelime araştırmaları için geliştirdiği "Japonca Konuşma Dili Derlemi"nde de kullanılmıştır. Kısa birim, cümlenin en küçük birimlere (biçimbirim), uzun birim ise bütünlük ifade eden birimlere ayrılmış şeklidir. Örneğin 国立国語研究所は人間文化研究機構に移管される。 "Ulusal Japonca Araştırmaları Enstitüsü, Beşeri Bilimler Enstitüsüne devrediliyor." cümlesi / 国立 / 国語 / 研究 / 所 / は / 人間 / 文化 / 研究 / 機構 / に / 移管 / さ / れる / 。 / (/Ulusal/ Japonca/ Araştırmaları/ Enstitüsü/ Beşeri/ Bilimler/ Enstitüsü/ ne/ devred/ il/ iyor/ ./) şeklinde 14 kısa birime ayrılırken / 国立国語研究所 / は / 人間文化研究機構 / に / 移管さ / れる / 。 / (/Ulusal Japonca Araştırmaları Enstitüsü/ Beşeri Bilimler Enstitüsü/ ne/ devred/ il/ iyor/ ./) şeklinde 7 uzun birime ayrılmaktadır.

4. BCCWJ'nin Yayınlanması

BCCWJ, iki çevrim içi ve bir DVD versiyonu olmak üzere üç şekilde kullanıma açılmıştır. Çevrim içi kullanımı *Shonagon* ve *Chunagon* isimleri verilen iki ara yüz üzerinden sağlanmaktadır. Kelime sorgulamaya yönelik hazırlanmış olan *Shonagon*, başvuru yapılmadan kullanılabilirken biçim bilgisiyle ilgili sorgulamalar yapmaya yönelik olan *Chunagon*'u kullanmak için başvuru yapmak gerekmektedir. İki ara yüzün de kullanımı ücretsizdir. DVD versiyonu hem ücretlidir hem de kullanım şartlarının kabul edildiğini bildiren bir sözleşme imzalamak gerekmektedir. Ayrıca DVD versiyonunun akademik ve genel kullanımı için farklı ücretler uygulanmaktadır. Başvurusu iki yıl geçerli olan DVD versiyonunda sadece veriler yüklenmiştir, sorgulama yapma imkânı yoktur.

Shonagon'da farklı arama seçenekleri bulunmaktadır. Herhangi bir tür, konu ya da alt konu işaretlenmediği sürece genel arama yapılmaktadır. İstenirse 11 konuda ve her birinin alt konularında aramalar sınırlandırılabilir. Ayrıca zaman aralığı sınırlaması da yapılabilir. Ara yüzde (<http://www.kotonoha.gr.jp/shonagon/>) arama yapılabilen tür, konu ve alt konular Tablo 6'da gösterilmiştir.

◆ Mehmet Yıldırım / Oğuzhan Atıla

Tablo 6 Shonagon'da Arama Seçenekleri

Tür	Konu	Alt Konu
Kitap (1971-2005)	Japon Onlu Sınıflama Sistemi (NDC)	Genel (0), felsefe (1), tarih (2), sosyoloji (3), doğa bilimleri (4), mühendislik bilimleri (5), endüstri (6), sanat (7), dil (8), edebiyat (9), diğer
	Genel	Genel/medya, genel, ev/yaşam, çocuk, eğlence/sanat, uğraş/hobi, spor
Dergi (2001-2005)	Eğitim/Sanat ve Bilim	Eğitim, öğrenme/dil, edebiyat/sanat, sosyoloji, doğa bilimleri, beşeri bilimler
	Siyaset/Ekonomi/Ticaret	Siyaset/diplomasi, ekonomi/işletme, finans/maliye, ticaret/tüketici, vatandaşlık/iş gücü
	Üretim	Tarım, orman ve balıkçılık; ulaştırma/haberleşme
	Endüstri	makine, elektrik/elektronik
	Sağlık / Tıp	Sağlık, tıp
Gazete (2001-2005)	Ulusal	4 gazete
	Bölgesel	3 gazete
	Yerel	7 gazete
Rapor (1976-2005)	Ulaştırma	Turizm, ulaştırma (ulaşım, alt yapı), Tokyo bölgesi, arazi (ülke topraklarının kullanımı)
	Diplomasi	Diplomasi (son durum), resmi kalkınma yardımı (ODA)
	Güvenlik	Polis, nükleer güvenlik, nükleer enerji, trafik güvenliği, çevre kirliliği, itfaiye, suç, savunma, afet önleme
	Eğitim	Eğitim, kültür, spor, bilim ve teknoloji (eğitim faaliyetleri)
	Çevre	Çevre, geri dönüşüm
	Sosyal Hizmetler	Sağlık ve çalışma, yaşlılar, toplum hayatı, aile planlaması, engelliler, insan hakları eğitimi ve bilinci, gençler, kadın-erkek eşitliği
	Bilim ve Teknoloji	Bilim ve teknoloji, bilişim (iletişim)
	Ekonomi	Enerji, üretim, ekonomi ve finans, kamu yaran şirketleri, tekelleşmeyi önleme, bölgesel ekonomi, kobiler, ticaret, iş gücü
	Tarım, Orman ve Balıkçılık	Gıda ve tarım, ormanlık, su ürünleri
Ders Kitapları (2005-2007)	Ana Dil	İlkokul, ortaokul, lise
	Matematik	İlkokul, ortaokul, lise
	Fen Bilgisi	İlkokul, ortaokul, lise
	Toplum	İlkokul, ortaokul, lise
	Yabancı Dil	Ortaokul, lise
	Ev Ekonomisi ve Ev İşleri	İlkokul, ortaokul, lise
	Sanat	İlkokul, ortaokul, lise
	Sağlık ve Beden Eğitimi	Ortaokul
	Bilgi	Ortaokul
	Yaşam	İlkokul

Yerel Yönetim Bülteni (2008)	Hokkaido	1 şehir
	Tohoku Bölgesi	6 şehir
	Kanto Bölgesi	7 şehir
	Çubu Bölgesi	9 şehir
	Kinki Bölgesi	7 şehir
	Chugoku Bölgesi	5 şehir
	Shikoku Bölgesi	4 şehir
	Kyushu-Okinawa Bölgesi	8 şehir
Yahoo Forum (2005)	Eğlence ve Hobi	Oyun, televizyon-radyo, film, müzik, şovmen-sanatçı, fal-doğüstü, kitap-dergi-çizgi roman
	İnternet, Bilgisayar ve Elektrikli Ev Eşyaları	İnternet, bilgisayar ve malzemeleri, elektrikli ev eşyaları-ses sistemleri, cep telefonu
	İş, Ekonomi ve Para	Ev ekonomisi-birikim, hisse senedi ve ekonomi, şirket ve yönetim, sigorta-vergi-emeklilik
	Meslek ve Kariyer	Yetenek-kişisel gelişim, işe girmek-iş değişikliği, geçici iş-yan zamanlı çalışma, çalışma sorunları-çalışma yöntemleri
	Haber, Siyaset, Uluslararası İlişkiler	Haber-olay, siyaset-sosyal sorunlar
	Spor, Açık Hava Faaliyetleri, Otomobil	Açık hava faaliyetleri, spor, bisiklet, otomobil
	Yaşam ve Yaşam Rehberi	Alışveriş, gönüllülük-çevre sorunları-uluslararası iş birliği, ev işleri-konut, kamu tesisleri-resmi daireler, sosyal hizmetler-hemşirelik, yasa-tüketici sorunları, yemek-gurme-yemek tarifleri
	Sağlık, Güzellik ve Moda	Kozmetik-güzellik, moda, ruh sağlığı, sağlık-hastalık-diyet, aşk-insan ilişkileri sorunları
	Çocuk Yetiştirme ve Okul	Çocuk yetiştirme-doğum, sınav, ilkokul-ortaokul-lise, üniversite-yurt dışı eğitim, erken çocukluk eğitimi-anaokulu-kreş
	Görgü, Törenler	Görgü, törenler, festival ve yıllık faaliyetler
	Eğitimi ve Akademi, Bilim	Genel kültür, sanat-edebiyat-tarih, dil-dil çalışması, matematik-bilim, hava-astronomi-uzay, hayvan-bitki-ev hayvanı
	Bölge, seyahat, gazi	Yurt dışı, ulaşım-harita, yurt içi
Yahoo Japonya	Yahoo Satış, Yahoo Hizmetleri, Yahoo Forum	
Diğer	Yetişkinlere özel konular, şans oyunları	

◆ Mehmet Yıldırım / Oğuzhan Atıla

Yahoo Blog (2008)	İş ve Ekonomi	İş, finans ve yatırım, ekonomi, istihdam, meslekler
	Bilgisayar ve İnternet	İnternet, bilgisayar
	Yaşam ve Kültür	Gurme-içecek, çevre sorunları, mevsimler, felaket, olay-kaza, ulusal tatil-yıldönümü-yıllık faaliyet, kültürel etkinlikler
	Eğlence	Tema park, televizyon, film, müzik, şovmen-sanatçı, fal, doğa-üstü
	Ev	Ev hayvanı-hayvan, ev, ev aletleri, konut
	Siyaset	Uluslararası ilişkiler, siyaset ve siyasi faaliyetler,
	Sağlık ve Tıp	Sağlık ve güzellik, hastalık-belirti
	Okul ve Eğitim	Okul, eğitim
	Bilim	Doğa bilimleri, sosyal bilimler
	İlişki	Evlilik, aşk
	Bölge	Dünya, Japonya
	İlgi	Hobi ve spor
	Sanat ve İnsan	Tasarım, sanat, beşeri bilimler, sahne-tiyatro, edebiyat
	Yahoo Hizmetleri	Yahoo Avatar, Yahoo Satış, Yahoo Oyunlar, Yahoo Alışveriş, Yahoo Spor, Yahoo Blog
Hobi ve Spor	Şans oyunları, spor, boş zaman, hobi, vasıta	
Şiir (1980-2005)	Tanka	
	Haiku	
	Şiir	
Hukuk Metni (1976-2005)	Konuya Göre	Anayasa, meclis, idari örgütlenme, devlet memurları, idari işlemler, yerel yönetim, yerel yönetim maliyesi, adalet, sivil işler, dedektif, polis, milli araziyi geliştirme, arazi, şehir planlaması, karayolları, afet önlemleri, inşaat ve konut, mali işler, vergi, tekelcilik ve girişimcilik, devlet tahvili, eğitim, kültür, endüstri (genel kurallar), tarım, ormancılık, deniz ürünleri, madencilik, sanayi, ticaret, finans ve sigortacılık, kara taşımacılığı, deniz taşımacılığı, havacılık, nakliye, posta, telekomünikasyon, çalışma, çevre koruma, halk sağlığı, sosyal hizmetler, savunma, dış işleri
Meclis Tutanağı (1976-2005)	Temsilciler Meclisi	Genel kurul, daimi komite, özel komite, diğer
	Senato	Genel kurul, daimi komite, özel komite, diğer

Shonagon'da, Tablo 6'da belirtilen her tür, konu ve alt konunun başında işaretlenebilecek bir kutucuk bulunmaktadır. Herhangi bir seçenek işaretlenmediği sürece bütün tür, konu ve alt konularla ilgili bütün zaman dilimlerinde sorgulama yapılmaktadır. İstenirse sorgulamada sınırlandırma yapılabilmektedir. Örneğin, "Türkiye" kelimesi (Japonca トルコ) "dergi→siyaset/ekonomi/ticaret→ siyaset/diplomasi→2003" seçeneklerinin başındaki kutucuklar işaretlenerek sorgulanabilir. Seçenekleri işaretlemeye sınırlandırma bulunmamaktadır. Tablo 6'daki seçeneklerden istenildiği kadarı işaretlenebilir.

Shonagon'da sorgulama yapıldıktan sonra, aranan kelimeyle ilgili sonuç ekranında sırasıyla şu bilgiler gösterilmektedir: "sıra numarası", "kelimenin yer aldığı cümle-

nin baş tarafı”, “kelime”, “kelimenin yer aldığı cümlenin son tarafı”, “yazar”, “yazarın yaşı”, “yazarın cinsiyeti”, “tür”, “başlık”, “alt başlık”, “cilt no”, “editör/çevirmen”, “yayın evi”, “yayın yılı”.

Sonuç

Bu çalışmada BCCWJ incelenerek tasarımı, temel ilkeleri, genel yapısı, alt derlemleri, örneklem için seçilen metin çeşitleri, etiketlenmesi ve kullanıma sunulmasıyla ilgili bilgi verilmiştir. Çalışma sonucunda BCCWJ'nin yayın alt derlemi, kütüphane alt derlemi ve özel amaçlı alt derlem olmak üzere toplam üç alt derlemden oluştuğu; örnekleme, sabit uzunluktaki metin ve değişken uzunluktaki metin şeklinde iki tür metin kullanıldığı görülmüştür.

BCCWJ'nin önemli özelliklerinden birisi dengelenmiş bir derlem olmasıdır. Dengelenmiş derlemlerin hazırlanması, dengelenmemiş derlemlere göre daha zor olmakla birlikte ait olduğu dili daha kapsamlı ve doğru şekilde yansıtabilmektedir. BCCWJ dengelenmiş yapısı ve içerdiği 105 milyonluk kelimeyle çağdaş Japonca yazı dilini kapsamlı olarak yansıtmaktadır.

BCCWJ, hem DVD versiyonuyla hem de Shonagon ve Chunagon adlı iki ara yüzle kullanılabilir. Shonagon kelime düzeyinde, Chunagon ise şekil bilgisi düzeyinde sorgulama yapmaya yönelik tasarlanmıştır. Özellikle akademik çalışmalar için hazırlanan DVD versiyonunda ise sorgulama yapma imkânı yoktur, sadece veriler sisteme kaydedildiği biçimiyle yer almaktadır.

Türkçeye ilgili hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yapılacak çalışmalarda kapsamlı veri sağlayabilecek bir derlemin hazırlanması çok önemlidir. BCCWJ'nin yapısı ve tasarlanma süreci göz önünde tutulduğunda, Türkçe için hazırlanacak derlemler için iyi bir örnek olabilir.

BCCWJ, Ulusal Japonca Araştırmaları Enstitüsü bünyesinde kurulan Derlem Geliştirme Merkezi tarafında hazırlanmıştır. Türkiye'de de Millî Eğitim Bakanlığı veya Türk Dil Kurumu gibi kurumların bünyesinde bir “Derlem Geliştirme Merkezi”nin kurulması ve bu kurumların üniversitelerle ortaklaşa çalışmaları, hem insan gücüne hem de maddi güce ihtiyaç duyan derlem çalışmalarının standartlara uygun şekilde yapılmasına büyük katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Adalı, E. & Tantuğ C. (2008, Ekim). *Türkiye Türkçesi derleminin geliştirilmesi*. VI. Türk Dili Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, Ankara. <http://www.adalı.net/wp-content/uploads/2012/10/Türkiye-Türkçesi-Derleminin-Geliştirilmesi.pdf> sayfasında erişilmiştir.
- Aksan, Y. et al. (2012). Construction of the Turkish National Corpus (TNC). In Proceedings of the Eight International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012). İstanbul, Türkiye. <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/papers.html>

◆ Mehmet Yıldırım / Oğuzhan Atila

- Aksan, Y., Aksan, M., Özel, S. A., Yılmaz, H., Demirhan, U. U., Mersinli, Ü., vd. (2014). Web tabanlı Türkçe ulusal derlemi (TUD). XVI. *Akademik Bilişim Konferansı bildirimleri*, 723-730. http://ab.org.tr/ab14/kitap/aksan_aksan_ab14.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Center for Corpus Development, NINJAL (2016). *Sanpuringu*. http://pj.ninjal.ac.jp/corpus_center/bccwj/sampling.html sayfasından erişilmiştir.
- Chen, K., Huang, C., Chang, L. & Hsu, H. (1996). Sinica Corpus: Design Methodology for Balanced Corpora. *Language, Information and Computation (PACLIC 11)*, 167-176. <https://aclweb.org/anthology/Y/Y96/Y96-1018.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Church, K. W. & Mercer, R. L. (1993). Introduction to the Special Issue on Computational Linguistics Using Large Corpora. *Computational Linguistics*, 19(1), 1-24.
- Çetin, E. & Özkan, B. (2011). Tarihsel derlem kavramı, Eski Türkçe ve Karahanlı Türkçesinin tarihsel derlemi (7.-13. YY.). İ. Yazar (Ed.), *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu* içinde (s. 282-289). İzmir.
- Maekawa, K. (2008). KOTONOHA Gendai Nihongo kakikotoba kinkô kôpasu no kaihatsu [Special issue]. *Nihongo no Kenkyû*, 4(1), 82-95. file:///C:/Users/PC/Dropbox/Japonca%20Derlemler/110006782128.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Maekawa, K. (2015). Gendai Nihongo kakikotoba kinkô kôpasu nyûmon. *Gendai Nihongo kakikotoba kinkô kôpasu ryô no teiki* içinde (s. 1-18). The National Institute for Japanese Language and Linguistics (NINJAL). http://pj.ninjal.ac.jp/corpus_center/bccwj/doc.html sayfasından erişilmiştir.
- Maekawa, K., Yamazaki, M., Ogiso, T., Maruyama, T., Ogura, H., Kashino, W., vd. (2014). Balanced corpus of contemporary written Japanese. *Language Resources and Evaluation*, 48, 345-371. doi: 10.1007/s10579-013-9261-0
- Maruyama, T. & Yuya, A. (2007). *Gendai Nihongo kakikotoba kinkô kôpasu ni okeru sanpuru kôseihi no sanshutsuhô –gendai Nihongo kakikotoba no mojisû chôsa-* (JC-D-06-02). http://pj.ninjal.ac.jp/corpus_center/bccwj/doc/report/JC-D-06-02.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Maruyama, T., Yamazaki, M., Kashino, W., Sano, D., Yuya, A., Sachiko, İ., vd. (2011). *Gendai Nihongo kakikotoba kinkô kôpasu ni fukumareru sanpuru oyobi shoshijôhō no sekkei to jissō* (JC-D-10-02). http://pj.ninjal.ac.jp/corpus_center/bccwj/doc/report/JC-D-10-02.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Maruyama, T., Kashino, W. & Tanaka, M. (2015). *Sanpuringu. Gendai Nihongo kakikotoba kinkô kôpasu ryô no teiki* içinde (s. 28-44). The National Institute for Japanese Language and Linguistics (NINJAL). http://pj.ninjal.ac.jp/corpus_center/bccwj/doc.html sayfasından erişilmiştir.
- McEneary, T. & Wilson, A. (2001). *Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Müller, F. & Waiber, B. (t.y). *Corpus Linguistics – an introduction*. http://www.anglistik.unifreiburg.de/seminar/abteilungen/sprachwissenschaft/ls_mair/corpus-linguistics sayfasından erişilmiştir.

- Ogura, H. & Fujiike, Y. (2015). Keitairon jôh. *Gendai Nihongo kakikotoba kinkô kôpasu ryô no tebiki* içinde (s. 58-98). The National Institute for Japanese Language and Linguistics (NINJAL). http://pj.ninjal.ac.jp/corpus_center/bccwj/doc.html sayfasından erişilmiştir.
- Özkan, B. (2011) *Türkiye Türkçesinin Yazın Dili Derlemi (TD1)*, Mersin Üniversitesi, <http://derlem.mersin.edu.tr/turkcederlem/>. Erişim tarihi: 13.05.2016
- Ruhi, Ş., Eröz-Tuğa, B., Hatipoğlu, Ç., Işık-Güler, H., Acar, M. G. C., Eryılmaz, K., vd. (2010). *Sustaining a corpus for spoken Turkish discourse: accessibility and corpus management issues*. Language Resources: From Storyboard to Sustainability and LR Lifecycle Management, LREC May 17-24, 2010, Malta, 44-48. <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2010/workshops/W20.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Say, B., Zeyrek, D., Oflazer, K. & Özge, U. (2002). Development of a corpus and a treebank for present-day written Turkish. K. İmer, G. Doğan (Ed.), *Proceedings of the Eleventh International Conference of Turkish Linguistics* (s. 183-192). Cyprus: Eastern Mediterranean University.
- Sinclair, J. (1987). *Looking Up —An account of the COBUILD Project in Lexical Computing*. London: Collins.
- Sinclair, J. (2005). Corpus andText – Basic Principles. M. Wynne (Ed.), *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice* içinde (s. 1-16). Oxford: Oxbow Books. <https://user.phil-fak.uni-duesseldorf.de/~bontcheva/SS10CTCL/CTCL-IntroNotes.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Startvik, J. (1992). Ed. Directions in Corpus Linguistics. Proceedings of Nobel Symposium 82. *Trends in Linguistics Studies and Monographs* 65. Berlin: Mouton.
- Tekmen, A. N. & Takano, A. (2005). *Japonca dilbilgisi*. Ankara: Engin.
- XML (2016). <https://tr.wikipedia.org/wiki/XML> adresinden erişilmiştir.
- Yamaguchi, M., Takada, T., Kitamura, M., Yoko, M., Oshima, H., Kobayashi, M., vd. (2011). *Gendai Nihongo kakikotoba kinkô kôpasu ni okeru denshika fômatto ver.2.2* (LR-CCG-10.04). http://pj.ninjal.ac.jp/corpus_center/bccwj/doc/report/JC-D-10-04.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yamazaki, M. (2009). Daihyôsei o yûsuru gendai Nihongo shoseki kôpasu no kôchiku [Special issue]. *Jinkô Chinô Gakkaishi*, 24(5), 623-631.
- Yamazaki, M. (2015). Gendai Nihongo kakikotoba kinkô kôpasu no sekkei. *Gendai Nihongo kakikotoba kinkô kôpasu ryô no tebiki* içinde (s. 20-27). The National Institute for Japanese Language and Linguistics (NINJAL). http://pj.ninjal.ac.jp/corpus_center/bccwj/doc.html sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, S. (2012). Türkçede sözlü derlem oluşturma çalışmaları üzerine değerlendirmeler (uluslararası global COE program projesi çerçevesinde). *Kôpasu ni Motozuku Gengogaku Kyôiku Kenkyû Hôkoku*, 9, 165-184. http://cblle.tufs.ac.jp/assets/files/publications/working_papers_09/section/165-184.pdf sayfasından erişilmiştir.

KORECE ÜZERİNE YAPILMIŞ DERLEM ÇALIŞMALARI VE YÖNTEMLERİ

Nadir Engin UZUN*
Yang-Hee LEE**

Öz: Korece, üzerinde önemli derlem çalışmaları yapılmış dillerden biridir. Bu dilin, devlet kurumlarının desteği ile Kore üniversite ve araştırma merkezleri tarafından hazırlanmış oylumlu derlem çalışmaları bulunmaktadır. Bu yazıda Korecenin genel sözcüğü özelliklerinden hareketle bugüne kadar ortaya konmuş Korece derlem çalışmaları hakkında bilgiler aktarılacaktır.

Anahtar kelimeler: Sözcüğü, derlem, Korece

* Prof. Dr., Okan Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Çeviri Bölümü

** Doktora öğrencisi; Ankara Üniversitesi Dil-Tarih ve Coğrafya Fakültesi Dilbilim Bölümü

SOME STUDIES AND METHODS ABOUT KOREAN CORPUS

Nadir Engin UZUN*
Yang-Hee LEE**

Abstract

Korean is a language that has many valuable corpus issues. There are wide and detailed corpora products on Korean, supported by the several governmental organizations and achieved by the universities and research centers. In this paper, after the characteristic features of Korean vocabulary first, then some short information will be given for the some important corpora studies put forwarded till now.

Key words: Vocabulary, corpus, Korean

Giriş

“Derlem (corpus)” geniş anlamda koleksiyon demektir. Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü derlemi biraz daha dar anlamıyla, dile odaklanarak da tanımlar: “Bir dilin türlü kullanım alanlarından derlenmiş örneklerinin dil bilgisi ve kuramsal dil bilimi araştırmalarında kullanılmak üzere bilgisayar tarafından okunabilecek biçimde bir araya getirilmiş kümesi”. Bu iş, yani dile veya dillere ait yazılı ve sözlü örneklerin bir araya getirilmesi işi artık son derece gelişmiş elektronik programlar aracılığıyla ve uluslararasılaşmış standartlar çerçevesinde yürütülmektedir. Öyle ki, dilin bilimsel olarak incelenmesi ile ilgilenen dilbilim alanında “Derlem Dilbilimi” başlı başına bir disiplin olmuştur.

Derlemler dillerin kullanım örneklerinin topluca değerlendirilebileceği ürünleri olduğundan, bu ürünlerden hareketle bugün yalnızca dillerin kullanım özelliklerini değil, onların yapılarını, işleyişlerini de daha iyi anlayabilmekteyiz. Dünyanın belli başlı dillerinin çoğu için derlem çalışmaları yapıldığını görüyoruz. Sözlük ve dilbilgisi kitaplarının hazırlanmasından yabancı dil öğretim tekniklerinin geliştirilmesine, ana-dili eğitiminden çeviribilimine uzanan alanlarda başvurulan derlemler, bu dillerin en sık, en yaygın kullanım özelliklerini keşfetmemizi de sağlamaktadır.

* Prof. Dr.; Okan University Faculty of Humanities and Social Sciences Translation Studies

** Doctorate student, Ankara University Faculty of Language-History and Geography the Department of Linguistics

Korece

Derlemler yoluyla oldukça ileri tekniklerle koleksiyonlar oluşturulan dillerden biri de Korecedir. Kore Yarımadası'nda konuşulan Korece, dünyada başka hiçbir dilde bulunmayan bir özelliğe sahiptir: 1948 yılından itibaren Kuzey ve Güney Kore olarak iki devlete bölünmüş bir milletin ortaklaşa konuştuğu tek dildir. Diller hakkında en geniş ansiklopedik bilgileri sunan Ethnologue'a göre, (yarımada'nın güneyindeki Ceju Adası'nda konuşulan ve ölmekte olan dili saymazsak) Korece bir ülkede konuşulan yegane dil olma özelliğine sahip, neredeyse tek dildir (Bkz. <https://www.ethnologue.com/country/KR/languages>). Sözelimi Türkiye 36 farklı dile ev sahipliği yaparken dünyada en çok dilin konuşulduğu ülke, 840 dille Papua Yeni Gine'dir. Bu özelliği ile Kore'de yerel dillerden oluşmuş ikidillilik veya çokdillilik, toplumbilimsel bir olgu değildir.

Korecenin başka dillerde pek olmayan ikinci önemli özelliği ise, yaklaşık 500 bin sözcüklük sözcük varlığının %75'ten fazlasının yabancı sözcükler ve bu sözcüklerden türeme sözcüklerden oluşmasıdır. Ulusal Kore Dil Enstitüsü tarafından yayınlanan bir rapor göre ("Standart Korece Büyük Sözlük İstatistiksel Analiz Raporu" için bkz. Lee 2002), ödünçlenen sözcüklerin büyük çoğunlu, tarih boyunca Kore Yarımadası'nda süren Çin hakimiyetinin etkisi sonucu Çince'den gelen ve büyük çoğunluğu halen Çin karakterleri ile yazılan "Hanca" sözcüklerdir (Geniş bilgi için bkz. Altundağ, 2012). Aynı Enstitü tarafından hazırlanan "Standart Korece Büyük Sözlük"te toplam 509.076 sözcük yer almaktadır. Bu sözlük 440.594 madde başı ve 68.482 alt madde ile oluşturulmuştur (UKDE, 2002: 17). 2008 yılındaki son baskısında sözcük sayısı 2002 yılı baskısından madde başı olarak 3.600 adet daha fazladır (UKDE, 2008: 74). Koreceyi dünyanın en geniş sözcük varlığına sahip dillerden biri olduğunu göstermesinin altında, sözlüğün kendi sıradışı yapılanmasının da etkisi vardır. "Standart Korece Büyük Sözlük"te ölçünlü dilin yanı sıra Kuzey Kore Korecesine, lehçelere ve eski sözcüklere de yer verilmiştir. Sözlükte yaklaşık 190.000 adet terim ile birlikte, 70.000 adet Kuzey Kore Korecesinden, 20.000 adet lehçelerden alınma ve 12.000 adet de eski olan sözcük bulunmaktadır. Özellikle Kuzey Kore'de kullanılan sözcüklerin sözlüğe alınması yoluyla Güney ile Kuzey Kore arasındaki dil farklılaşmasının olası bir ülkeler birleşmesinden sonra yaşanabilecek dil karmaşasına yol açmasını önlemek amaçlanmıştır. Kuzey Kore'de kullanılan sözcükler, Güney Kore'de hiç bulunmayan veya Güney Kore'de kullanılan sözcüklerle aynı ancak anlamları farklı olan sözcükler arasından seçilmiştir ve bunların sayısı 72.063 olarak sözlüğün %14,1'ini oluşturmaktadır (UKDE, 2002:41-42). Bu rakam, Güney ve Kuzey Kore'de kullanılan sözcük varlığının ne boyutta farklılaştığını da göstermektedir.

Korecenin sözcük varlığına sözcük türleri açısından bakıldığında 335.057 adet (%65.82 oranında) ad bulunduğu görülmektedir. Hanca sözcüklerin oranı, ödünçlemede en çok başvurulan öğeler olarak adlar açısından %80'lere çıkmaktadır. Bununla birlikte Hancanın etkisi içerik sözcükleri düzeyinde kalmamıştır. Örneğin toplam 463 adet

adılın neredeyse yarısı Hancadan gelmez ki bu, Hancanın Korece üzerindeki açık yapısal etkisine de işaret etmektedir. Dilsel yapılardan hareketle Uzun ve Yeon, 2014 tarafından yapılan bir tipolojik ölçümlemede, Altay dili olduğu iddia edilen Korece ile açıkça farklı bir aileden olan Çincenin yapısal benzerliğinin, neredeyse, Korecenin Altay dillerine olan benzerliğine yakın oranda olduğu ortaya konmuştur.

Hanca dışındaki yabancı sözcüklerin oranı, Korecenin sözcük varlığında %5.6'dır. Bu oranın yaklaşık %90'ı İngilizceden gelen sözcüklerden oluşmaktadır. Geri kalanların %30.4'ü Almanca, %18.3'ü Fransızca, sonra da sırasıyla İtalyanca, Latince, Rusça, Yunanca, Japoncadandır. Türkçeden alınan yegane sözcük ise /pasha/ diye okunan "paşa" sözcüğüdür (Bkz. UKDE, 2002; 59).

Korece tıpkı Türkçe gibi sondan eklemeli bir dildir ve tümcede doğal sözcük sıralanışı, Özne-Nesne-Yüklem biçimindedir. Türkçede olduğu gibi pekiştirme ve ikilemeler ile yansıma sözcükler, sözcük varlığında önemli bir yer tutar. Ne var ki bolca türetim ve çekim eki olmasına karşın Korecede, Türkçedeki gibi Özne-Yüklem veya Tamlayan-Tamlanan uyumu bulunmamaktadır; yani eylem üzerinde kişi-sayı ekleri, tamlamalarda ve bileşik sözcüklerde tamlayan-tamlanan ekleri görülmez (Korecenin bu açılardan genel betimlemeleri için bkz. Lee, 1994; 85-86). Koreceyi Türkçeden ayıran en önemli özelliklerden biri de, bu dilde özellikle eylem çekimlerini etkileyen çokça saygıdili (*honorofics*) formlarının bulunmasıdır (Geniş bilgi için bkz. Cho, 1999; 268).

Korecenin Derlemleri

Çok sayıda sözlük ve dilbilgisi çalışmalarına konu olmanın yanı sıra Koreceyi çok iyi betimlenmiş diller arasına sokan bir özelliği de, bu dilin çok geniş ve ayrıntılı derlemlere (*corpora*) sahip olmasıdır.

Güney Kore'de Korece üzerine yapılmış ilk önemli biçimbilimsel derlem (*corpus*), Kore İleri Bilim ve Teknoloji Enstitüsü KAIST (*Korea Advanced Institute of Science and Technology*) tarafından 1994-1997 arasında Kore Kültür ve Turizm Bakanlığı ile Bilim ve Teknoloji Bakanlığının destekleriyle oluşturulmuş KAIST derlemidir. Bu derleminde sözcüklerin türleri de etiketlenmiştir. Bu açıdan Kore'de yapılan ilk biçimbilimsel analiz derlemi olarak önemli olduğu söylenebilir. Derlem 1998 yılında Bilim ve Teknoloji Bakanlığının desteğiyle yeniden gözden geçirilmiştir (Kim, 2002:9). Bu ilk oylumlu derlemlerle hemen hemen aynı tarihlerde hazırlanan bir başka derlem olan, Goryo Derlemi, 1995 yılında Kore Ulusal Araştırma Vakfı desteğiyle Goryo Üniversitesine bağlı Kore Çalışmaları Araştırma Enstitüsü tarafından yapılmış olup 1970'li ve 1990'lı yıllar arasında yayımlanan eserleri kapsayan 100 milyon sözcükten oluşmaktadır. Bunlardan 3 milyonu, sözcük türü etiketlenmesine sahiptir.

Yonsei Derlemi:

İlk oylumlu denemelerden sonra gerçekleştirilen en önemli derlemlerden biri, Güney Kore Yonsei Üniversitesi tarafından 1960'lardan 1990'lı yılların ortasına kadar Ko-

re’de yayımlanan eserleri ve sözlü dil ürünlerinden çeşitli konuları ve türleri içermek üzere hazırlanan Yonsei Derlemi’dir. Toplam 88,790,000 sözcükten oluşan, yazılı ve sözlü örnekler üzerine yapılan geniş kapsamlı bir derlem olan bu derlemde ilkököl ders kitaplarında kullanılan 810.000 sözcük ve Korece eğitimi ile ilgili 1 milyon sözcük, türlerine göre ayrı ayrı etiketlenmiştir.

Yonsei Üniversitesi Dil ve Bilgi Çalışmaları Enstitüsü tarafından, ayrıca bir “Yonsei Korece Sözlüğü” oluşturmak için 1980’li yılların sonundan hazırlanmaya başlanan derlem bilgisayar ortamında kullanıma açıktır. Sözlük oluşturulurken bu derlemde sözcüklerin gerçek kullanım örnekleri seçilmiş ve bu kullanımlara göre sözcük tanımları verilmiştir. <https://ilis.yonsei.ac.kr> internet adresinde de ulaşılabilen bilgilere göre derlemin yıllara ve alanlara göre aşamaları şöyledir:

No	Ad	İçerik	Sözcük sayısı
1	Yonsei Derlemi 1 (Dengeli derlem)	Yonsei derlemlerinden ilkidir. Bu derlem, ‘Günümüz Korelilerinin Okuma Gerçekliği’ konulu anket araştırmasından faydalanılarak yapılan dengeli ve örnek metin derlemidir.	2,9 milyon
2	Yonsei Derlemi 2 (Dengeli derlem)	Bu derlemde kitap ödünç verme sıklığına bağlı olarak dengeli derlem oluşturmak amacıyla konulara göre sözcükler seçilmiştir. Bilgi ve belge yönetimi teknikleri uygulanarak sözcüklerin kapsamlı biçimde seçilmesi hedeflenmiştir. Dewey Onlu Sınıflama sistemine dayanarak Korece metinler 10 başlık altında sınıflandırılmıştır. (Genel konular, Felsefe, Din, Toplum bilimleri, Fen bilimleri, Dilbilim, Doğa Bilimleri ve Matematik, Uygulamalı Bilimler, Sanat, Edebiyat, Tarih). Böylece yukarıda anılan her bir konudan sözcüklerin toplanması sağlanmıştır. Ayrıca kitap ödünç verme sıklığının sözcük temsilini gösterebileceğini varsayarak 1987’den 1988 yılına kadar yayımlanan kitaplar arasında ödünç verme oranı yüksek olanlardan 234 kitap örnekleme seçilmiştir. Bu verilerden, 1988-1990 yılları arasında bir derlem oluşturulmuş ve konulara göre dağılımına bakıldığında genel konular (% 7,8), felsefe (% 9,9), din (%10,7), sosyal bilimler (% 12,8), dilbilim (% 5,7), doğa bilimleri ve matematik (% 11), uygulamalı bilimler (% 11,7), sanat (% 8,1), edebiyat (% 11,2) ve tarih (% 11,3) olarak gösterilmiştir.	1,1 milyon
3	Yonsei Derlemi 3 (1980 yılı derlemi)	Sözcüklerin temsilinin insanların daha sık okuduğu metinlerden yansıdığı düşünülerek örneklemin oluşturulmasında 1980’li yılların en iyi yayın listesinden faydalanılmıştır.	5,98 milyon

4	Yonsei Derlemi 4 (1990'lar sözlü derlemi)	İçerik, gerçek sözlü dil kaydı ve tiyatro, yayın senaryosu, senaryo gibi örnekler alınarak, konuşmalar (% 26), ders anlatımları (% 24), danışma konuşmaları (% 14), senaryolar (% 13), DJ yayınları (% 13), tartışmalar (% 8) ve toplantılar (% 2) kullanılarak hazırlanmıştır. Diğer derlemlerden farklı olarak konuşmacının yaş, cinsiyet, meslek, konuşma katılım sayısı ve konuşmanın özelliği gibi bilgiler dahil olmak üzere kayıt yapan kişi hakkındaki bilgiler ve kayıt tarihi de ek olarak gösterilmiştir.	770.000
5	Yonsei Derlemi 5 (1980'ler)	İçerik, 1970'lerde yayımlanan gazeteler (% 10), roman ve denemeler (% 50), genel kitaplar (% 35), ders kitapları (% 5) kullanılarak hazırlanmıştır.	8,6 milyon
6	Yonsei Derlemi 6 (1960'lar)	Derlemden "Kurtuluş" döneminden sonraki Koreceyi daha iyi göstermek amaçlanmış ve 1960'lı yıllara ait eserler üzerine derlem yapılmaya başlanmıştır. Derleminin çalışmaları devam etmekte olup tamamlandığında boyutunun 10 milyon sözcük olması hedeflenmiştir.	7,23 milyon
7	Yonsei Derlemi 7 (1990'lar)	1990'lı yılların ortasına kadar yayımlanan roman ve denemelerden oluşturulan derlemdir ve 1994-1995 yılları arasında yapılmıştır.	13,67 milyon
8	Yonsei Derlemi 8 (ders kitapları)	İçeriği, bütün ilkökul ders kitapları, ortaokul ve lise ders kitapları içinden Korece ve sosyal bilgiler ders kitapları kullanılarak oluşturulan derlemdir. Kore eğitim programının 5'inci ve 6'ncı dönemleri için hazırlanmış iki versiyonu bulunur.	870.000
9	Yonsei Derlemi 9 (çocuk kitapları)	Öz Korecenin kullanım sıklığı yüksek olan ve tümce açısından nispeten Korece tümce yapısının doğru olarak kullanıldığı çocuk kitapları arasından seçilen örneklerden 1996 yılında oluşturulmuştur.	1,5 milyon
10	Yonsei Derlemi 10 (1945~1965 Kitaplar)	"Yonsei Çağdaş Korece Sözlüğü" nün hazırlanması sürecinde destekleyici olarak 1945-1965 yılları arasında yayımlanan kitaplar kullanılarak oluşturulan derlemdir.	780.000
11	Yonsei Derlemi 11 (1945~1965 Ders kitapları)	"Yonsei Çağdaş Korece Sözlüğü" nün hazırlanması sürecinde destekleyici olarak 1945-1965 yılları arasında yayımlanan kitaplar kullanılarak oluşturulan derlemdir.	730.000

Yonsei derlemlerinde yaklaşık 1,81 milyon sözcük, sözcük türleri açısından etiketlenmiştir. Bunlar temel eğitim için oluşturulan, yani ilkökul ders kitaplarında kullanılan 810.000 sözcükten oluşan derlem ile 1 milyon sözcükten oluşan Korece eğitimi derlemidir. Bu derlemlerin analizinde üç düzeyde toplam 17 adet etiket yoluyla sözcükler çözümlenmiştir. Etiketlemelerin kodlaması aşağıda gösterilmiştir (Bkz. Kim, 2002:21)

Birinci ayırım	İkinci ayırım	Üçüncü ayırım	Etiket
Gövdeler	ad	genel ad	NN
		özel ad	NNX/NNF
		bağımlı ad	NX
	adıl		NP
	sayı adı		NR
Çekimleyenler	eylem		VV
	sıfat		VJ
	koşaç		VC
	yardımcı çekimleyenler		VX
Niteleyiciler	çekimlemeyen sıfat		AN
	belirteç		AV
İlişki ekleri	durum ekleri		PA
	çekim ekleri		EF
Bağımsızlar	ünlem		EX
Bileşik biçimler	kısaltma		XX
türetim ekleri	son türetim eki		SX
Noktalamalar ve diğerler			SP/SY

Sejong Derlemi:

Korecenin hiç şüphesiz en büyük ve en yeni derlemi, uzun vadeli bir proje olan “21. Yüzyıl Sejong Projesi” adı altında 1998-2007 yıllarını kapsayan ve bilgisayar ortamına taşınarak oluşturulan Sejong Derlemi’dir. Bu projenin ana amacı, başta elektronik sözlüklerin hazırlanması gibi Korece üzerine çalışma yapacaklar için bir ana kaynağın oluşturulmasıdır. Kore Kültür ve Turizm Bakanlığı’nun desteğiyle hazırlanan Sejong Derlemi’nde 2001 yılına kadar 5,5 milyon sözcük için biçimbilimsel (*morphological*) analiz yapılmıştır. Bu derlem Ulusal Kore Dil Enstitüsü tarafından “Standart Korece Büyük Sözlüğü” oluşturmak için de kullanılmıştır.

Projede Goryo Üniversitesi’ne bağlı Kore Araştırma Enstitüsü’nün elektronik metin araştırmacıları, ham derlem (*raw corpus*), biçimcik analizi (*morph analysis*) derlemi, anlam/duygu analizi (*sense analysis*) derlemi ve sözdizimsel (*syntactic*) analiz derlemi için ayrı ayrı temel veritabanları hazırlamışlardır. “21. Yüzyıl Sejong Projesi” ürünü olan Sejong Derlemi, 576 dosya ve 15 milyondan fazla sözcükten oluşan bir derlem-dir ve proje yıllarına göre oluşturulan hacimler aşağıdaki gibidir (Bkz. Choe ve Kang, 2007:338)

Oluşturma Tarihi	Hacim
1999	1.509.651
2000	2.023.351
2001	2.063.270
2002	2.530.261
2003	2.015.870
2004	2.025.386
2005	3.025.577
Toplam	15.193.366

Projenin son iki yılı olan 2006 ve 2007 yıllarında ise önceden oluşturulan derlemelerin düzeltilmesi ve geliştirilmesi yapılmıştır.

Sejong Derlemi, içerik olarak kullanılan metin türü ve dağılımı açısından Yonsei Derleminden büyük bir farklılık göstermemektedir ancak Sejong Derlemi'nde Korece eşsesli sözcüklerin ayırt edici işaretlenmesiyle derleme önemli bir yenilik getirilmiştir (Kim ve diğerleri, 2007). Ayrıca biçimbilimsel analizi biçimbirim (*morpheme*) üzerine değil, biçimcik (*morph*) üzerine yapması Sejong Derlemi'nin bir başka ayırt edici özelliğidir (Choe ve Kang, 2007:339) Bu tür analizde altbirimciklerin (*allomorphs*) çözülmesine olabildiğince özen gösterilmiştir. Analiz sırasında kullanılan ölçüt birimi ise, sözcükbirim(*lexem*)'dir, yani sözcük tanıma sözcüğün ayrı yazılmasına dayandırılmıştır. Standart etiketleme kuralları açısından Sejong Derlemi'nde Im ve Song, 1998'de önerilen 'sözcük analiz etiketleme örneği' temel alınmış ve Goryo Üniversitesi Doğal Dil İşleme Araştırma Merkezi tarafından ayrıca oluşturulan ölçüt de onunla birlikte kullanılmıştır. Böylece mevcut analiz yöntemlerindeki eksiklik tamamlanmaya çalışılmıştır. Örneğin ek ve kökün çözümlenmesi için bunların her biri ayrı birer etiket ile kodlanmıştır. Korecede kök, bağımsız bir öge değildir, dolayısıyla tek başına kullanılamaz. Ancak, kökler sözcük yapımında kullanıldığı için sözcüklerin ayrı ayrı etiketlenerek analiz edilmesi gerekmektedir.

Kim ve Kang, 2000 ve Kang ve Kim, 2004 tarafından Sejong Derlemi'nde kullanılmak üzere önerilen standart etiketler ise şöyledir:

Birinci ayırım (İşlevsel)	İkinci ayırım (Sözcük türleri)		Ayrıntılar	
Gövdeler	ad	NN	genel ad özel ad bağımlı ad	NNG NNP NNB
	adıl	NP	adıl	NP
	sayı adı	NR	sayı adı	NR
Çekimleyenler	eylem	VV	eylem	VV
	sıfat	VA	sıfat	VA

◆ Nadir Engin Uzun / Yang-Hee Lee

	yardımcı çekimleyenler	VX	yardımcı çekimleyenler	VX
	koşaç	VC	koşaç-olumlu koşaç-olumsuz	VCP VCN
Niteleyiciler	çekimlemeyen sıfat	MM	çekimlemeyen sıfat	MM
	belirteç	MA	genel belirteç bağlaç belirteç	MAG MAJ
Bağımsızlar	ünlem	IC	ünlem	IC
İlişki ekleri	durum ekleri (Josa)	JK	özne durum eki tümleç durum eki çekimlenmeyen sıfat durum eki objektif durum eki belirteç durum eki vocative durum eki alıntı (quotation) durum eki	JKS JKC JHG JKO JKB JKV JKQ
	yardımcı ekleri	JX	yardımcı ekleri	JX
	bağlaç ekleri	JC	bağlaç ekleri	JC
Bağımlı biçim	çekim ekleri	E	prefinal ending sonlandırma çekim eki bağlama çekim eki ad kaynaşma çekim eki çekilenemeyen-sıfat kaynaşma çekim eki	EP EF EC ETN ETM
	ön ek	XP	gövdelerin ön ekleri	XPN
	son ek	XS	ad türetim son ekleri eylem türetim son ekleri sıfat türetim son ekleri	XSN XSV XSA
	kök	XR	Kök	XR
Noktalamalar ve diğerler	noktalama, yabancı sözcükler, hancalar, işaretler, vasayımsal ad, varsayımsal çekimleyenler, rakam, analiz dışı			

Yukarıdaki tabloda görüleceği gibi Sejong Derlemi'nde sözcükler 46 etiket ile çözümlenmiştir. Bu derlem, Yonsei derlemlerinde kullanılan etiketleme sisteminden daha detaylı bir analiz gücüne sahiptir ancak noktalamalar ve diğerleri üzerine 12 adet etiketleme yapıldığı için KAIST derlemine göre analizin daha az ayrıntılı olduğu söylenmektedir (Bkz. Kim, 2002:24). KAIST Derlemi'nde 54 adet, Goryo Derlemi'nde

ise yalın/tek sözcük türleri olarak 61 adet, bileşmiş sözcük türleri olarak 11 adet etiketleme kullanılmıştır. Ne var ki bu ilk derlem denemelerinde eksik olan, sözcük türleri ile biçimbirim ayrımının yapılmamasıdır.

Sejong Derlemi, üç aşamadan oluşan bir derlemidir. Birinci aşamada biçimbilimsel çözümleyici yazılımı “Sejong Tagger” kullanılarak analiz yapılmıştır. Projenin birinci ve ikinci yılında, önce metinlerin etiketleme işlemi yapılmış, sonra anlam bulanıklığını çözmek için etiketlenmiş veriler üzerinde tekrar düzeltme yapılmıştır. Böylece iki yılda 3,5 milyon sözcükten oluşan derlemin ilk versiyonu tamamlanmıştır. İkinci aşamada yarı otomatik etiketleme yazılımı kullanılarak analiz yapılmıştır. Bu aşamada yeni bir yöntem olan “CET Tagger” yazılımı, Cho, 2001 tarafından Sejon Projesi kapsamında tasarlanmıştır. Bu yazılımla yapılan çözümleme sonucunda, sözcüklerin etiketleri “birinci tip”, “ikinci tip” ve “varsayım” olarak ayrı ayrı gösterilmiştir. Sonraki aşamada ikinci tip ve varsayım sonuçları üzerine elle işaretleme işlemi yapılarak çözümlemede zaman kazanılmış ve verimli sonuçlar elde edilmiştir.

İkinci aşamada “CET Tagger” yazılımı kullanılmaya devam edilerek üç yıl boyunca derlem çalışmasına yoğunlaşmış ve toplam 10 milyon sözcükten oluşan derlem tamamlanmıştır. Üçüncü ve son aşama ise büyük derlem kullanılarak istatistiksel yönetime dayalı analiz yapılması olmuştur. Bu aşamada Lee, 2005 tarafından tasarlanan “KOMA Tagger” ve “N-best Tagger” yazılımları kullanılmıştır. Aşama iki yıl boyunca 5 milyon sözcük üzerine etiketleme yapılarak tamamlanmıştır.

Büyük ölçekli derlemin oluşturulması için analizde kullanılan ölçüt oldukça önemlidir. Derlemde yer alacak sözcüklerin biçimini koruyarak biçimbilimsel analiz yapılması için eksiltilmiş ya da kısaltılmış öğeler üzerine de analiz yapılmış olması gereklidir. Örneğin eksiltilmiş koşaçların, kısaltılmış adılların, çekim eklerinin de analiz edilmesi gerekmiştir. Bu durumlarda Sejong Derlemi’nde özellikle 1999 yılında Ulusal Kore Dil Enstitüsü tarafından hazırlanan “Standart Korece Büyük Sözlük” ölçüt olarak alınmıştır. Özel adlar ve bileşik adlar da bu sözlüğe dayalı olarak çözümlenmiştir.

Choe ve Kang, 2007, Sejong Derlemi’nin analiz yönteminde şimdilik birtakım eksiklikler bulunduğunu iddia etmiş ve birden fazla sözcükten (*multi-word unit*) oluşan özel adın bir sözcük olarak çözümlenmesini büyük bir sorun olarak görmüştür. Örneğin şu an Sejong Derlemi’nde Marcel Proust’un yazdığı bir roman (örneğin “*Kayıp Zamanın İzinde*”) sözcük grubu olarak arandığında, bu sözcük grubu (eylem, *kaybolmak*), (genel ad, *zaman*) ve (eylem, *izlemek*) olarak ayrı ayrı biçimde etiketleme işlemine girecek, sonra biçimbilimsel ya da biçimanlambilimsel analiz uygulanacaktır. Yazarlara göre bu durumda, özel adlar ve sözcük gruplarıyla ilgili bir sözcük listesine (sözlüğe) dayanarak çözümleme yapılması ve bunların işaret edilebilmesi için de ayrıntılı bir çalışma olması gerekmektedir (Bkz. Choe ve Kang, 2007:367).

Sejong Derlemi, sorgulama kullanımı açısından değişik seçenekler ve ayarlar sunan bir kaynaktır. Aşağıda temel düzey sorgu ekranı gösterilmiştir:

· sorgulama ayarı

metin türü – · yazılı
· sözlü

analiz türü – · ham
· biçimbilimsel
· anlamsal
· sözdicimsel

<sorgulanacak derlemler>

- sorgulama ayarı
- kullanılacak derlem dosyası seçme
- derlem veri sepeti oluşturma

kendi istediği şekilde derlemin türü, metne ait zaman kısıtını yazarak bir derlem sepetini oluşturabilir (örneğin, “1990 yıllarında yayımlanan romanlar”)

<sorgulama biçimi>

sözcük / alfabe

Sejong Derlemi’nde sözcük arama sırasında kullanıcı tarafından metinlerin türü, konusu ve zamanı da ayrı ayrı seçilebilir ve çeşitli istatistiksel sonuçlar görülebilir. Derlemi kullanmak isteyenler internet ortamında üyelik olmadan <https://ithub.korean.go.kr/user/corpus/corpusSearchManager.do> sayfasına girebilirler.

Derlem Tabanlı Çalışmalar:

Bütün Korece derlemlerinin başlıca kullanım alanları Kore dili, Korece eğitimi ve yabancı dil olarak Korece öğretimidir. Derlem çalışmalarından sonra, derlemin bu eğitim ve öğretim alanlarında çalışma yapanlara yardımcı olması beklenmektedir. Bu yöndeki alan etkisini görmek üzere Kore’de bütün yayınlar ve çalışmaların toplandığı Meclis Merkez Kütüphanesi’nin <http://dl.nanet.go.kr/SearchList.do> adresinden ‘Korece’, ‘derlem’, ‘kullanım’ anahtar kelimeleri ile arama yapılmış ve arama sonucunda derlemler üzerinden toplam 43 adet çalışma yapıldığı anlaşılmıştır. 2000-2015 arasında yapılmış bu çalışmaların dağılımına bakıldığında 29 makale, 9 tez, 6 kitap ve 2 adet elektronik materyal görülmüştür. Alanlara göre çalışmaların dağılımı aşağıda gösterilmektedir:

	Kore dili	Korece eğitimi	yabancı dil olarak Korece öğretimi	yabancı dil çalışmaları	derlem programı ve kullanımını	toplam
makale	9	6	8	2	1	26
tez	2	3	2	0	2	9
kitap	3	0	0	0	3	6
diğer	0	0	0	0	2	2
toplam	14	9	10	2	8	43
%	32.56	20.93	23.26	4.65	18.60	100.00

Kore dili çalışmalarında ele alınan konuların başlıcaları şunlardır: sözcük kullanım sıklığı, metin türüne göre tümce bitirmede kullanılan çekim ekleri, çekimleyen sözcük türleri grubunun görünümleri, belirteç kullanımları, günümüz Korecesinde kısaltma görünümleri, cinsiyete göre belirteç seçimi... Bunların yanı sıra belirli alanlarda derlem oluşturma planları ve yöntemlerine ilişkin çalışmalar da yer almaktadır. Örneğin, 21. yüzyılda yayımlanan romanlar üzerine bir derlem oluşturulmuş olması, lehçe derleminin hazırlanıp kullanım aşamasına getirilmesi, Korecenin incelenmesinde derlemden faydalanma yöntemleri ve önerileri gibi çalışmalar bunlardan bazılarıdır.

Korece eğitimi alanında ise temsili sözcüklerin listesinin oluşturulmasına, saygıdili anlatım yöntemlerine ve ilkokuldan lise seviyesine kadar Korece sözlüğünün oluşturulmasına yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Derlem, sıklık bilgisini içermekte olduğundan, sıklığa dayalı çeşitli derlem tabanlı materyaller geliştirmek de mümkündür.

İlginç bir konu olarak, derlem tabanlı çalışmalar arasında ikinci dil olarak Korece öğretimi alanında, öğrencilerin uyruklarına göre yaptığı hatalar üzerine analizler yapıldığı da göze çarpmaktadır. Yapılan hatalar, derlemlerden hareketle kontrol edilerek saptanmaya ve bu hataların sebepleri açıklanmaya çalışılmıştır.

Sonuç

PISA testlerinde başarı sırasının hep üst sıralarında yer alan Güney Kore, son çeyrek yüzyılda yalnızca teknoloji ve sanayide değil, eğitimde de bir sıçrama yapmıştır. Bunda Korece eğitime verilen önemin de büyük yeri vardır. Bu çerçevede, oylumlu ve ayrıntılı derlemlerin yapılmış olmasının dil eğitimindeki başarıya olan katkısı da açıktır.

Kaynakça

- ALTUNDAĞ, Pınar (2012), Korecedeki Çince Kökenli Kelimelerin (Hanca) Yeri ve Korece Öğretimindeki Önemi: Dil Dergisi (156), Nisan-Mayıs-Haziran, 48-60.
- CHO, Hyun-Yong (1999), '한국어 어휘의 특징과 어휘교육 (Korece sözcük kullanımının özelliği ve sözcük öğretimi)', 한국어교육 (Kore dili eğitimi), 10-1, 265-281.
- CHO, Jin-Hyun (2001), 형태소 분석 말뭉치 구축을 위한 태깅 방안의 연구와 개발 (Biçimbilimsel analiz derleminin oluşturulması için bir etiketleme yazılım araştırması), Yüksek lisans tezi, Goryo Üniversitesi
- CHOE, Min-Woo ve Boem-Mo Kang (2007), '세종 형태(의미)분석 말뭉치 구축의 실제 (Practice in Constructing Sejong Morph(sense) Analysis Corpora)', 민족문화연구 337-372
- JUNG, Hee-Chang. ve Wun-Yung Lee (2008), '2008년 표준국어대사전 개정 (Standart Korece Büyük Sözlük düzeltme raporu 2008)', Ulusal Kore Dil Enstitüsü 2008-01-26.
- KANG, Boem-Mo ve Heung-Kyu Kim (2004) 한국어형태소 및 어휘 사용 빈도의 분석2 (Korece biçimbirlikleri ve sözcükleri üzerine kullanım sıklığı analizi 2). 고려대학교민족문화연구원 (Goryo Üniversitesi Kore Çalışmaları Araştırma Enstitüsü).

◆ Nadir Engin Uzun / Yang-Hee Lee

- KİM, Heung-Kyu ve Boem-Mo Kang (2000) 한국어형태소 및 어휘 사용 빈도의 분석1 (Korece biçimbirmleri ve sözcükleri üzerine kullanım sıklığı analizi 1). 고려대학교민족문화연구원(Goryo Üniversitesi Kore Çalışmaları Araştırma Enstitüsü).
- KİM, Tae-Hun (2002), 한국어 말모듬 구축 방안 연구: 형태 분석 말모듬을 중심으로 (Korece Derlem oluşturma yöntemi : biçimbilimsel analiz derlemi üzerine), Yüksek lisans tezi, Goryo Üniversitesi
- KİM, Heung-Kyu ve diğerler (2007), '21세기 세종계획 현대국어 기초말뭉치: 성과와 전망 (21. yüzyıl Sejong projesi Modern Korece temel derlemi: Sonuçlar ve Beklentiler)', 19. Kore alfabesi ve Kore dili bilgisayar ortamına aktarılması kurultayı bildiri kitabı.
- LEE, Chung-Woo (1994), '한국어 어휘 교육을 위한 대표어휘 설정 (Korece sözcük eğitimi için temsil edici sözcüklerin seçilmesi)' 국어교육 (Korece eğitimi) 85-86, 19-39.
- LEE, Chung-Woo (1998), '어휘 교육과 어휘의 특성 (Sözcük eğitimi ve özelliği), 국어교육 (Korece eğitimi) 95, pp. 83-108.
- LEE, Do-Gil (2005), 한국어 형태소 분석과 품사 부착을 위한 확률 모형 (Korece üzerine biçimbilimsel analiz ve sözcük türlerinin etiketlemesi için olasılık modeli), Doktora Tezi, Goryo Üniversitesi
- LEE, Wun-Yong (2002), '표준국어대사전의 통계적 분석 (Standart Korece Büyük Sözlük İstatistiksel Analiz Raporu)', Ulusal Kore Dil Enstitüsü 2002-1-10, 17.
- LEE, Yik-Seop ve Wan Chae (2011), 국어문법론강의 (Korece dilbilgisi öğretimi), Hwayeonsa Yayınevi, 46-218.
- TÜRKÖZÜ, S. Göksel. ve diğerler (2014), *Kore'yi Tanıyarak Korece Öğrenelim*, Lotus Yayınevi, 29.
- UZUN, N. Engin ve Kyoo-Seok Yeon (2014), "Genetik Sınıflamada Dil Tipolojisinin Yeri: Altay Dilleri Üzerine Bir Örneklem": 17. Uluslararası Türk Dilbilim Kurultayı, 3-5 Eylül 2014, Rouen, Fransa.

KORE DİLİ PROGRAMINDA SÖZ VARLIĞININ ÖĞRETİMİ

Zeynep AYDEMİR*

Öz: 2000, 2003, 2006 ve 2009 yıllarında yapılan Pisa araştırmalarında okuryazarlık alanında en yüksek başarıya Finlandiya ve Kore (Güney Kore) ulaşmıştır. Bu sonuçlar Fince, Korece gibi eklemeli dillerin; okuma ve zihin becerilerini geliştirme yönüyle diğer dillerden daha etkili olduğunu ortaya koymuştur [1]. Türkçe, Korece gibi Ural-Altay grubunda yer alan eklemeli bir dildir. Bu nedenle Korecenin öğretim sürecini incelemek gerekmektedir. Bir dilin gelişiminin incelenmesinde, üzerinde durulması gereken alanlardan biri de söz varlığı öğretimidir. Söz varlığı, Türkçe program kitabında bir dilde var olan kelime, deyim, atasözü ve diğer sözlerin oluşturduğu bütün olarak tanımlanmıştır (İlköğretim Türkçe öğretim programı, 2008, 158). Bu makalede, Pisa sınavlarında okuma okuryazarlığı alanında en başarılı ülkeler arasında yer alan Kore'nin ana dili öğretim programı incelenmiş, Korece de söz varlığı öğretimi ile ilgili "Başarı Standartları" ve "İçerik Örnekleri" ne yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Kore dili, Korece, söz varlığı, söz varlığının öğretimi

* Araştırma Görevlisi, Marmara Üniversitesi

VOCABULARY TEACHING IN KOREAN LANGUAGE

Zeynep AYDEMİR*

Abstract

Finland and Korea (South Korea) did manage to reach the highest scores in the years of 2000, 2003, 2006 and 2009 on literacy field of PISA assesments. These results proved that the agglutinative languages such as Finnish and Korean appeared to be more effective than the other languages in terms of developing reading and cognitive skills. Turkish is also an agglutinative language which is listed in the Ural Altaic language group like Korean. Therefore, it is needed to examine teaching processes of Korean. Vocabulary teaching is one of the topics which should be focused on during examining the development of a language. Vocabulary is defined as a whole includes words, idioms, proverbs and other sayings which take place in Turkish language program book. In this article, the language teaching program of Korea which ranks among the most successful countries in reading literacy field in Pisa assesments will be examined and the studies in relation to vocabulary teaching in Korean will be also included.

Key words: Korean language, Korean, vocabulary, vocabulary teaching

Giriş

Kore’de eğitime yönelik yapılan politikaların birçoğunun amacına ulaştığını yapılan Pisa sınavı sonuçları ve yayımlanan raporlar göstermektedir. Pisa araştırmalarında okuryazarlık alanında en yüksek başarıya Finlandiya ve Kore (Güney Kore) ulaşmıştır. Her iki ülkenin de başarısı, öğretmen yetiştirme, günlük yaşam becerileri, kültürel kimliklerini kazandırma ve yaşam boyu öğrenme politikalarına önem vermesiyle ilişkilendirilebilir [2].

Bugün Kore, dünyanın okuma yazma oranı ek yüksek ülkeleri arasındadır ve Kore’nin iyi eğitilmiş halkı, ekonomik büyümeyi etkileyen faktörlerden biridir (Kore Enformasyon Ajansı, 2002, s.84). Türkçe, Ural-Altay grubunda yer alan eklemeli bir dildir. Altay Dilleri, Türkçe, Moğolca, Mançu-Tunguzca, Korece ve Japoncanın oluşturduğu bir dil grubudur (Akar, 2005, 19). Aynı zamanda bu dil grubu eklemeli dil özelliğini taşımaktadır. Korece gibi eklemeli dillerin; okuma ve zihin becerilerini geliştirme yönüyle diğer dillerden daha etkili olduğunu ortaya koymuştur [1]. Korecenin eklemeli bir dil olması nedeniyle dil öğretiminde gerçekleştirdikleri çalışmalar incelemek, Türkçe öğretiminde bu çalışmalardan örnek alınabilir.

* Res. Asst., Marmara University

Bireyin gelişmişlik düzeyinin göstergesi olarak kabul edilen önemli öğelerden biri de kendini ifade edebilmesidir. Kendini ifade etme sürecinde birey, bilgi birikiminden ve dilin söz varlığından yararlanır. Söz varlığı, “Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, vokabüler ve kelime hazinesi” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2005, s.1807). Türkçe program kitabında ise bir dilde var olan kelime, deyim, atasözü ve diğer sözlerin oluşturduğu bütün olarak tanımlanmıştır. Söz varlığı, sözlü kültürden beslenerek dilin estetik halinin kullanılmasına, dilin özerkliğinin ortaya konulmasına neden olmaktadır. Bu makalede, Pisa sınavlarında okuma okuryazarlığı alanında en başarılı ülkeler arasında yer alan Kore’nin ana dili öğretim programı incelenmiş, Korece’de söz varlığı öğretimi ile ilgili “Başarı Standartları” ve “İçerik Örnekleri” ne yer verilmiştir.

Kore Dili

Hangul denen Kore alfabesi 15. Yüzyılda Kral Büyük Secong’un desteğindeki bir bilginler topluluğunca yaratılmıştır. Hangul alfabesinde 10 ünlü ve 14 ünsüz bir araya getirilerek çok sayıda hece grupları oluşturulabilir. Yalın ama aynı zamanda sistematik ve kapsamlı olan Hangul, dünyadaki en bilimsel sistemlerden biri olarak kabul edilir.

Hangul, hece ağırlıklı alfabetik yazı sistemidir (Kim, 2007, 2009). Bu alfabetik sistemde sınırlı sayıda ünlü-ünsüz harflerle sınırsız sayıda kelimeler türetilmektedir. Böylece çocukların ezberlemesi gereken harfler diğer dillere göre daha azdır. Hangul alfabesini öğrenmenin ve yazmanın kolay olması, Kore’nin yüksek okuryazarlık oranına büyük katkı sağlamıştır (Kore Enformasyon Ajansı, 2002, s.6-7).

Kore Dili Öğretim Programı

Kore dili dersinde öğrenciler, dilin işlevlerine kullanarak konuşmaya veya yazı içeriklerini tam ve eleştirel olarak anlamaya başlayacak; duygu ve düşüncelerini etkili ve yaratıcı biçimde ifade etme yeteneklerini de geliştireceklerdir.

Dil ediniminde ilköğretim düzeyinde, Korece’yi doğru ve etkili ifade edebilme ve Kore dili aktiviteleri yoluyla düşünce ve hayal gücünü anlamaya yönelik beceri geliştirme hedeflenmektedir. Ortaokul düzeyinde ise, Korece’yi doğru, eleştirel, yaratıcı bir şekilde ifade ederek kullanmaya ve anlama yeteneğini geliştirmeye ağırlık verilmektedir (Aydemir, 2013).

Kore ana dili temel dil becerileri “Dinleme”, “Konuşma”, “Okuma” ve “Yazma”, “Dilbilgisi” ve “Edebiyat” tır. Tüm beceriler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir (Aydemir, 2013). Programda bireylerin Korece’yi doğru ve etkili ifade edebilmesine odaklanılmaktadır. Bireylerin kendisi ifade etmesine yönelik yapılan çalışmaları söz varlığı adı altında toplanabilir.

Kore dilinin söz varlığının öğretiminin nasıl yapıldığını anlamak için ana dili öğretme-öğrenme yöntemleri ve süreçleri incelenecektir (Aydemir, 2013).

Kore dili Programının Öğretme ve Öğrenme Yöntemleri

1. Öğretme ve öğrenme planları oluşturulurken öğretmenler, öğrencilerin Korece'yi kullanarak yeteneklerini geliştirebilmelerine dikkat etmelidir.

2. Öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları olaylar, Korecenin uygulanabilir aktiviteleriyle ilişkilendirmelidir.

3. Çalışma ortamı öğrenciler için öğretme ve öğrenme koşullarına aktif olarak katılacakları, konuşmaları ve metinleri düzenli bir şekilde anlayacakları ve düşüncelerini ve duygularını yaratıcı bir şekilde ifade edecekleri şekilde oluşturulmalıdır.

4. Öğretme ve öğrenme materyalleri amaçların önemine ve öğrenme sürecine göre geliştirilmelidir.

5. Öğrencilerin deneyimlerinin çeşitli ve zengin konuşma (ya da metinler, dil materyalleri ve çalışmaları) yoluyla genişletilebileceği ve Korecenin aktif yapı ve olgularına ilgilerinin de eklenebileceğine dikkat edilmelidir.

6. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, öğretmen farklı öğretme ve çalışma materyalleri geliştirmelidir.

7. Korecenin ifade edilme ve anlaşılma kuralları ve süreçleri dikkate alındığında konuşma ve yazma, dinleme ve okuma bütünleştirilir.

8. Korece de kullanılan seslerin özellikleri ve yazı dili dikkate alındığında dinleme ve konuşma, okuma ve yazma bütünleştirilir.

9. Konuşmaları, metinleri ya da edebi çalışmaları okuyarak, dinleyerek ve kendi düşüncelerini ve duygularını ifade eden öğrenciler, dil bilgisi ve edebiyatı alanları bütünleştirilir.

Kore dili programında öğretme ve öğrenme yöntemlerine bakıldığında, günlük hayattaki birçok olaydan yararlanıldığı, bireysel farklılıklara önem verildiği ve Kore dilinin ana yapısının incelenerek doğru yöntemlerin seçilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır.

Kore dili Programının Öğretme ve Öğrenme Süreci

1. Öğretim programının içeriğinde yer alan sınıf alanına göre 'Başarı Standartları' ve 'İçerik Örnekleri' dikkate alarak öğretme ve öğrenme düzenlenir.

2. Öğrencilerin dil materyallerine çok fazla takılmasını sağlamadan ve Korecenin aktivite yapılarını tamamıyla anlamalarına yardımcı olunur.

3. Korece aktivitelerinde öğrencilere öz değerlendirme imkanı verilerek, istenen davranışa öğrencilerin erişmesi sağlanır.

4. Alana göre “Metinlerin düzeyi ve amacı” ve “Başarı Standartları”nı göz önünde tutarak öğretme ve öğrenme süreci düzenlenmektedir , fakat özellikle şu hususlara dikkat edilmelidir:

4.1. Dinlemeyi öğretirken, duyulan içeriğin kesinliği, geçerliliği ve yararlılığını değerlendirme, konuşmacıların görüşlerini ve amaçlarını kavrama ve düşüncelerini eleştirme aktiviteleri üzerine odaklanma.

4.2. Konuşmayı öğretirken, farklı konuşma durumlarına katılmaya, amaçları, içerikleri ve dinleyicileri düşünmeye, işbirlikçi bir yaklaşımla problemleri çözme aktiviteleri üzerine odaklanma.

4.3. Okumayı öğretirken, aktif öğrenmeye, yazarın amacına dikkat etmeye, metinlerin özelliklerine ve biçimlerine, okuyucunun bakış açısına ve isteklerine vurgu yapma.

4.4. Yazmayı öğretirken, öğrencileri, yazarın ve okuyucunun amaçlarını dikkate aldıkları doğru metinler yazdıkları çalışma aktivitelerinin üzerinde durma; özellikle, yazma durumlarına ve şartlarına açıkça değinen, yazılmış metinlerin kişisel ve ortak değerlendirme faaliyetleri üzerinde duran metinler yazmalarını sağlama.

4.5. Dilbilgisi öğretirken, Korecenin kurallarını araştırmalarını vurgulayın, ancak öğrenilen içeriğin Koredeki ideal hayatı gerçekleştirmede fayda sağlayacağını amaçlayın.

4.6. Edebiyatı öğretirken, öğrencilerin hayatlarını kişisel çalışmalarla bağdaştırarak hayatın ve dünyanın ideal bir görüntüsüne ulaşmaya yardımcı olan estetik hayal gücü ve doğal sesleri destekleyen öğrenme aktivitelerinin üzerinde durun. Ayrıca uyarılama, taklit yazılar, yaşamdaki duygular ve diğerleri gibi derin değerleri öne çıkaran öğrenme aktiviteleri üzerinde durun.

5. Çalışma amaçları ve içeriği düşünüldüğünde; doğrudan öğretim, problem çözme, öğrenme, yaratıcılığı geliştirme, araştırmacı öğrenme, yerinde öğrenme, bireyselleştirilmiş öğrenme, bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma, tartışarak öğretme, işbirlikçi öğrenme ve sevme gibi farklı öğretim ve öğrenme yöntemlerini kullanılır.

Kore dili programı içerik olarak farklı yöntem ve teknikleri kullanmaya, öğretime çeşitlendirmeye ve bireysel özellikleri dikkate almayı hedeflenmektedir.

Kore Dili Programında Söz Varlığının Öğretimi

Kore dili programında söz varlığının öğretimine temel dil becerilerinden “Dilbilgisi” bölümünde yer verilmektedir. Çünkü dil öğretiminde söz varlığı çalışmaları genelde “kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bilme”, “isim ve fiilleri ayırt etme”, “bilmediği kelimeleri cümle içinde kullanma” şeklindedir. Kore dili programı incelendiğinde, bu çalışmaların hepsinin temel dil becerilerinden “dilbilgisi” adı altında toplandığı gö-

rılmaktadır. Diğer beceriler aracılığıyla da söz varlığını destekleyen çalışmalar yapılmaktadır. [3]

Kore dili programı 'nda [3];

1. Sınıf dilbilgisi çalışmalarında; Kore dilini tanımaya (Kore karakterlerinin ünlü ve ünsüzlerinin isimlerini ve seslerini bilmek, nokta, virgül, soru işareti ve ünlem işaretinin kullanımı bilmek vb.),

2. Sınıf dilbilgisi çalışmalarında; kelimeleri doğru seslendirmeye,

3. Sınıf dilbilgisi çalışmalarında; sözlük kullanımı ve kelimeleri cümle içinde kullanma çalışmalarına,

4. Sınıf dilbilgisi çalışmalarında ise kelimelerin farklı kullanım alanlarına dikkat çekilmiştir (özür ve övgü ifadeleri vb.).

Söz varlığının temel öğretim aşaması diyebileceğimiz 1.sınıftan 5.sınıfa kadar olan süreçte Kore dilini tanımaya yönelik çalışmalara yer verilmektedir. 5.sınıftan itibaren söz varlığını öğretiminin uygulamalı kısmı başlamaktadır. Tablo 1' de 5., 6., 7. ve 8. sınıf seviyesine göre başarı standartları ve içerik örneklerine yer verilmiştir (Aydemir, 2013).

Tablo 1. Kore Ana dili programı “Dilbilgisi” beceri alanına ait “Başarı standartları” ve “İçerik örnekleri” [3]

Sınıf seviyesi	Başarı standartları	İçerik örnekleri
5. sınıf	Kelimelerin sözlük ve içeriksel anlamlarını ayırt eder ve etkili bir şekilde kullanır.	Kelimelerin sözlük ve içeriksel anlamlarını göz önünde bulundurarak etkili iletişim kurma.
	Zaman ifade yöntemlerini anlar.	Etkili zaman ifadelerini kullanma.
	Dil kullanımının dinleyicilere, konuşmacılara, duruma ve ortama göre farklı olabileceğini anlar.	Dinleyici, konuşmacı, durum ve ortamı dikkate alarak uygun iletişim yöntemlerini öğrenme.
6. sınıf	Çince karakterleri, etkisiz sözcükleri ve yabancı dil ve geleneksel dil kavramlarını bilir ve Korece kelimelerin özelliklerini anlar.	Korece kelimelerin özelliklerini anlama.
	Cümle bağlama ilişkilerini anlar.	Cümleleri birbirine bağlama, kelime türlerini öğrenme.
	Cümle içinde kullanılan ilişkilerin uygunluğunu yargılar.	Uygun cümle bağlantılarını bilme ve doğru bir biçimde ifade etme.
	Hangul'un kesin anlamlarını bilir ve onu açıklar.	Diğer karakter sistemleriyle karşılaştırarak Hangul'un mükemmelliğini anlama.

◆ Zeynep Aydemir

7. sınıf	Medyada kullanılan dilin kullanım farklılıklarını kavrar.	Çeşitli kitle iletişim araçlarında kullanılan dil metotlarını karşılaştırma.
	Deyimsel ifadelerin etkilerini anlar.	Deyimsel ifadelerin kullanımının etkilerini bilme ve uygun şekilde kullanma.
	Konuşmanın özelliklerini anlar.	Konuşma kısımlarının özelliklerini ve türlerini açıklama.
	Amaçlara göre farklı aktif ve pasif ifadeler kullanıldığını bilir.	Etken ve edilgen ifadelerin farklı manalarda nasıl yorumlandığını anlama.
8. sınıf	Güney ve Kuzey Kore'nin dilsel farklılıklarını karşılaştırır.	Güney ve Kuzey Kore'nin dilsel farklılıklarının nedenlerini kavrama.
	Kelime türlerini karşılaştırır ve bunların kullanım şekillerini açıklar.	Anlaşılabilir dil, replikler ve argo sözcük ilişkilerini ve kullanım şekillerini anlama
	Korece kelimelerin kurallarını anlar ve kullanır.	Kelime kurallarını bilme ve yaratıcı olarak kullanma.
	Çeşitli anlamlar çıkarılan cümleleri anlar.	Çok sesli ifadeleri yorumlama ve yararlı ve kusurlu olanlarını anlama.
	Bir metnin veya konuşmanın anlamının yorumlanmasını içeren durumsal bağlamları anlar.	Durumsal bağlamları göz önünde bulundurarak etkili iletişim kurma.

Tablo 1' de yer verilen başarı standartları ve içerik örneklerini temel alarak bir ders sürecinde kullanılan materyal, öğrenme stratejisi ve aktivite çalışmalarına örnek verilecektir.

5.sınıf seviyesinde kullanılan öğrenme materyalleri şunlardır [4]:

- Yazılı Materyaller (Kelime macerası, Kore halk masalları vb.)
- Ses kasetleri (çocuklar için Korece dilinde)
- Çoklu ortam (Edufarm-<http://www.edufarm.com/>, LGKoreanFolkTales)
- Oyunlar (Puzzle, Cümle kartları, Kore alfabesi, Kore resimli kartları)

5.sınıf seviyesinde kullanılan öğrenme stratejisi örneği [4]: Öğrencilere çeşitli sesli telefon mesajları temin ediniz. Öğrencilerin ortak Korece kelimeler ve ifadeler tanımlamasını ve bunları telefonda konuşuyor rolü yaparak telefon mesajında kullanmasını sağlayınız.

Kore de söz varlığı öğretiminde yaygın olarak kullanılan aktivitelerden bazıları belirtilmiştir (Jeehyun, Eunhye ve Heejin, 2000).

Hece birleştirme oyunu: Bu oyun zaman, mekan ve kullanıcı sayısı ile ilgili herhangi bir sınırlamaya sahip değildir. Birinci oyuncu bir kelime seçer ve diğer oyuncu söylenen kelimenin son hecesi ile yeni bir kelime söyler.

İsimlerden faydalanma: Çocukların isimleri dil temel becerilerini geliştirmede kullanılabilir. Aktivitelerin çoğunda çocuklar isim etiketlerini yoklama tahtasına ya da dolaplarına yapıştırırlar. İsimlerini günlük takvimlerini planlamak, küçük grup aktiviteleri oluşturmak ve sınıf nöbet görevlerinde (hayvanları besleme, bitkileri sulama, yiyecek hazırlama vb) kullandıkları çeşitli kağıtlara yazarlar ve işaretlerler. Kendi isimlerini birçok farklı amaçla kullanıldığını gören çocuklar okuryazarlığın işlevsel yönünü fark ederler.

Ünlü ve ünsüz harfleri birleştirme: Bu aktivitede 6 tane rastgele seçilmiş ünlü harf ve 6 tane rastgele seçilmiş ünsüz harfler iki tane zarın her bir yüzüne yerleştirilir. Oyuncular iki zarı da atarak hece oluştururlar. İlk anlamlı kelimeyi oluşturan kazanır.

Tartışma ve Sonuç

Kore de okuryazarlık geçmişten günümüze ebeveynler tarafından tekrarlatma-ezberletme yöntemiyle desteklenmiştir. Özellikle ebeveynler okuma ve yazma becerileri üzerine odaklanmaktadır. Okuma ve yazma çocukların ilköğretime başlamadan önce sahip olması gereken yeterliklerinden sayılmaktadır (Jeehyun, Eunhye ve Heejin, 2000). Güncel Korece eğitim programı, metnin anlamının öğrencinin “etkin” olduğu bir yaklaşımla oluşturulması yönünde geliştirilmiştir. Böylece okuma etkinliği bilgi almaya değil, daha çok etkin şekilde değerlendirme yapmaya ve yeni bir anlam oluşturmaya odaklanmıştır (Bozkurt, 2014).

Kore dili programının ana amacı günlük hayatı dile entegre etmektir. Günlük hayatta karşımıza çıkabilecek birçok durumdan dil edinim sürecinde faydalanılmaktadır. Bilginin hızla değiştiği bu süreçte, çocukların Korece yeteneklerini geliştirmede günlük yaşamdan (Kore televizyon ve radyo programları, filmler, mağazınler, iş dünyası ilanları, restoran menüleri, mutfak tarifleri veya internet siteleri vb.) faydalanılmaktadır [4].

Programda dans, film, video, sanat, edebiyat, hikaye ve müzikten faydalanılarak daha etkili bir şekilde dil edinimini gerçekleştirmektedir [4]. Programda bireylerin Koreceyi doğru ve etkili ifade edebilmesine odaklanılmaktadır. Bu durumda, Kore dili programında söz varlığına önem verildiğini göstermektedir.

Bireylerin öğrenme alanlarına yönelik dil becerilerini geliştirmede, temel dil bilgisi konu, kavram ve kurallarını kavramada büyük avantaja sahiptir (Göçer, 2009). Kore dilinde bireysel farklılıkların dikkate alınarak, etkili bir yaşam için dilin kullanım alanlarının önemli olduğu dile getirilmektedir. Öğrencilere dil ile ilgili temel kurallar öğretilmekte, fakat Kore dilini etkili öğrenmelerinin onlara fayda getireceği ve yaşamlarını verimli kılacağı düşüncesi yansıtılmaktadır. Öğretim sürecinde tek bir materyalden ziyade farklı türler kullanılmaktadır. Bu da aslında öğrenmeyi arttırmakta, öğrencilerin dile karşı olumlu tutum geliştirmelerine ve ilgilerinin artmasına neden olmaktadır.

Sonuç olarak, Kore dili derslerinde, Kore kültürünü oluşturmaya katkı sağlayan beceriler ve davranışlar geliştirmek için dilbilgisi çalışmalarını, Kore edebiyatının ya-

◆ Zeynep Aydemir

pısını, doğru ve etkili kullanım anlayışını geliştirmek amaçlanır. Kore dili derslerinde öğrenciler;

1) Çeşitli durumlarda faydalanabilecekleri ve kendi dillerini yaratıcı bir şekilde kullanabilecekleri aktivitelerin temel bilgilerini anlar.

2) Diyalog oluşturmayı ve eleştirel ve yaratıcı yazılar için gerekli bilgi ve becerileri bütünüyle anlar.

3) Devamlı araştırma yapıp, dil gelişimi oluşturarak ve gelecek odaklı bir Kore kültürü yaratarak Kore kültür dünyasıyla yakından ilgilenir.

Kaynakça

- AKAR, Ali (2005) Türk Dili Tarihi, Dönem-Eser-Bibliyografya, Ötüken Yayınları, İstanbul
- AYDEMİR, Zeynep (2013) Kore Dili Öğretim programı. Dünyada ana dili öğretimi -program incelemeleri- (editör: Havva Yaman), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- BOZKURT, Ümit (2014) PISA 2000'den PISA 2009'a Güney Kore'de Okuma Becerisinin Gelişimi. Eğitim ve Bilim 2014, Cilt 39, Sayı 173.
- GÖÇER, Ali (2009) Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 4/4.
- İLKÖĞRETİM TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI (2008) Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- JEEHYUN, Lee , EUNHYE, Park ve HEEJİN, Kim (2000) Literacy Education in Korea: A Socio-cultural Perspective, Childhood Education, 76:6, 347-351.
- KIM, Young-Suk (2007) Phonological awareness and literacy skills in Korean: an examination of the unique role of body-coda units. Applied Psycholinguistics, 1, 69-94.
- KIM, Young-Suk (2009) The foundation of literacy skills in Korean: The relationship between letter-name knowledge and phonological awareness and their contribution to literacy skills in Korean, Read Writ, 22, 907-931.
- KORE ENFORMASYON AJANSI (2002) Kore Gerçeği. (Çev. Hüseyin İçen). Ankara, Sevinç Matbaası.
- TÜRKÇE SÖZLÜK (2005) TDK Yayını, Ankara.

İnternet kaynakları

- [1] http://www.turkedebiyati.org/turk_dili/turkcecin-gucu-gelecegi.html
- [2] http://www.nytimes.com/2012/12/03/world/europe/two-opposite-education-systems-ranked-on-top.html?_r=0
- [3] <http://ncic.kice.re.kr/english.kri.org.inventoryList.do>
- [4] https://www.bced.gov.bc.ca/irp/pdfs/international_languages/2006korean512.pdf

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ

YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi, **Şubat, Mayıs, Ağustos** ve Kasım aylarında Kış, Bahar, Yaz, Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi yönetimince belirlenecek kütüphanelere, uluslar arası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamak.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki yazılara yer verilecektir. Yazılarda araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Araştırma, inceleme ve derleme yazılarının Millî Eğitim dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bir sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, projenin (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Yazıların Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulu'na** incelenir. Seçilen yazılar, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kurulu'na** sunulur. Yayın Kurulu'nca uygun bulunan yazılar alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hake me gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda, yazı üçüncü bir hakeme gönderilebilir.

Yazarlar, **Hakem(ler)** ve **Yayın Kurulu'nun** eleştirisi, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, ge-

rekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları istendiğinde yazarlarına iade edilir.

Yayın Kurulu'nca, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir.

Yayımlanan yazılardaki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, derginin internetteki <http://www.yayim.meb.gov.tr> adresli web sayfasında ayrıca yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir. Ancak, her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir.

Yazılarda Türk Dil Kurumunun İmlâ Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

- 1- Yazılara bir başlık konulmalı,
- 2- Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i belirtmeli,
- 3- Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,
- 4- Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar... gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; ve nihayet tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,

- 1- Katkı (varsa) belirtmeli,
- 2- Yazının sonuna Kaynaklar Dizini eklenmelidir.

1) Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu olarak yazılmalıdır.

2) Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadı büyük harflerle olmak üzere koyu karakterde, adresler normal italik karakterde yazılmalıdır.

3) Özet

Yüz elli kelimeyi geçmeyecek şekilde yazılmış, yazının tümünü en kısa ve öz olarak (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özeti başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özeti altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4) Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıkla ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar altı bin kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu olarak yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu olarak ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılacak; ancak, her kelimenin ilk harfi büyük olacak, başlık sonunda satırbaşı yapılacaktır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu olarak yazılacak; ancak, başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olacak, başlık sonuna iki nokta (üst üste) konularak yazıya aynı satırdan devam edilecektir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydın veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır.

Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklerle uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte olduğu gibi, önce araştırmacının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinme yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmeli, ayrıca kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5) Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilir.

6) Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla, aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir.

a) Süreli yayınlar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) Bildiriler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(-ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Kitaplar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternette alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için APA standartlarına uyulmalıdır.

Yazıların Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen yazılar, biri orijinal diğer ikisi yazar isimleri ve adresleri kapatılmak üzere üç nüsha olarak yazının CD'si ile Millî Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğüne hitaben yazılmış dilekçe eşliğinde dergi adresine veya iletişim bilgileri eklenmiş olarak dilekçe eşliğinde; sozudogru@meb.gov.tr e-posta adresine gönderilir. Yayına kabul edilen yazıların son düzeltmeleri yapılmış bilgisayar CD'si ile şekillerin orijinalleri en geç bir ay içinde dergi adresine ulaştırılır. Yayımlanan yazıların , yazarlarına telif; hakemlerine, inceleme ücreti, yayım tarihinden itibaren üç ay içerisinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of consciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

Objective

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

Subject and Content

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

Review

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after which they are sent to two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at <http://www.yayim.meb.gov.tr> Copy right is allowed if referenced.

Language

Papers must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published provided that they do not exceed one-third of the whole article. Both Turkish and English abstracts of the article are required.

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

WRITING RULES AND ARTICLE STRUCTURE

The following rules must be taken into consideration:

- 1- There should be an article title,
- 2- Author names and addresses should be indicated,
- 3- Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,
- 4- The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.

1- Contributions, if there are, must be acknowledged,

2- References must be added at the end.

1) Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2) Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3) Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added

4) Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names: (Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5) Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

6) References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format.

a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlarında şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet references

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet. <http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı" Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

g) The remaining citing should meet the APA criteria

Article Submission and Copyright Fees

Three printed copies of articles and the computer CD should be submitted to the journal address. One should be the original copy while the other two copies should not include the author names and addresses. Accepted papers should be submitted after corrections on CD with original figures. Also, author bank account information should be sent to the journal address within a month. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within two months after the publication of the article in accordance with the current copyright rules.

II. BÖLÜM

* SÖZ VARLIğINI TESPİT VE GELİŞTİRME ÇALIŞTAYI SONUÇ RAPORU

* SÖZ VARLIğINI TESPİT VE GELİŞTİRME PROJESİ

DESTEK HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ
EĞİTİM ARAÇLARI VE YAYIMLAR
DAİRE BAŞKANLIĞI



SÖZ VARLIĞINI TESPİT VE GELİŞTİRME ÇALIŞTAYI
SONUÇ RAPORU

SUNUŞ

Millî Eğitim Bakanlığı “söz varlığı” adını ilk kez, 2010 yılında “Okuma Kültürü ve Söz Varlığının Geliştirilmesi Çalıştayı”nda anmış fakat sonrasında bununla ilgili başka bir faaliyet gerçekleştirilememiştir. Bu nedenle Eğitim Araçları ve Yayınlar Daire Başkanlığı, 2015 yılında konuyla ilgili bir literatür çalışması başlattı ve devamında proje metnini ortaya koydu.

Aylarca süren bu ön çalışmanın sonunda konuyla ilgili birçok makaleye ve isme ulaşıldı, proje taslağı onlarla paylaşıldı. Türkiye’nin geleceğini ve nesillerin eğitimini olumlu yönde etkileyecek, başarıya götürecektir bu proje üzerinde; akademik ve bürokratik çevrelerin fikir birliği sağlandı. Bunun üzerine konuyla ilgili araştırma yapmış olan akademisyenlerin ve bürokratların da katılımıyla 23-24 Ekim 2015 tarihlerinde “Söz Varlığı Tespit ve Geliştirme Çalıştayı” gerçekleştirildi.

Çalıştay “Söz varlığının sınıf seviyelerine göre tespitinde, ülkenin tüm sosyoekonomik durumu ve kültürel ortamları dikkate alınarak saha çalışmasında kullanılacak ortak yöntem ve araçlar nelerdir? Tespit edilecek söz varlığı -yabancı dil öğrenimi ve yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla- uluslararası seviyede hangi kriterlere göre ve nasıl tasnif edilebilir? Söz varlığını geliştirmek amacıyla öğretim programları, ders ve etkinlik kitapları hangi kriterlere göre hazırlanmalıdır?” gibi kapsamlı sorularla başlatıldı.

Çalıştay sonunda; söz varlığını tespit ve geliştirmek amacıyla izlenecek yöntem ile söz varlığını geliştirmeye yönelik yayınlarda aranacak ölçütlerin neler olduğu belirlendi ve süreklilik bakımından projenin idari bir birime dönüştürülmesi gerektiği neticesine ulaşıldı. Ayrıca projenin uygulanabilmesi için sınırlandırılmış gruplardan oluşan çalışma toplantılarına ihtiyaç olduğu vurgulandı. Böylece bu çalışma toplantılarına bir tartışma zemini hazırlamak, yapılacak faaliyetlere bir temel teşkil etmek; söz varlığı araştırmalarında karşılaştırılabilir sonuçların elde edilebilmesi bağlamında yöntem birliğine katkı sağlamak gayesiyle elinizdeki **Sonuç Raporu**, bir yol haritası olarak tüm katılımcıların fikrî iştirakiyle yayımlandı.

Çalıştayın ardından projenin hayata geçirilmesi için gerekli olan alt yapı çalışmalarına başlandı, bütçesi onaylandı ve incelemelere devam edildi. Bu esnada proje ekibimiz konuyla ilgili birçok akademik toplantıya katıldı. Gelinecek noktada projeyi hayata geçirirken oluşacak birçok sorunu öngörebilmek maksadıyla “Söz Varlığı Özel Sayısı”nın yayımlanmasına karar verildi.

Söz varlığı kavramının özel sayıda derinlemesine ele alınmış olması, projenin muhkem bir temel üzerine oturmasının yanı sıra söz varlığıyla ilgili kapsamlı bir kaynağın da teşekkül etmesini sağladı. Bu vesileyle birikimlerini bizimle paylaşan araştırmacılara, derginin hazırlanmasında emeğini ve tecrübesini esirgemeyen çalışma arkadaşlarımıza; projenin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilmesi, çalıştayın yapılması, faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi ve özel sayının çıkarılması için gayretini ortaya koymuş olan Daire Başkanımız Ercan ŞEN’e teşekkür ederiz.

Murad Ali CEHRİ

Söz Varlığını Tespit ve Geliştirme Projesi Koordinatörü

YÖNTEM GRUBUNUN SONUÇ RAPORU

A. Söz Varlığı Unsurları

1. Kelime kavramının sınırları (lemma, word) derlemin öz niteliklerine göre belirlenmeli.
2. Kelime, kök ya da gövde biçimiyle taban olarak kabul edilmelidir; çekim ekleri dikkate alınmamalıdır.
3. Sözlüğün kullandığı madde başlıkları esas alınmalıdır.
4. Çekim ekleri de ayrıca listelenmelidir.
5. Araştırma verileri, genel kamu lisansı (GPL3.0) ile elektronik ortamda paylaşılmalıdır.
6. Kelime sınırı taban olarak kabul edilmelidir.
7. Deyim, atasözü ve ikilemeler; çalışmada listelenmelidir.
8. Sözlükte olmayan ancak bağlamda bulunan herhangi bir kelime de listeye dâhil edilmelidir.
9. Söz varlığının tüm unsurları (deyim, atasözü, ikilemeler ve kalıp sözler), kelime listesinde de yer almalıdır.
10. Fiiller, taban biçimleriyle (etken, edilgen vb.) tutulmalı, olumsuzluk ekleri dikkate alınmamalıdır.
11. İzafetler olduğu gibi tutulmalıdır.
12. Eş seslilik dikkate alınmalı ve eş seslilik listesi sabitlenmelidir.
13. Görevli kelimeler de listeye dâhil edilmelidir.
14. Soru edatları listeye alınmalıdır.
15. Kısaltmalar ve akronimler listeye dâhil edilmeli ve açıklamaları parantez içinde verilmelidir.
16. Sesletim bakımından Standart Türkçe dikkate alınmalıdır.

B. Veri Kaynağı

1. Güncel Türkçenin söz varlığının belirlenmesinde veri kaynağı olarak sözlü ve yazılı farklı metin türleri araştırmaya dâhil edilmelidir.
2. Verisi cevaplayıcıdan (katılımcıdan) doğrudan alınacak sözlü ve yazılı içeriklerin elde edilmesi için alana yönelik örnekleme çalışması yapılmalıdır.

3. Sosyal medyadan ve televizyon programlarından da veri toplanmalıdır. Medyadan veri alınmasına özellikle dikkat edilmelidir.
4. En sık kullanılan 1000 web sayfasının içeriğinin temizlenmiş ham metin olarak (xml, html, ajax kodlarından temizlenmiş) üst metin bilgileri xml olarak işaretlelenmiş şekilde alınmalıdır.
5. Araştırma; süreli yayınları, basılı kitapları, tutanakları vb. metin türlerini içermelidir.
6. Araştırma yöntemiyle ilgili çalışmaları belirlemek için uzman grupları oluşturulmalıdır.

C. Çalışma Grubu ve Araştırmanın İnceleme Nesneleri

1. Örneklemeyle yapılacak çalışma, okul öncesinden (ana sınıfı) lise son sınıfa kadar tüm sınıfları kapsamalıdır.
2. Pilot uygulama yapılmalıdır.
3. Pilot uygulamadan sonra kriterler gözden geçirilmeli ve esas çalışmaya dair amaçlar belirlenmelidir.
4. Bu nedenle sınırlı bir örneklem üzerinden tespit çalışması yapılmalıdır. Fakat bu konuda yapılan farklı ülkelere ait çalışmalarda dilin tüm yazılı söz varlığıyla öğrencinin söz varlığı karşılaştırılarak söz varlığı listeleri belirlenmiştir.
5. Yaş grubunun ortak özelliği, tüm grupta yaygınlaştırılmalıdır.

D. Kıstaslar

1. Araştırmada tüm okul türleri (devlet, özel) temsil edilmelidir.
2. Sosyoekonomik düzey (Bedenselleşmiş kültürel sermaye dikkate alınarak tabakalandırma yapılmalıdır. Öğrencinin hangi sosyal sınıftan olduğu tespit edilip söz varlığı ile ilişkisi kurulmalıdır.)
3. Örnekleme birimi okul olmalıdır.
4. E-okul sistemine girilebilecek veriler, örneklemin seçiminde kullanılabilir.
5. Öğrencilerin söz varlığı 3 ay gibi uzun süreler boyunca yazılı olarak tespit edilmelidir.

E. Yöntem

1. Çok daha küçük bir evren(örneklem) üzerinde çalışma yapılmalıdır.
2. Hangi okulun hangi sosyoekonomik düzeyde olduğu zaten MEB tarafından belirlenmiştir.

3. Aynı öğrenci, farklı konularda yazmalı ve bu faaliyet, uzun süreler boyunca tekrar edilmelidir.
4. Bilgisayar programları yardımıyla bir örneklem çekilebilir.
5. Veri girişi yapanlar için kılavuz kitap hazırlanmalıdır.
6. Bu araştırmanın yapılabilmesi için öğretmenlere bir bütçe ayrılmalıdır.
7. Verilerin orijinal ve doküman hâlleri saklanmalı ve karşılaştırılmalıdır.
8. Malzeme, daha sonra yapılacak çalışmalar için birleştirilebilecek şekilde ayrı ayrı tespit edilmelidir.

F. Kararlar

1. Okul öncesinden 12. sınıfa kadar yazılı, sözlü ve karma üç metin havuzu olmalıdır.
2. Yazılı materyal okullardan alınmalıdır.
3. Türkçenin kullanım sıklığı yazılı, sözlü ve karma olarak üç liste hâlinde tespit edilmelidir.
4. Örneklemin belirlenmesinde TÜİK ve MEB verileri dikkate alınmalıdır.
5. Etiketleme sistemiyle malzemeler kodlanmalıdır.(Bilgisayarda etiketin kodları belirlenmeli. xml, utf8)
6. Konuşma dilinin kullanım sıklığının tespitinde nitel yollar seçilmelidir.

G. Öneriler

1. Sözlü ve yazılı iki tür malzemeden oluşan tek bir havuz oluşturulmalıdır.
2. Kelime frekanslarının, alındığı kaynaklara göre güncellenmesi gerekir; cümle seçimi etiketlemeye göre yapılmalıdır.
3. Öğrencinin konuşma dili belirlenirken görsellerden hareketle konuşma ortamları oluşturulmalıdır.
4. Türkçenin sözlük birimlerinin kullanım sıklığı güncellenmelidir.
5. İlk okuma-yazma öğretiminde ses kombinasyonlarına göre ilk olarak hangi kelimelerin üretilebileceği dikkate alınmalıdır.
6. Mevcut kültür ortamındaki kelimeler tespit edilmeli ve bunların en sık kullanılanları eğitim-öğretime dâhil edilmelidir.
7. Verinin alınacağı hedef kitleden (projenin amaçları doğrultusunda geliştirme aşamasında kullanılmak üzere) çeşitli bilgiler, anket vb. veri toplama araçları ile alınmalıdır.

8. Hedef kitle belirlenirken kültürel sermaye kategorileri oluşturulmalıdır.
9. Elde edilen tüm malzeme, çalışma sonrası için de bireysel değerlendirmeye açık olmalıdır.
10. Hedef kitlenin üretici söz varlığında etkili olan türlü etkenler (psiko-sosyal kültürel faktörler vb.), çalışma içinde eş zamanlı olarak dikkate alınmalı ve tespit edilmelidir.
11. Daha sınırlı katılımcılarla ivedi olarak yeni toplantılar yapılmalı, bunun için çalışma grupları oluşturulmalıdır.
12. Çalışma, çok aşamalı bir karma yöntemle gerçekleştirilmelidir.
13. Veri havuzu, mümkün olan en büyük ölçüde oluşturulmalıdır.
14. Bürokratik koordinasyon, maliyetin düşürülmesi için mutlaka sağlanmalıdır.
15. Kategorik açıklama göz ardı edilmemeli, sıklık çalışması bu doğrultuda yapılmalıdır.
16. Örneklem büyüklüğü, bütün süreçler dikkate alınarak yeniden hesaplanmalıdır.
17. Projenin alan çalışması öncesindeki takvimi (5 Şubat 2016 öncesi) çalışma grupları için genişletilmelidir.
18. Yöntem Grubunun kararları, oluşturulacak çalışma gruplarına birer rapor olarak iletilmelidir.
19. Sözlü verinin temininde, maksimum çeşitlilik sağlanmalıdır.
20. Proje maliyetine, yazılım maliyetleri de eklenmelidir.
21. Uzman gruplarının oluşturulmasında aşağıdaki alanlar dikkate alınmalıdır:
 - Türkçe eğitimcisi
 - Dilbilimci
 - NLP uzmanı
 - Makine öğrenme (yapay zekâ) uzmanı
 - Metodoloji çalışan sosyolog
 - Sosyokültürel antropolog
 - Gelişim veya eğitim psikoloğu
 - Hem nitel hem de nicel araştırma yapan ölçme-değerlendirme uzmanı

- İstatistikçi
- Leksikolog
- Okul öncesi eğitimcisi
- Drama lideri
- E-okul yönetim bilgi sisteminden sorumlu uzman
- PISA, TIMSS gruplarında çalışan istatistikçi uzman (Veri Analizi İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı uzmanı)

22. Sınırlanmış, kapsamı daraltılmış spesifik bir çerçeve, projenin gerçekleştirilmesi amacıyla mutlaka tüm yönleriyle belirlenmelidir; ortaya konmalıdır, çok iyi tanımlanmalıdır (Hacettepe nüfus etütleri gibi).

23. Pilot çalışmanın öncesinde ölçme araçları, analiz yöntemleri, veri giriş yöntemleri belirlenmeli ve pilot çalışmayla birlikte netleştirilmelidir.

24. Çalışma sürecinde saha ekibine belli aralıklarla eğitim verilmelidir.

BÜROKRASİ GRUBUNUN SONUÇ RAPORU

A. Söz Varlığının Yabancı Dil Öğretiminde Kurlara Göre Tasnifi

1. Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretim sürecindeki söz varlığı birbirinden ayrı değerlendirilmelidir.
2. Tespit edilen söz varlığı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kurlarına göre tasnif edilmelidir.
3. Türkçenin yabancı dil/ikinci dil olarak öğretiminde yurt içi ve yurt dışında farklı sorunlar ile karşılaşmaktadır. Bu nedenle yurt dışından da veriler toplamak ve ihtiyaç analizi yapmak üzere bir komisyon kurulmalıdır.
4. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan mevcut ders kitaplarında çoğunlukla dil bilgisi öğretimi anlayışı öncelenmiştir. Bununla birlikte işlevler ve kavramları temel alan ders kitapları hazırlanmalıdır.
5. Kurlara göre ihtiyaç analizleri yapılmalı ve kitaplar bu analizlere göre hazırlanmalıdır.
6. Öğreticilerden dönütler istenmeli ve bu dönütler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanacak kitaplarda dikkate alınmalıdır.
7. Türkiye’de lisans ve lisansüstü öğrenim görecekt uluslararası öğrencilere yönelik akademik ve özel amaçlı alt derlemeler hazırlanmalıdır.

B. Söz Varlığı Çalışmaları Dikkate Alınarak Öğretim Programları ve Ders Kitaplarının Düzenlenmesi

1. Türkçe ve TDE ders kitaplarında metinler orijinal hâliyle kullanılmalı. Ders kitaplarına kolay anlaşılabilir ve çocukların seviyesine uygun (1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde mesajlar içeren) metinler konulmalıdır.
2. Edebî ve estetik zevki geliştiren, amaca uygun mesajlar içeren yeni metinler oluşturulmalıdır.
3. Öğrencinin bilmesi gereken kelime sayısı tespit edilmeli. Bundan sonra düzeylere uygun şekilde söz varlığını geliştirmeye yönelik yeni öğretilecek kelime sayısı ile ilgili oranlar belirlenmelidir.
4. Kitaplarda kullanılmak üzere bir metin bankası oluşturulmalıdır.

C. Öğretmen Yetiştiren Kurumların Müfredatlarının Proje Sonuçlarına Göre Yeniden Düzenlenmesi

1. Bu projenin sonuçları tüm öğretmenlerle paylaşılmalı. Sonuçlar, tüm ders kitaplarına yansıtılmalıdır.

2. Eğitim fakültelerinin Türkçe, Türk dili ve edebiyatı, okul öncesi, sınıf eğitimi bölümlerine/ana bilim dallarına metin yazarlığı, yaratıcı yazma, sözlük bilgisi ve sözcük öğretimi dersleri konulmalıdır.
3. Öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik olarak öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmelidir.
4. Söz varlığının tespiti ve geliştirilmesi çalışmalarında uygulayıcılara da ulaşılmalıdır. Öğretmenlere yönelik çalıştaylar düzenlenip onların da görüşleri alınarak rapor hazırlanmalıdır.
5. Öğretmenlerin yer aldığı iyi örnekler tespit edilerek ülke genelinde yaygınlaştırılmalıdır.

D. Söz Varlığını Tespit ve Geliştirme Projesi'nin Sürdürülebilir Bir Altyapıya Kavuşturulması ve İdari Bir Yapıya Dönüştürülmesi

1. MEB bünyesinde söz varlığının tespiti ve geliştirilmesiyle ilgili bir birim kurulmalıdır.
2. Söz varlığının tespiti ve geliştirilmesiyle ilgili bir komisyon oluşturulmalıdır. Bu komisyonda TÜBA, TÜBİTAK, ÖSYM, TRT ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurum ve kuruluş vb.nin temsilcileri de bulunmalıdır.
3. Ortak söz varlığı düzeylere göre belirlenerek Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurum ve kuruluşlara önerilebilir.

YAYIN GRUBUNUN SONUÇ RAPORU

A. Öğrencilerin söz varlığı şu öğelerden oluşur:

1. Temel sözcükler
2. Yabancı sözcükler
3. Deyimler ve atasözleri
4. İlişki sözleri
5. Kalıplaşmış sözler
6. İkillemeler

B. Çocukların söz varlığı üzerine yapılacak inceleme ve araştırmalarda söz varlığını oluşturan öğeler aşağıdaki gruplar üzerinde odaklanarak saptanabilir:

1. Çocukların bizzat kendileri ve akranlarıyla birlikte oluşturdukları ortak yazılı ve/veya sözlü ürünleri (örn. sosyal medya yazışmaları, kopya metinleri, elektronik posta metinleri vb.)
2. Çocukların etkilendikleri aile (yakın sosyal) çevreleri
3. Çocukların yakından uzağa halka halka etkilendikleri uzak sosyal çevreleri
4. Çocukların eğitim hayatlarında karşılaştıkları ve söz varlıklarına en büyük katkıyı aldıkları ders kitapları ve sınav kitapçıkları
5. Farklı çağlardaki ortak/karakteristik gelişimsel nitelikleri saptamaya yönelik gelişim psikolojisi (özellikle dil gelişimi) alanındaki bilimsel araştırmalardan elde edilen veriler
6. Çocuklara yönelik dilin farklı alanlarını (okuma, konuşma, dinleme, yazma, görsel okuma ve yazma) hedef alarak üretilmiş çeşitli platformlardaki ürünler (özellikle çocuk edebiyatı verimleri)

C. Yapılacak söz varlığı tespitleri daha sonra periyodik olarak gözden geçirilip yeni eklemelerle veya çıkarmalarla güncellenmelidir. Bunun için:

1. Söz varlığı tespit projesi tasarlanırken güncelleme ve/veya güncel tutma mekanizmaları da yapılandırılmalıdır.
2. Yapılacak parça araştırmalar (belli bir zaman ve/veya mekâna odaklı araştırmalar) meta sentez türü araştırma desenleriyle birleştirilmelidir.
3. Güncelleme mekanizmaları yapılandırılırken akademiyle, yayın dünyasıyla, eğitim kurumlarıyla işbirliği imkânları değerlendirilmelidir.

D. Çocuklarda söz varlığını geliştirme amacıyla üretilecek ürünlerde şu hususlara dikkat edilmelidir:

1. Somut sözcüklerden soyut sözcüklere, Türkçe sözcüklerden alıntılanmış sözcüklere, temel anlamdan yan anlama, yan anlamdan deyim, terim ve mecaz anlamlı sözcüklere doğru bir geçişle sözcük öğretimi ve zenginleştirme çalışmaları yürütülmelidir.
2. Program geliştirme yaklaşımlarında da genel temayül hâline dönüşmüş olan sarmal yaklaşım (bir öncekinin üstüne koyarak ilerleme ve ilerlerken bir öncekini de vurgulama/pekiştirme yaklaşımı) benimsenmelidir.
3. Alanların birbirlerini etkilemesi ve etkilenmesi kadar birbirlerinden bağımsız oldukları da kabul edilmelidir. Dolayısıyla sanata sanat, eğitime de eğitim olarak yaklaşmak; birinin diğerine tahakkümüne de meydan vermemek gerekir.
4. Sözcük varlığını pekiştirme çalışmalarında çocuğun bir özne olduğu unutulmamalı, genelden (çan eğrisinden) sapmalar olabileceği gözden kaçırılmamalıdır. Dolayısıyla hazırlanacak sözcük listelerinin “asgari”yi işaret ettiği, bunların “en az”ı yahut “ortalama”yı ifade ettiği daima akılda tutulmalıdır. Aksi hâlde hem diğer alanlara eğitim adına bir hegemonya kurulabileceği hem de çocuğun kendi sınırlarının daraltılarak çocuk üstünde bir tahakküm kurulabileceği dikkate alınmalıdır.
5. Hazırlanacak listeler daha sonra kesinlikle ve asla üretim yapanları kısıtlayan veya ürünlerini denetleyen bir araca dönüşmemelidir.
6. Söz varlığını geliştirme amaçlı çalışmalar hem güncel gerçekleri, gelenekleri ve alışkanlıkları dikkate almalı hem de yenilikleri göz ardı etmemelidir. Zira iki taraftan herhangi birine verilecek ağırlık dilsel fakirleşmeye sebep olabilecektir.
7. Her bir medyanın/platformun kendine özgü özellikleri, söz varlığı zenginleştirme amaçlı materyalleri hazırlarken mutlaka dikkate alınmalıdır.
8. Farklı ülkelerdeki ana dili eğitimi ve ikinci dil eğitimi materyalleri de incelenmeli, bunlardan söz varlığını geliştirmek üzere nasıl yararlanılabileceği düşünülmelidir.
9. Öğrencilerin düzeyleri gelişim psikolojisi verileri ışığında dikkate alınmalıdır.
10. Öğrencilerin sözcük hazinelerine dair hazırlanacak listeler ve ağırlıkları (frekansları) dikkate alınmalıdır.
11. Herhangi bir kavramı karşılayan sözcük ne kadar kısa, kolay öğrenilir ve pratik ise dilde tutunma ve kalıcı olma olasılığının o kadar artacağı unutulmamalıdır. Aynı şekilde cümle yapılarında da aynı sadelik aranmalıdır.

12. Üretilcek eserlerde karar verici veya alma davranışını sergileyen öğretmeni ve veliyi bilinçlendirme de hedefler arasında olmalıdır. Örneğin veli ve öğretmenlerin, çocukların söz varlıklarına katkısı olacak edebî eserleri ve yeni yayınları takip etmelerine olanak veren ve tercihlerine alternatifler sunarak destek olacak bir “kitap tercih robotu” geliştirilebilir yahut İnternet kitap satış sitelerinin böylesi bir işlevi katmaları sağlanabilir (seviye-kademe + dersler-branşlar-disiplinler + ana kategoriler + alt kategoriler-anahtar sözcükler + türler... vb.).

13. Hazırlanacak eserler hedef kitlenin ilgilerine, meraklarına hitap etmeli; yaratıcı, özgün, çekici ve akıcı olmalıdır.

14. Edebiyat ve Türkçe öğretim programları öğretmen yetiştirme ve materyaller boyutlarıyla gözden geçirilmeli, yüzeysel yapıyı kazandırmak kadar (ve hatta ondan daha fazla) derin yapıyı/satır aralarını kazandırmak da hedeflenmelidir.

E. Söz varlığını geliştirmek amacıyla üretilcek ürünlerde aşağıdaki platformlar esas alınabilir:

1. Basılı (matbu) platform
2. Görsel-işitsel platform
3. Dijital platform
4. Yüz yüze/canlı/doğal platform

F. Söz varlığını geliştirme amacıyla üretilcek basılı platform ürünlerinde aşağıdaki türler esas alınabilir:

1. Anı, biyografi, otobiyografi, deneme, destan, efsane, mitoloji, halk hikâyesi, masal, eleştiri, inceleme, fabl vb. yazınsal türler
2. Yazmayı yönlendiren “akıllı defterler” yahut sade defterler
3. Çeşitli türlerdeki medya organlarında yer alan haber ve reklam metinleri
4. Farklı şekilde türsel özellik gösteren yemek tarifnameleri, teknik kılavuzlar, mektup, dilekçe, mevzuat metinleri vb. her tür metin
5. İnfografik, çizgi roman ve karikatür gibi görsel ve yazılı unsurları bir arada bulunduran karma/melez metinler
6. Sözlükler (okul sözlüğü, tematik sözlük, eş anlamlılar sözlüğü, yakın anlamlılar sözlüğü, zıt anlamlılar sözlüğü, alan/uzmanlık sözlüğü, tematik sözlük, ters dizim /uyak sözlüğü, espritüel sözlükler vb.)

G. Söz varlığını geliştirme amacıyla üretilecek görsel-işitsel (TV, radyo, cd, vcd) platform ürünlerinde aşağıdaki türler esas alınabilir:

1. Radyo oyunları
2. Radyoda kitap okumaları, sesli kitaplar
3. Çocuk programları
4. Sinema, animasyon

H. Söz varlığını geliştirme amacıyla üretilecek dijital platform ürünlerinde aşağıdaki türler esas alınabilir:

1. Oyunlar, uygulamalar/uygulamalar, programlar
2. e-kitap, z-kitap, e-zine (örneğin eski eserlerin tıpkı basımları çerçevesinde Hasan Âli Yücel klasikleri, e-reader ürünleri vb.)
3. Arama motoru (örneğin “kitap seçim robotu”, çeşitli veri tabanları vb.)
4. İnternet siteleri (örneğin K12 ders planları ve etkinlik örnekleri)
5. Web 2 teknolojileri (örneğin whatpedd, öğretmen ve öğrenci araştırmaları yayın platformu)
6. Blog
7. Sosyal medya
8. Bilgi erişim araçları (örneğin kataloglar, bibliyografya vb. için konu başlıkları belirlenmesi ve uygulanması suretiyle sözcüğün alternatiflerini, telaffuzlarını, en sık kullanılma şekillerinin öğretimi)

İ. Söz varlığını geliştirme amacıyla üretilecek yüz yüze platform ürünlerinde aşağıdaki türler esas alınabilir:

1. Anlatımlar (örneğin masal, hikâye, türkü hikâyeleri vb. anlatımlar)
2. Dinleti (örneğin şiir dinletisi)
3. Konser
4. Pantomim
5. Drama
6. Alan deneyimleri (örneğin müze, tiyatro, iş yeri vb. farklı sosyal ortamlara katılım)
7. Açık hava oyun kampanyaları
8. Açık hava afişleme ve grafiti çalışmaları
9. Münazara

J. Öğrencilerin söz varlıkları tespit edildikten sonra bir söz varlığı portalında farklı kategorilerde çıktı (output) alınabilecek şekilde açılmalıdır. Bu portal için;

1. Bigdata gibi uygulamalarla İnternet’te zaman zaman tarama yapılmalı ve veri tabanı güncellenmelidir.
2. Bu yazılımlara özellikle hangi söz varlığı unsurlarını nereden/hangi platformlardan tarayacağı tanıtılmalı, sözcükler arası ilişkiler kurulmalıdır.
3. Telif hakları dikkate alınmalıdır.

K. Öğrencilerin alıcı ve üretici söz varlığını geliştirmek için ders içi ve ders dışı yapılabilecek etkinlikler:

1. Sanatsal açıdan sınırlandırılmamış okuma metinleri eğitim sürecine katılmadır.
2. Sözcük oyunları (sözcük kumbarası, sözcük çarkı, sözcük hazinesi haritası vd.)
3. Sosyal etkinlik derslerinde ve çalışmalarında yönetmelik ve amacına uygun söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılabilir.
4. Bir metnin birden farklı türde yazımına yönelik etkinlikler hazırlanabilir.
5. Üslup alıştırmaları
6. Hatalı metinlerin tashihine yönelik etkinlikler
7. Kurmaca metin (kurgu) alıştırmaları
8. Öğrencilerin kendi sözlüğünü oluşturması; kelime ağacı, sistematik dizin oluşturmaları
9. Belli ölçütlere göre yazma etkinlikleri
10. “Sonunu sen yaz!” gibi yazma çalışmaları
11. Sene başında öğrencilere ücretsiz dağıtılan ders kitaplarıyla beraber bir proje çerçevesinde kültür yayınları, günlük defterleri, Türk Dil Kurumunun hazırladığı sözlük ve imla kılavuzu vb. hediye edilebilir.
12. Öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarındaki söz varlığı unsurlarını geliştirmeye yönelik hazırlanan etkinlikler zenginleştirilebilir.
13. Söz varlığını geliştirmeye yönelik ulusal yarışmalar, şenlikler (dede-torun, ebeveyn-çocuk masal anlatma vb.) düzenlenebilir.

L. Öğrencilerin söz varlığını geliştirmek için yapılacak etkinliklerin verimli olması için öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin yetkin olması, bu bağlamda ilgili kurumların üzerlerine düşenleri yapması gerekir.

M. EBA'da öğretmenlerin kendi hazırladıkları etkinliklerin bir havuzda toplandığı açık veya şifreli etkinlik portalları oluşturulabilir.

N. Söz varlığını geliştirmek amacıyla okul ve halk kütüphanelerinde aşağıdaki çalışmalar yapılabilir:

1. Bilgi kaynaklarının yeterince tanıtılması
2. Türkçenin konu başlıklarının belirlenmesi ve kavramlar arası ilişkilendirmelerin yapılması
3. Kütüphanelerde problem çözme becerilerine yönelik okuma çalışmalarının yapılması
4. Yazarlarla çocukların kütüphanelerde buluşturulması
5. Eğitim ve kültür hayatı ile ilgili dijital içeriklere kütüphaneler aracılığıyla erişimin kolaylaştırılması

O. Kamuoyunda söz varlığı ile ilgili farkındalık oluşturmak için yapılabilecekler:

1. Billboardlarda hedef söz varlığı unsurlarının anlam ve yazılışlarının doğru kullanılmasına özen gösterilmesi ve tanıtılması
2. Televizyonlarda izlenme oranı yüksek kelime oyunu yarışmalarının (Süper Bulmaca, Kelime Oyunu gibi) yaygınlaştırılması
3. Akıllı telefonlar için söz varlığını geliştirici eğitsel oyunların hazırlanması
4. Primetimedda özel kanal desteği de alınmış kaliteli kamu spotlarının yayımlanması
5. Yapılacak tüm çalışmalarda ilgi çekici olmayı sağlayacak önlemler alınması (örneğin ünlü yüzler ve isimlerden destek)
6. Medyadaki metinlerin dil yanlışları bakımından denetlenmesi ve söz varlığını geliştirici çabaların ödüllendirilmesi
7. Sosyal medya mecralarında ve bilgi erişim platformlarında mesaj ve reklam paylaşımlarında bulunulması

DESTEK HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ
EĞİTİM ARAÇLARI VE YAYIMLAR
DAİRE BAŞKANLIĞI



SÖZ VARLIĞINI TESPİT VE GELİŞTİRME PROJESİ

Söz Varlığını Tespit ve Geliştirme Projesi'nin hedefleri, amaçları ve faaliyetleri; 23-24 Ekim 2015 tarihlerinde Ankara Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Uygulama Otelinde gerçekleştirilen çalıştay sonunda aşağıdaki şekilde güncellenmiştir:

HEDEFLERİ

1. İlköğretimden üniversite seviyesine kadar söz varlığını tespit edip geliştirerek;
 - a. Duygu ve düşüncelerini ifade edebilen, Türkçeyi daha doğru ve etkili kullanabilen;
 - b. Okuduğunu anlayan, çözümleyen ve yorumlayan;
 - c. Kültür düzeyini artırmış, bilim ve teknolojiyi anlamlandırarak ve üretecek dil yeteneklerine sahip bireyler yetiştirmek;
2. Müfredat kitaplarının ve ders kitaplarının, söz varlığı çalışmaları doğrultusunda güncellenmesini sağlamak;
3. Özel sektör ve devlet kurumları tarafından yayımlanan kültür kitaplarının okunabilirlik seviyelerini tespit etmektir.

AMAÇLARI

1. Türkçenin güncel (yazılı ve sözlü) söz varlığını tespit edip ilk ve ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerin söz varlığını geliştirmek,
2. Farklı seviyelerde söz varlığı listeleri ve sözlükleri oluşturmak;
3. Öğretim programları, ders kitapları ve eğitim-öğretime yönelik kültür kitaplarının yazımı (telifi) ile radyo-televizyon programlarının yapımında söz varlığı sözlüklerinin esas alınmasını sağlamak;
4. Avrupa Ortak Dil Kriterleri'ne göre tasnif edilmiş söz varlığı sözlükleriyle yabancılarla Türkçe öğretimini kolaylaştırmaktır.

FAALİYETLERİ

1. Türkçe gibi sondan eklemeli diller olmalarının yanında PISA sınavlarında en yüksek başarıları elde etmiş bulunan Fince ve Korece üzerine yapılmış söz varlığı çalışmalarını, Türkçe söz varlığı çalışmalarıyla karşılaştırarak güvenilir ve yol gösterici bir literatür ve veri tabanı oluşturmak;
2. Güncel Türkçenin sıklık listelerini (derlemine) ortaya koymak,

3. Saha çalışmasıyla (öğrenci derlemleriyle) sınıf seviyelerine göre söz varlığını tespit etmek;
4. Güncel Türkçenin sıklık listelerini ve öğrenci derlemlerini karşılaştırarak söz varlığını, sınıf seviyelerine göre tasnif etmek (anaokulundan 12. sınıfa kadar “Sınıf Seviyelerine Göre Söz Varlığı Listeleri” oluşturmak);
5. Anaokulundan 12. sınıfa kadar “Sınıf Seviyelerine Göre Söz Varlığı Sözlükleri” oluşturmak,
6. Ulusal (TEOG, PYBS vb.) ve uluslararası (PISA, PIRLS, TIMSS vb.) sınavların söz varlığı sözlüklerine göre hazırlanmasını ve tercüme edilmesini sağlamak;
7. Güncel Türkçenin sıklık listelerinden -Avrupa Ortak Dil Kriterleri ile öğrenci derlemlerini de dikkate alarak- A1, A2, B1, B2, C1, C2 seviyelerine ait “Kurlara Göre Söz Varlığı Listeleri” ve sonrasında “Kurlara Göre Söz Varlığı Sözlükleri” oluşturmak;
8. Söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinlik kitapları hazırlamak ve “Söz Varlığı Portalı” oluşturarak projeye yönelik mobil uygulamaları bu portalda kamuoyuyla paylaşmaktır.

ÖNEMİ

Bu faaliyetlerin gerçekleştirilmesiyle

1. Okuduğunu anlayan, çözümleyen, yorumlayan (üst düzey zihinsel becerileri edinmiş) öğrenciler yetiştirilecek;
2. Türkçe, yabancılar tarafından daha kolay öğrenilecek ve böylece Türkçenin uluslararası düzeyde yaygınlığı artacak;
3. Güncel Türkçenin “Derlem Sözlüğü” oluşturulacak,
4. İlk kez Türkçenin görsel-kavramsal sözlüğü (kelimeler arası ilişkiler grafiği) ortaya konmuş olacak (Genel Ağ’da kullanıma sunulacak),
5. “Söz Varlığı Portalı”nda projeye ilgili tüm veriler ve mobil uygulamalar kamuoyuyla paylaşılacak;
6. Söz varlığı çalışmaları, yazılı ve sözlü her türlü materyal için hem ölçüt (okunabilirlik vb. bakımından) hem de materyal olarak (FATİH, EBA, Z-Kütüphane projelerinde) kullanılacak;
7. Ulusal ve uluslararası alanda öğrenci başarımız artacak,
8. “Sınıf Seviyelerine Göre Söz Varlığı Sözlükleri”yle öğrencilerin kendi seviyelerine göre üretilmiş materyallerle (kitap, dergi, e-kitap, z-kitap, e-dergi, e-içerik vb.) eğitim-öğretim görmesi sağlanacak,

9. “Sınıf Seviyelerine Göre Söz Varlığı Sözlükleri”nin ölçme-değerlendirme araçlarında esas alınmasıyla sınav araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği artacak;

10. Bu proje kapsamında yapılacak derlem çalışmaları, Türkçe yapay zekâ araştırmalarına olumlu katkılar sağlayacak;

11. Türkiye’de **ilk kez** “Sınıf Seviyelerine Göre Söz Varlığı Sözlükleri” ile “Kurlara Göre Söz Varlığı Sözlükleri” ortaya konmuş olacak,

12. “Sınıf Seviyelerine Göre Söz Varlığı Sözlükleri” ile “Kurlara Göre Söz Varlığı Sözlükleri” eğitim-öğretim sistemini olumlu yönde etkileyerek kalitesini artıracaktır.

GEREKÇELERİ

1. 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu

- **Madde 13:** Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir.

Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır.

Bilgi ve teknoloji üretmek ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları gereğince donatılıp güçlendirilir; bu yöndeki çalışmalar maddi ve manevi bakımından teşvik edilir ve desteklenir.

2. 10. Kalkınma Planı’nın (2014-2018) “Politikalar” Başlığı Altında Yer Alan Aşağıdaki Maddeleri

- **306.**Türkçedeki bozulma ve yabancılaşmanın önüne geçmek amacıyla bilim, eğitim, öğretim ve yayın kuruluşları başta olmak üzere, hayatın tüm alanlarında Türkçenin doğru ve etkin kullanımı sağlanacaktır.
- **307.**Türkçenin dünyada tanınan ve daha fazla konuşulan bir dil olmasına yönelik çalışmalar desteklenecektir.
- **308.**Okuma kültürü yaygınlaştırılacak, çocukların erken yaşlarda kültür ve sanat eğitimi almaları sağlanacaktır.

3. MEB 2015-2019 Stratejik Planı

- **35. Strateji:** Okuma kültürünün erken yaşlardan başlayarak yaygınlaştırılması amacıyla yayınlar çıkarılacak, okullara gönderilen kitap sayısı artırılabilecek, yayın arşivi elektronik ortama aktarılacak ve izleme çalışmaları yapılacaktır.

4. “İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı (2006)” ile “Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı (2015)”nın Aşağıdaki Amaçları

- Öğrencilerin okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarını; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerini sağlamak.
- Öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri.