



**DİL EĞİTİMİ VE
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

**JOURNAL OF LANGUAGE
EDUCATION AND RESEARCH**

e-ISSN: 2149-5602

Periyot / Period: Yılda 3 sayı / Triannual

Başlangıç / Since: 2015

<http://dergipark.gov.tr/jlere>

Cilt / Vol. :3 Sayı / Issue : 1 Nisan / April 2017

Bu sayıdaki makaleler / Articles in this issue

- 1 Türkçede Görünüş Belirteçliklerinin Öğretimi: Görünüş ve Derlem Çalışması**
Teaching Aspectual Adverbials in Turkish: A Study of Aspect and Corpus
- 2 B2 Düzeyinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Ortaç Kullanımları: Bir Durum Çalışması**
Use of Participles by Students Learning Turkish as a Foreign Language in B2 Level: a Case Study
- 3 B1 Level Undergraduate EFL Students' Acceptance of Moodle Technology**
B1 Seviyesinde İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Üniversite Öğrencilerinin Moodle Teknolojisini Kabullemeleri
- 4 The Role of Parental Involvement on Language Development of Turkish EFL Learners**
Aile katılımlı çalışmaların İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin dil gelişimindeki rolü
- 5 Türkiye'de Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Dil Becerilerine Yönelik Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi**
An Evaluation of Studies towards Language Skills of Gifted and Talented Children in Turkey

**DİL EĞİTİMİ VE
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**



**JOURNAL OF LANGUAGE
EDUCATION AND RESEARCH**

DİL EĞİTİMİ VE ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, tüm düzeylerde anadili ve yabancı/ikinci dil eğitimi ve öğretimi; genel/uygulamalı dilbilim ve Türkoloji ile ilgili makaleler yayımlayarak akademik alanın gelişimine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda dergiye dil eğitimi ve dil araştırmalarıyla ilgili her konuda Türkçe ya da İngilizce olarak yazılmış kuramsal ve uygulamalı, özgün ve bilimsel çalışmalar gönderilebilir. Çalışmaların daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış olması gerekmektedir. Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi uluslararası hakemli bir dergidir.

JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

Journal of Language Education and Research (JLERE) aims to contribute to academic development of teachers as well as academics through publishing unique and scientific manuscripts related to all levels, from pre-school to tertiary education, in the fields of teaching and learning mother and foreign languages, general and applied linguistics as well as language research. In line with this aim, any unique, theoretical, conceptual, or methodological scientific manuscript written in English or Turkish on any issue related to language education and language research can be submitted to the journal for possible consideration for publication. The manuscripts to be submitted for the journal should not have been published before or submitted to any other publisher for consideration.

YAZAR REHBERİ

Dergiye gönderilecek makaleler, yazar hakkında bilgi içermemelidir. Yazarların, gönderecekleri makaleleri düzenlemek için JLERE için hazırlanmış olan [YAZAR REHBERİNİ](#) okumaları ve dergi için hazırlanan [MAKALE ŞABLONUNU](#) kullanması gerekmektedir. Kitap/Makale incelemeleri için hazırlanan ŞABLONLARI ([Kitap İncelemesi](#) ve [Makale İncelemesi](#)) kullanabilirsiniz. Yazarlar, makalelerini hakem değerlendirmesi için ilk gönderimlerinde yazar bilgilerini silmelidirler. Ayrıca, yazar ve özet bilgi formu da doldurmaları gerekmektedir. Dergiye gönderilen makaleler, 2 hafta içinde yayın politikasına, yazım kurallarına ve biçimsel özelliklere uygunluk açısından dergi editörleri tarafından değerlendirilir. Uygun görülmeyen çalışmalar gerekçeleri ile birlikte yazara iade edilir. Makaleler, çevrimiçi olarak gönderilmelidir. Ancak, herhangi bir sorunla karşılaşırsa, [iletişim](#) bölümünden ilgili bölüm editörü ile bağlantıya geçilmelidir.

AUTHOR GUIDELINES

Authors are kindly asked to read the [AUTHOR GUIDELINES](#) and then use the suitable to format their manuscripts. For main articles, authors are kindly asked to use [ARTICLE TEMPLATE](#). For Book/Article Reviews, you may use the TEMPLATES ([Book Review Template](#) and [Article Review Template](#)). Authors should delete any kind of information that will reveal their identities when they first submit their manuscripts for peer review. Moreover, they should fill in the author and abstract information form on the journal website. The manuscripts submitted to the journal are first subject to initial screening. They are evaluated in terms of the journal publication policy, conformity to author guidelines and formatting issues within two weeks. The manuscripts that fail to follow the guidelines are immediately returned to the author(s). Manuscripts should be submitted online. However, should authors have any problems, they are kindly asked to get in touch with the Editor, whose contact details are provided on the [CONTACT](#) page.

Editörler / Editors

Baş Editör / Editor-in-Chief

Gülsün Leyla UZUN, Ankara Üniversitesi

Bölüm Editörleri / Section Editors

(Alfabetik sıra / Listed alphabetically)

Ferit KILIÇKAYA, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gökhan ÇETİNKAYA, Ömer Halisdemir Üniversitesi

Gülsün Leyla UZUN, Ankara Üniversitesi

Hakan ÜLPER, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Yayın Kurulu / Editorial Board

(Alfabetik sıra / Listed alphabetically)

Ferit KILIÇKAYA, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gökhan ÇETİNKAYA, Ömer Halisdemir Üniversitesi

Gülsün Leyla UZUN, Ankara Üniversitesi

Hakan ÜLPER, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gölge SEFEROĞLU, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Işıl ULUÇAM-WEGMANN, Universität Duisburg-Essen

İlknur KEÇİK, Anadolu Üniversitesi

Jaroslav KRAJKA, Maria Curie-Skłodowska University

Kutlay YAĞMUR, Tilburg University

Mehmet Ali AKINCI, Université de Rouen

Yeon KYOO-SEOK, Hankuk University

Yeşim AKSAN, Mersin Üniversitesi

Bu Sayıdaki Hakemler / Reviewers in this issue

Ali Fuat ARICI, Yıldız Teknik Üniversitesi

Ferit KILIÇKAYA, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Filiz YILDIRIM, Mersin Üniversitesi

Firdevs SAVI ÇAKIR, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Hamide ÇAKIR, Ömer Halisdemir Üniversitesi

Mehmet ÖZCAN, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Seçkin AYDIN, Dokuz Eylül Üniversitesi

Sedat AKAYOĞLU, Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Sercan DEMİRGÜNEŞ, Ömer Halisdemir Üniversitesi



Baş Editör Yazısı

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi- Journal of Language Education and Research Nisan 2017 tarihli bu sayısı ile yayım hayatındaki ikinci yılını doldurdu. Geçen iki yıl boyunca yayımlanan sayıların hazırlığı süreci şöyle bir düşünülürken, derginin konu alanı kapsamında her sayıda daha çok özgün araştırma yazısının değerlendirme süreçlerine girmek üzere başvuru yapması bizleri, hem genelde dil eğitimi-öğretimi alanları adına hem de özelde Türkçenin Eğitimi-Öğretimi alanı adına çok mutlu etmektedir. Modern akademik tartışmaların, güncel alanyazının, akademik keşif yapmaya imkan veren araştırma soruları kapsamındaki bulguların ve elbette ileri tartışmalara yol açan varguların giderek daha da fazla yer kapladığı araştırma yazılarına tanıklık etmek ve hakem süreçlerinin bu yazıların daha da kabuledilir ve saygın birer ürüne dönüşmesi için bir “öğrenme-öğretme” tecrübesine dönüştürülüşünü izlemek yapmakta olduğumuz yayını bizim için çok daha anlamlı kılmaktadır. Emeği geçen herkese teşekkür ederiz.

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi- Journal of Language Education and Research’ün Nisan 2017 sayısının akışı içinde ilk yazı olarak Gülsüm Atasoy’un *Türkçede Görünüş Belirteçliklerinin Öğretimi: Görünüş ve Derlem Çalışması (Teaching Aspectual Adverbials in Turkish: A Study of Aspect and Corpus)* başlıklı çalışması yer almaktadır. Çalışmada Türkçe öğretimine sağlayacağı akademik katma değer öne çıkarılarak görünüş belirteçliklerinden yakın anlamlı gibi görünen *artık*, *gayrı* ve *bundan böyle*’nin doğal dil verisiyle görünüş kuramı modellemesi çerçevesinde ayırt edici özellikleri açıklanmakta ve Türkçe öğretimindeki kullanımlarına örnekler verilmektedir. Anılan belirteçliklerin eylemlerin hal türleri, görünüş çekim ekleriyle etkileşimiyle ortaya çıkan belirgin sözcüksel yapılar ve çoksözcüklü birimleri çözümlenmekte ve iki ayrı Türkçe derlem üzerinde yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar karşılaştırılmaktadır.

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi- Journal of Language Education and Research’ün bu sayısında yer alan ikinci yazı İmran Nazike Avcı, Yusuf Tepeli ve Mustafa Caner’in bir ortak çalışması: *B2 Düzeyinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Ortaç Kullanımları: Bir Durum Çalışması (Use of Participles by Students Learning Turkish as a Foreign Language in B2 Level: a Case Study)*. Araştırmacılar bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 30 öğrenciden oluşan bir çalışma grubu ile yapılan uygulamalardan elde edilen gözlemlerden hareketle katılımcı öğrencilerin yazma becerilerinde ortaçları ne düzeyde ve ne kadar kullanabildiklerine yönelik bulgulara yer vermekte ve daha genellenebilir sonuçlara ulaşılabilmesi için bu konuda yapılacak sonraki çalışmalarını özendirici önerilerde bulunmaktadır.

Günümüzde eğitim, teknolojik imkanların seferber edilmesi ile yeni bir boyut kazanmıştır. Eğitim Yönetim Sistemleri bu boyutun ürünlerinden biridir. Bu sistemlerin, uzaktan eğitimin yanı sıra, sınıf ortamında ve derslerin işlenmesine yardımcı olacak biçimde kullanılabilir olması onları vazgeçilmez araçlar durumuna getirmiştir. Rıdvan Türkmen’in *B1 Level Undergraduate EFL Students’ Acceptance of Moodle Technology (B1 Seviyesinde İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Üniversite Öğrencilerinin Moodle Teknolojisini Kabullemeleri)* başlığını taşıyan araştırmasında da öğretmen ve öğrenciler tarafından kolayca kullanılabilir özelliğini taşıyan özgür ve açık kaynak kodlu çevrimiçi bir Eğitim Yönetim Sistemi olan Moodle teknolojisi konusu ele alınmakta ve bu teknolojiyi kullanan öğrencilerin deneyimlerine yer verilmektedir. Çalışmada B1

seviyesinde 110 üniversite öğrencisi katılımcı olarak bulunmuştur. Çalışma ele aldığı konuda pedagojik ve didaktik bulgular sunmaktadır.

Aslı Dinç ve Yeşim Keşli Dollar'ın *The Role of Parental Involvement on Language Development of Turkish EFL Learners (Aile Katılımlı Çalışmaların İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerin Dil Gelişimindeki Rolü)* başlıklı çalışmasının öne çıkan amacı, İngiliz Dili Eğitiminde ebeveyn katılımlı, ortak çalışmaya dayalı öğrenmenin bir uygulamasını bu uygulamanın sonuçlarına yönelik değerlendirmeler yaparak sunmaktır. Uygulamaya katılan öğrenciler ve aileleri ile yapılan çalışmada, Epstein (2001) tarafından oluşturulan aile katılımlı çalışmanın iletişim, evde öğrenme, ebeveynlik, karar alma ve gönüllülüğten oluşan 5 alt başlığı çerçevesinde incelemeler yapılmıştır. Çalışmada, çocukların dil gelişimleri ve sosyal kazanımları üzerinde ebeveynlerinin etkili bir rol üstlendikleri yönünde toplumdilbilimsel değerlendirmeler de içeren bir tartışma sunulmaktadır.

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi- Journal of Language Education and Research'ün Nisan 2017 sayısında yer alan son çalışma H. Özgür İnnalı'nın *Türkiye'de Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Dil Becerilerine Yönelik Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi (An Evaluation Of Studies Towards Language Skills Of Gifted And Talented Children in Turkey)* başlıklı çalışması. Çalışmanın amacı, Türkiye'de üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özelliklerine yönelik yapılan akademik çalışmaların ele aldıkları konular, temel tartışmaları, konuya ve alana kattıkları bulgular açısından değerlendirilmesidir. Bir ihtiyaç analizi olarak da görülebilecek bu çalışma, özellikle üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimi ve öğretimi gibi ülke geleceğini önemli bir biçimde etkileyen bir konuda nasıl bir akademik vizyon ortaya konduğuna, böyle bir vizyonun varlığından söz edilip edilemeyeceğine ve bu yöndeki dikkate değer boşluğa işaret eden tartışmasıyla öne çıkmaktadır.

20 Nisan 2017

Gülsün Leylâ Uzun

From the Editor-in-Chief

Journal of Language Education and Research has completed its second year in the field with the publication of 2017 April issue. Considering the publication process of the issues in the last two years, more original research manuscripts have been submitted, which makes us very happy and glad on behalf of the language teaching and learning fields, specifically teaching and learning Turkish. Reading the findings of the articles based on modern academic discussions and recent literature reviews that allow academic discovery and observing the reviewing process turning into a “learning-teaching” experience in which these articles are transformed into a more acceptable and notable products make the journal more meaningful for us. We would like to thank everyone who has contributed to the success of the journal.

The first article in the Journal of Language Education and Research is the study conducted by Gülsüm Atasoy, with the title *Teaching Aspectual Adverbials in Turkish: A Study of Aspect and Corpus*. The study focuses on the aspectual adverbials *artık*, *gayrı* and *bundan böyle* ‘from now on’, which might seem synonymous in terms of meaning and provides examples on their use in teaching Turkish. The study analyzes the usage values and structures of these adverbials and compares the findings obtained with those of the studies conducted on two different Turkish corpora.

The second article published is the study conducted by İmran Nazike Avcı, Yusuf Tepeli and Mustafa Caner: *Use of Participles by Students Learning Turkish as a Foreign Language in B2 Level: a Case Study*. The researchers present the findings on to what extent and how much 30 students learning Turkish use particles in writing practices and provide suggestions for further study to obtain results that are more generalizable.

Today, education has gained a new dimension by the mobilization of technological opportunities. Content Management Systems is one of the products of this dimension. The use of these systems in the classrooms as an aid to the lectures in addition to distance learning makes them indispensable tools. Rıdvan Türkmen, in his study entitled *B1 Level Undergraduate EFL Students’ Acceptance of Moodle Technology*, analyzes Moodle, a free and open source online Content Management System and shares the experiences of 110 university students at the B1 Level as well as the pedagogical and didactic results.

The study conducted by Aslı Dinç and Yeşim Keşli Dollar, *The Role of Parental Involvement on Language Development of Turkish EFL Learners* analyzes parent-centered collaborative learning in English language teaching and presents results based on Epstein’s (2001) model of parental involvement framework consisting of six sub-categories: parenting, communicating, volunteering, learning at home, decision-making, and collaborating with the community. The study presents sociolinguistic discussions indicating that parents play an important role in children’s’ language and social development.

The last study published in Journal of Language Education and Research is entitled *An Evaluation of Studies towards Language Skills of Gifted And Talented Children in Turkey*, conducted by H. Özgür İnnalı. The aim of the study is to analyze the studies conducted on the gifted and talented children in Turkey in terms of the topics, basic discussions, and the contribution of the findings to the topic and the field. This study, which can be also seen as a needs analysis investigation, focuses on the academic vision towards an important issue

such as the education of the gifted and talented children that might affect the future of a country, discusses whether it is possible to state that such an academic vision exists and points out the gap in this regard.

April 20, 2017

Gülsün Leylâ Uzun



Türkçede Görünüş Belirteçliklerinin Öğretimi: Görünüş ve Derlem Çalışması Teaching Aspectual Adverbials in Turkish: A Study of Aspect and Corpus

Gülsüm Atasoy*

ABSTRACT: The purpose of the study is to describe the distinctive features of the Turkish aspectual adverbials *artık*, *gayrı* and *bundan böyle* ‘from now on’, which are defined as synonymous in Turkish Dictionary and give examples from Turkish teaching. We use the corpus of Turkish textbooks for primary and secondary schools (TTC) (Kurtuluş, 2013) in the analysis. First, we analyse the usage values, lexical patterns and structures of the aspectual adverbials in Turkish in the written and spoken mediums of the TNC (Turkish National Corpus), then we compare and contrast the results with the results attained from TTC, considering their frequency distribution. It is observed that certain aspectual adverbials appear in certain phrases and structures. According to their temporal features, a certain structure chooses a certain viewpoint and situation type. Teaching aspectual adverbials to students can provide them with awareness in cognition; hence, improve their use of language.

Keywords: aspectual adverbials, corpus, Turkish teaching

ÖZ: Bu çalışmanın amacı Türkçe görünüş belirteçliklerinden yakın anlamlı gibi görünen *artık*, *gayrı* ve *bundan böyle*’nin doğal dil verisiyle görünüş kuramı çerçevesine göre ayırt edici özelliklerini açıklamak ve Türkçe Öğretimindeki kullanımlarına örnek vermektir. Çözümlemede İlk Öğretim Türkçe Ders Kitapları (İTDK) (Kurtuluş, 2013) derlemi Kullanılacaktır. Bu belirteçliklerin eylemlerin hal türleri, görünüş çekim ekleriyle etkileşimiyle ortaya çıkan belirgin sözcüksel yapılar ve çoközçüklü birimleri çözümlenecek ve TUD’un yazılı kesitindeki alanlara (Kurgusal ve Bilgilendirici) göre belirgin kullanım değerleri, sözcüksel yapı ve örüntüleri sıklık bilgileriyle araştırılacak ve çıkan sonuçlar İTDK’daki sonuçlarla karşılaştırılacaktır. Belirteçliklerle birlikte görünen yapıların ve görünüşlerinin belirgin karakteristik yapılarının olduğu gözlenmektedir. Zamansal özelliklerine göre belirli bir yapı belirli bir görünüşü ve hal türünü seçmektedir. Görünüş belirteçliklerinin öğretilmesi öğrencilerin bilişsel düzeyde farkındalık yaratıp dil kullanımlarını geliştirmesine katkı sağlayabilir.

Anahtar sözcükler: görünüş belirteçlikleri, derlem, Türkçe öğretimi

* UTEOK 2016’da sunulan sözlü bildirinin tam metnidir.

** Arş.Gör., Mersin Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı, gulsumatasoy@hotmail.com

Giriş

Görünüş (aspect), dünya dillerinde farklı şekillerde ortaya çıkan bir parametredir. Görünüş kuramı, dil sisteminde görünüşü anlatma biçimindeki benzerlikleri ve farklılıkları ele almaktadır. Görünüş, bir olayın zamansal iç yapısı ve onun sunum şeklidir. Cümlelerin görünüşü (viewpoint), konuşucunun tercih ettiği örtük yada açık yapılarla aktarılmaktadır. Görünüş anlamı, cümlelerin görünüşü ve zamansal iç yapısı (temporal information) hakkında bilgi veririr. Görünüş sayesinde üzerinde konuşulan hal türünü (situation type) anlarız; zamansal iç yapı sayesinde konuşucunun, olayın tamamına mı yoksa bir bölümüne mi odaklandığını görebiliriz. Bu anlamda zamansallık, olayın zaman diliminde gerçekleşme şekliyle ilgilidir. *Başlangıç* (beginnings), *sonuç* (endings), *devinimli* (dynamic) ve *durağan kesitler* (static periods) gibi özellikler taşımaktadır. Görünüş anlamı arasındaki tercih genelde konuşucuya bağlıdır. Bu yüzden, görünüş, öznel bir özelliktir. Bu anlam, dilbilimsel yapılar ve edimbilimsel yöntemler aracılığıyla aktarılmaktadır (Smith, 1997). Örneğin, (1a) ve (1b) cümlelerinin görünüşleri anlam bakımından farklıdır. (1a) örneği olayın tamamına (1b) ise olayın bir kısmına gönderim yapmaktadır.

- (1) a. John and Mary built a rock garden last summer.
‘John ve Mary geçen yaz taştan bahçe yaptılar.’
b. John and Mary were building a rock garden last summer.
‘John ve Mary geçen yaz taştan bahçe yapıyorlardı.’

Görünüş kuramı, görünüş sistemlerindeki yapıya ve evrensel dilbilgisi düzeyinde dile katkı sağlamaktadır. Her dilin görünüş sistemi kendine özgü olarak açıklanmalıdır. Çünkü her dilin yapısı farklıdır ve görünüş, genelde belli biçimbirimlerle gösterilmektedir. Daha doğrusu, görünüş genelde eyleme özgü dilbilgisel biçimbirimlerle aktarılmaktadır. Dilbilgisel ilişkiler, cümlelerin anlambilimsel zaman özelliklerini vermektedir. Örneğin, aşağıda (2a) olayın tamamına gönderimde bulunurken (2b) bağlamdaki olayın başlangıcına odaklanarak olayın ardışıklığına gönderimde bulunmaktadır (Smith, 1999:111).

- (2) a. Mary walked down the beach.
‘Mary sahilde yürüdü.’
b. Sonra Mary sahilde yürüdü.
‘Then Mary walked down the beach.’

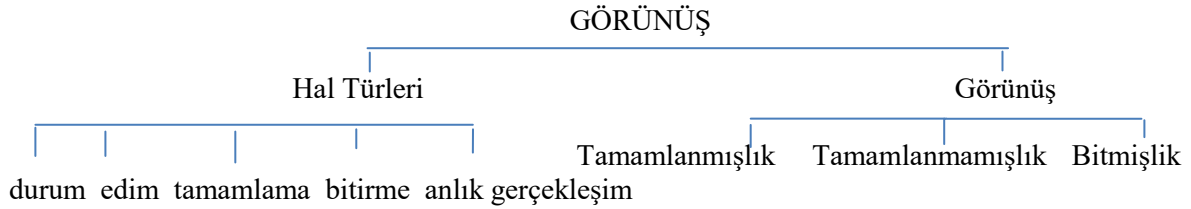
Belirteçliklerin (adverbials), olayın zamansal iç yapısına uygun bilgiyi sağlayarak görünüş anlamını oluşturmada önemli bir yerinin olduğu alanyazında belirtilmektedir (Smith, 1995; Smith, 1997; Moens and Steedman, 1988). Dilbilgisel başsözcüğün (grammatical head) konumuyla belirteçlerin konumu arasında çarpıcı bir eşleşme bulunmaktadır. Bu da tümcenin eylem sözcüğü üzerinde zengin bir işlevsel yapıya işaretler. Her belirteç sınıfı, eylem kipi (mood), kiplik (modality), zaman, görünüş yada kılınış, çatı tamlayanına karşılık gelmektedir (Cinque, 2001:47).

Özellikle de zaman belirteçlikleri, görünüş anlamı oluşturmada önem taşımaktadır (Erguvanlı-Taylan, 2001; Güven, 2004). Belirteçler (adverbs), eylemleri, yüklemeleri,

sıfatları, diğer belirteçleri veya tüm cümleyi niteleyen sözcüklerdir. Belirteçlik ise belirteç gibi davranan tüm birimleri içeren daha geniş bir terimdir. Belirteçlikler, tek bir sözcükten ad tümceciğine, ilgeç yapılarından belirteç cümlelerine kadar farklı yapılarda görünebilmektedirler.

Hal Türleri

Smith (1997) görünüşün iki bileşenli bir kuram olduğunu savunmaktadır. Görünüşü, aşağıdaki şekilde verildiği gibi hal türleri ve görünüşlerle açıklamaktadır. Görünüş anlamlarının görünüş ve hal türleri aracılığıyla dilbilgisine yansıdığı ileri sürmektedir. Görünüş sınıfları dilbilgisiyle açık şekilde işaretlenirken hal türleri cümle içinde örtük olarak bulunmaktadır. Smith görünüş (aspect) kavramının hal türleri ve görünüş (viewpoint) ilişkisiyle genişlediğini söylemektedir. Aşağıdaki şemada Türkçenin görünüş özellikleri gösterilmiştir.



Durum: Zamanda yer kaplayan değişmeyen bir süreci ifade etmektedir. Zamansal iç özellikleri: durağan (static), bitmemişlik (atelic), süreç (process). Durum türünün zaman şeması aşağıda gösterilmektedir, durumun başlangıcı ve bitişi belli değildir. Örnek olarak, *sevmek, kızgın olmak, bilmek* gibi eylemler verilebilir.

Zaman şeması: (Baş).....(Bit.)

Edim: Zihinsel ve fiziksel edimleri içeren süreçlerdir. Zamansal iç özellikleri: devimin, bitmemişlik, süreçtir. Edimin zaman şeması aşağıda gösterilmektedir, olayın başlangıcı ve bitişi arasında hep aynı hareket vardır. Örneğin, *yürüme* eylemi birinci dakikada da aynı hareketten oluşmaktadır, otuzuncu dakikada da aynı eylemi ifade etmektedir. *Parkta yürüme, düşünme* gibi süreç anlatan eylemleri örnek olarak verebiliriz.

Zaman şeması: Baş.....Bit.

Tamamlama: Bir süreci ifade eder ve bu sürecin sonunda bir durum değişikliği söz konusudur veya o süreç bir sonuç bulmaktadır. Zamansal iç özellikleri: devinin, bitmişlik (telic), süreç. Zaman şeması aşağıda gösterilmektedir. Örneğin, *kek yapmak* eyleminin sonucunda ortaya ürün olarak kek çıkmaktadır, *okula gitme* eyleminde ise hedefe varışı göstermektedir.

Zaman şeması: Baş.....Sonuç.

Bitirme: Bir değişime sebep olan anlık olayları işaretlemektedir. Zamansal iç özellikleri: devinin, bitmişlik, anlık (instantaneous). *Bardak kırmak, para bulmak* eylemlerinde olduğu gibi olayın artalanı yoktur, anlık olarak gerçekleşir, ve olayın etkileri devam eder. Zaman şeması aşağıda gösterilmektedir.

Zaman şeması:Olay...

Anlık Gerçekleşim: Sonucu olmayan tek bir olayı ifade eder. Zamansal iç özellikleri: devinim, bitmemişlik, anlık. Zaman şeması aşağıda gösterilmektedir. *Hopşurmak, göz kırpmak* eylemleri örnek verilebilir.

Zaman şeması: olay

Görünüş özellikleri her dilde farklılık göstermektedir. Örneğin, Smith (1997) görünüşü (viewpoint aspect) tamamlanmışlık, tamamlanmamışlık ve nötr olarak sınıflamaktadır. Bu Türkçe için tamamlanmışlık, tamamlanmamışlık ve bitmişlik olarak görülmektedir. Görünüş anlamı, pozitif bir bilgi vererek olayın edimsel olarak tamamlanmışlığına gönderimde bulunmaktadır.

Tamamlanmışlık görünüşü: Olayın başlangıç ve bitişini de içererek olayı bir bütün olarak ele almaktadır ve olayın başlangıç ve bitiş noktaları belli olduğu için kapalı bilgidir. *Bir bardak su içti* örneğinde olayın tamamlanmışına gönderim yaparak tamamlanmışlığı işaretlenmektedir.

Tamamlanmamışlık görünüşü: olayın sonucu hakkında bilgi vermez, olayın bir bölümünü el alır ve olayın başlangıç ve bitiş noktası belli değildir dolayısıyla açık bilgidir. *Parkta yürüyor* örneğinde olayın bir bölümünün ele alındığını söyleyebiliriz.

Bitmişlik görünüşü: bir önceki olayın zamanını işaret ederek olayın bitmişliğini işaretler. *Buraya gelmeden 3 tane sandviç yemiş* örneğinde *yeme* eyleminin zamanını *gelmeden önce* olarak işaretleyip *yeme* olayının bitmişliğini işaretlemektedir.

Türkçede belirteçlikler üzerine çok az çalışma bulunmaktadır (Erguvanlı, 1984; Trembaly&Yükseker, 2000; Erguvanlı-Taylan, 2001; Güven, 2004). Yapılan çalışmalar da belirteçliklerin sözdizimsel, anlambilimsel, edimbilimsel ve zamansal özelliklerine odaklanmıştır. Yalnız önceki çalışmalarda derlem verisinden yararlanılmadan çalışılmıştır. Bu çalışmada, sıklık bilgisiyle birlikte doğal dil verisi aracılığıyla Türkçedeki görünüş belirteçliklerinin zamansal iç yapısı ele alınmıştır.

Belirteçlikler tekil sözcüklerin ötesinde sözcüksel yapılardır. Özellikle görünüş belirteçlikleri, eylemlerin hal türleri, görünüş çekim eklerinin etkileşimiyle ortaya çıkan belirgin sözcüksel yapılar ve çoksözcüklü birimlerdir. Türkçe sözvarlığında görünüş belirteçlikleri betimlemeye ve bunların kullanım değerlerini, sözcüksel yapı ve örüntülerini saptamaya ihtiyaç vardır. Bu çalışmanın amacı, Türkçe görünüş belirteçliklerinden yakın anlamlı gibi görünen *artık, gayrı, bundan böyle*'nin doğal dil verisiyle görünüş kuramı çerçevesine göre ayırt edici özelliklerini açıklamak ve Türkçe Öğretimindeki kullanımlarına örnek vermektir.

Çalışmada önce yöntem ve veritabanı açıklanacak ve belirteçliklerle ilgili bulgular betimlenecek, ardından, sonuç ve tartışma bölümünde bulgular değerlendirilip yorumlanacaktır.

Yöntem ve Veri Tabanı

Belirtilen belirteçlikler, görünüş kuramına göre derlem-çıkışlı olarak ele alınmıştır. Çözümlemede TUD (Türkçe Ulusal Derlem) (Aksan ve diğerleri, 2012) ve İTDK (İlk Öğretim Türkçe Ders Kitapları) (Kurtoğlu, 2013) derlemleri Kullanılmıştır. Verimiz TUD'un-Tanıtım sürümüdür ve 49 milyon sözcük içermektedir ve İTDK 2006-2010 yıllarını kapsayan Türkçe ders kitaplarının derlenmesiyle elde edilmiş 846.605 sözcüklük derlemdir. Derlem arayüzünün sorgu sonucu getirdiği eşdizimlilikler, metinlerine gidilerek çözümlenmiştir. TUD'ta yazılı metin türleri bilgilendirici ve kurgusal olarak ikiye ayrılmaktadır. Bilgilendirici metinler (39.690.000 sözcük), toplum bilimleri, sanat, ticaret ve finans, düşünce ve inanç, dünya sorunları, uygulamalı bilimler, doğa ve temel bilimleri kapsamaktadır. Kurgusal metinler (9.310.000 sözcük) ise, edebi ve yaratıcı yazıları kapsamaktadır. Bu bağlamda bilgilendirici metinler nesnel metinlerken kurgusal metinler öznel metinlerdir. Verimizin çözümlenmesinde de bu metin türlerinde belirteçliklerinin yapılarının ve görünüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığına da bakılmıştır. Doğal dil verisinde çalıştığımız için belirteçliklerin metin türlerindeki görünüşleri önemlidir. Öncelikle alanlardaki sıklıkları dengelemek için verimiz 1 milyon sözcük üzerinden normalleştirilmiştir. Çıkan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

SÖZCÜK	TUD HAM SIKLIK	KURGUSAL				BİLGİLENDİRİCİ			
		Ham sıklık	Ham sıklık örneklem sayısı	1 milyonda normalleştiril miş sıklık	1 milyonda normalleştirilmiş sıklık örneklem sayısı	Ham sıklık	Ham sıklık örneklem sayısı	1 milyonda normalleştiril miş sıklık	1 milyonda normalleştirilmiş sıklık örneklem sayısı
ARTIK	40.170	13313	374	1429	303	26857	379	676	246
BUNDAN BÖYLE	1243	402	197	43	39	841	264	21	20
GAYRI	493	126	95	13	13	367	188	9	9

Her bir belirteçlik için TUD'tan çıkan ham sıklıkların istatistiksel bir ölçüt olan %5 hata payıyla incelenecek örneklem sayısı belirlenmiştir. TUD için 1 milyonda normalleştirilmiş sıklıkların örneklem sayıları incelenmiştir. Buna göre belirlenen belirteçliklerin örüntüsü derlem dilbilim yöntemi ve görünüş kuramına göre incelenmiştir. Bu belirteçliklerin eylemlerin hal türleri, görünüş çekim ekleriyle etkileşimiyle ortaya çıkan belirgin sözcüksel yapılar ve çoksözcüklü birimleri çözümlenmiş ve TUD'un yazılı kesitindeki alanlara göre belirgin kullanım değerleri, sözcüksel yapı ve örüntüleri sıklık bilgileriyle araştırılmıştır. Bu çıkan sonuçlar İTDK ile karşılaştırılmıştır.

Bulgular

Bulgular kısmında *artık*, *gayri* ve *bundan böyle* belirteçliklerinin her iki derlem verisinden elde edilen örüntüleri, sıklık bilgileri, hal türleri ve görünüş özellikleri betimlenerek yorumlanmıştır.

Artık

Türk Dil Kurumu (TDK) sözlük tanımında *artık* “bundan böyle, bundan sonra” olarak tanımlanmaktadır. Aşağıda *artık* ile görünen örüntüler ve örnek cümleleri verilmiştir:

Tablo 1. *Artık* belirteçliğinin örüntüleri ve örnek cümleleri

Örüntüler	Örnek Cümceler
Artık+Eylem(gelecek zaman çekim eki)	Partitions sekmesinden Disk Features'a tıklayın ve stdbytimeout için 20'yi seçin. <i>Artık aygıt 20 dakika içinde uyku kipine geçecek.</i>
Artık+Eylem(geçmiş zaman DI)	Mektebe gitmek vakit kaybı şu anda. * <i>Zorunlu ilköğretim artık 8 yıla çıktı ama... İsterseniz 12 sene yapın.</i>
Artık+Eylem(tanıtsallık görünüşü -mİş)	Koşuşuna geldiğinde biraz neşeli idi. Çayı hazırlayıp ustaları beklemeye başladı.. <i>Artık Ahmet işine ve yeni çevresine iyice alışmıştı.</i>
Artık+Eylem(emir kipi)	HANS: <i>Hadi çayı koy artık...</i> ANNA: Pes yani pes... Adamlara bak sen... Giyeceklermiş Nazi üniformalarını...
Artık+Eylem(şimdiki zaman çekim eki)	diriltici rayihalarla gönülleri coşturuyor ve ruhlara bahar muştuları sunuyor. Ve <i>artık aylar güneşler bir başka türlü doğuyor</i> , bir başka türlü batıyor
Artık+Ad tümceciği (cümle belirteçliği)	yeniyetme bir kızın utancıyla gövdesine karşı... <i>Çocukluğu çok gerilerde artık</i> . Bilenmemiş bir çeliğe su veren, unutulmuş çocukluğunu bir başkasına yükleyerek...
Artık+Eylem(geniş zaman çekim eki)	düzye kalımını sağlayabilmektedir. Bu kesimde artık üretilmiş olsa bile, o <i>artık açgözlü tacirin eline geçer</i> ; zanaat kesimi ondan yararlanamaz.

Aşağıdaki tablolarda *artık* belirteçliğinin derlem verilerindeki örüntüleri ve sıklık bilgileri verilmiştir. Bu tablolar değerlendirildiğinde TUD ve İTDK’da aynı örüntülerin görüldüğünü söyleyebiliriz. Bu örüntülerin TUD’un alanlarıyla (Bilgilendirici ve Kurgusal) ve İTDK’nın sıklık dağılımları farklılaşsa da kendi içinde tutarlılık göstermektedir. TUD’un alanları arasındaki bu sıklık farkının, metin türlerindeki örüntülerin kullanım tercihlerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Kurgusal metinler, yazarın duygu ve düşüncelerini ifade eden hikaye, roman gibi metin türlerini içerirken, bilgilendirici metinler, açıklama, betimleme, tartışma gibi bilgi içeren rapor, betimleme, yönerge gibi metin türlerini içermektedir. Alanlara göre tercih edilen örüntü sıklıklarının farklılaşması bu anlamda doğaldır. TUD ve İTDK derlemlerinin sonuçları tutarlıdır. Bunlara göre *artık* belirteçliğinin en sık tercih edilen örüntüleri “Artık+Eylem(şimdiki zaman çekim eki)”, “Artık+Ad tümceciği (cümle belirteçliği)” ve “Artık+Eylem(geniş zaman çekim eki)”, en az tercih edilen örüntüleri ise “Artık+Eylem(gelecek zaman çekim eki)” ve “Artık+ Eylem (emir kipi)”dir.

Tablo 2. *Artık* örüntülerinin Bilgilendirici alandaki sıklıkları

Örüntüler	Bilgilendirici	
	Sıklık	Yüzde
Artık+Ad tümceciği (cümle belirteçliği)	135	36%
Artık+Eylem(şimdiki zaman çekim eki)	86	23%
Artık+Eylem(geniş zaman çekim eki)	68	18%
Artık+Eylem(geçmiş zaman -DI)	66	17%
Artık+Eylem(gelecek zaman çekim eki)	15	4%
Artık+Eylem(emir kipi)	9	2%
TOPLAM	379	100%

Tablo 3. *Artık* örüntülerinin Kurgusal alandaki sıklıkları

Örüntüler	Kurgusal	
	Sıklık	Yüzde
Artık+Eylem(şimdiki zaman çekim eki)	110	%29
Artık+Ad tümceciği (cümle belirteçliği)	92	%25
Artık+Eylem (geçmiş zaman -DI)	72	%19
Artık+Eylem(geniş zaman çekim eki)	61	%16
Artık+Eylem(emir kipi)	25	%7
Artık+Eylem(gelecek zaman çekim eki)	14	%4
TOPLAM	374	%100

Tablo 4. *Artık* örüntülerinin İTDK'daki sıklıkları

Örüntüler	İTDK	
	Sıklık	Yüzde
Artık+Eylem(şimdiki zaman çekim eki)	105	23%
Artık+Eylem(geniş zaman çekim eki)	89	19%
Artık+Ad tümceciği (cümle belirteçliği)	84	18%
Artık+Eylem (tanıtıcılık Görünüşü-MİŞ)	70	15%
Artık+Eylem (geçmiş zaman DI)	53	11%
Artık+Eylem(gelecek zaman çekim eki)	32	7%
Artık+Eylem(emir kipi)	32	7%
TOPLAM	465	100%

Artık: olumlu/olumsuz yüklem

Artık'ın kullanımlarında anlam farkı yüklem olumsuzlanmasıyla ortaya çıktığı gözlenmiştir. *Artık* olumlu yüklemle kullanıldığında anlamı 'Şimdi' olmaktadır. Yani geçmişteki birikimlerin en üst seviyesini ifade eder. (Göksel and Kerslake, 2005:231).

- *Artık* Türkçe'yi güzel konuşuyorsun.

örneğin olduğu gibi, şuanı kastederek geçmişten beri yaptığı çalışmaların sonucu olarak şimdi Türkçesinin iyi olduğunu anlatan bir cümledir. *Artık* olumsuz yüklemle kullanıldığında anlamı 'daha fazla değil' (no longer, any more) olmaktadır.

- İstanbulda evimiz yok *artık*.

örneğin olduğu gibi eskiden olan bir şeyin belirli bir zamandan itibaren olmadığını anlatmaktadır. Derlemeden örnekler ve derlem sıklık bilgileri aşağıda verilmiştir. Buna göre hem TUD hem İTDK verisinde büyük bir oranla olumlu yüklem kullanımı tercih edildiği; dolayısıyla *artık* belirteçliğinin 'şimdi' anlamı 'daha fazla değil' anlamına göre daha çok tercih edildiği gözlenmektedir. Her iki derlemde de *artık* belirteçliğinin olumlu yüklemle kullanımı (ortalama %81 sıklıkla) baskın bir şekilde olumsuz yüklemle kullanımını geçmiştir. Aşağıda örnek kullanımları verilmiştir.

Tablo 5. *Artık* belirteçliğinin olumlu/olumsuz yüklem örnekleri

Olumlu Yüklemle kullanımı	Ben iyiyim. Neyse ki Mutlu, ikide bir gelip benimle ilgileniyor. <i>Artık akvaryuma hep birlikte gidiyoruz.</i>
Olumsuz Yüklemle Kullanımı	kırıklar ve derin yara izleri vardı. <i>Bir iki dişi yoktu artık ağzında.</i> Çok zayıftı. Sakince tepsiyi hücredeki masaya bıraktı.

Artık: Hal Türleri

Artık belirtecinin işaretlediği hal türleri hem TUD hem de İTDK derlemlerinde tutarlılık göstermektedir. *Artık*, her iki derlemde de en sık %50 sıklık ortalamasıyla *durumu* işaretlerken sırasıyla *edim*, ve *tamamlamayı* işaretlemekte ve en az %3 sıklık ortalamasıyla *bitirme* türünü işaretlemektedir. Verimizde *anlık gerçekleşim* hal türü ise hiç görünmemektedir. Örnek cümleler aşağıdaki gibidir.

Tablo 6. *Artık* belirteçliğinin hal türlerine göre örnek cümleleri

Hal Türleri	Örnek Cümleler
Durum	etmesinde fayda sağlayabilir. 16. Kardeşini sevmek zorunda olduğu söylenmemeli, " <i>Sen artık ablasın!</i> " diyerek, yaşının üzerinde olgunluk bekleyip onun da hala çocuk
Edim	bir ideolojiyi değil <i>çok sayıda ideolojiyi birleştirerek kitlelere hitap ediyor artık</i> . "Bu düşüncenin temeli neye dayanıyor" sorusunun yanıtı, "1900'lerin başında bilim
Tamamlanma	bu yıl daha sakın üstelik... Polemiklere girmek istemediğini belirten Yeşilçay, " <i>Artık 30 yaşına geldim</i> , kimseyle didişmeyi, "aman o onu geçti, şunu
Bitirme	nezlimde değer taşııyordu. Zevklerimde değişmeye başladı. Fırsat buldukça yaptığımız sohbetlerde, <i>artık aynı şeylerden bahsetmediğimizi, aynı frekanslardan konuşmadığımızı farketmiştim</i> . Aramızdaki uçurum gün

Artık: Görünüş Özellikleri

Aşağıda *artık*'ın görünüş özelliklerine baktığımızda sıklık bilgileri doğrultusunda örüntülerin eğilimlerini görmekteyiz. "Artık+Eylem (geçmiş zaman -DI)" örüntüsü tamamlanmışlık görünüşünü işaretlemektedirken "Artık+Eylem (tanıtsallık Görünüşü-mİş)" örüntüsü bitmişlik görünüşünü işaretleme eğilimindedir. Diğer tüm örüntüler toplamda %83 sıklıkla tamamlanmamışlık görünüşünü işaretleme eğilimindedir. TUD ve İTDK derlemleri görünüş özellikleri açısından tutarlı sonuçlar göstermektedir. Örnek cümleler aşağıda verilmiştir.

Tablo 7. *Artık* belirteçliğinin görünüş özelliklerine göre örnek cümleleri

Görünüş	Örnek Cümleler
Tamamlanmışlık	nerede bulunduğu bir önemi yok, <i>Linux'un Lilo'su da bu sınırı artık aştı</i> . FAT32'li Windows 9x/ME'lerde de bu problem
Tamamlanmamışlık	geç fark etti. <i>Yeni yeni Türk şirketleri burada yatırım yapıyor artık</i> . Ama gerekli siyasi desteği vermiştir. Sonuçta eziyet çekenler daha fazlasını
Bitmişlik	Bu yüzden Vali ve CHP yerel teşkilatının kızgınlığına maruz kalmışım. <i>Artık aramıza karakedi girmişti</i> . Bana "laf dinlemez, asi ve İnönü sevmez"

Gayrı

TDK sözlük tanımında *gayrı* "sıfat: Başka, diğer, zarf: Artık, bundan böyle" olarak verilmiştir. Aşağıdaki tabloda *gayrı* belirteciyle görünen örüntüler ve örnek cümleleri yer almaktadır. Derlemlerdeki sıklık bilgilerine baktığımızda ise *gayrı*'nın sıfat kullanımları *gayrı resmi*, *gayrı müslüm*, *gayri ciddi* gibi sözcük kümeleri oluşturmaktadır. *Gayrı* aynı zamanda *-Dan gayrı* yapısıyla ilgeç görevi yapmaktadır. *Gayrı*'nın sıfat ve ilgeç kullanımları bu çalışmanın amacı doğrultusunda gözardı edilmiştir. Bu kullanım TUD'un Bilgilendirici alanında %66 sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Kurgusal alanda ise ilgeç işlevi %32 sıklıkla en sık görünen kullanımıdır. İTDK derleminde ise *gayrı* sadece

belirteçlik işleviyle karşımıza çıkmaktadır. TUD'da en sık tercih edilen örüntü “Gayrı+Eylem(geniş zaman çekim eki)” iken en az tercih edilen yapılar “Gayrı+Eylem (geçmiş zaman)” ve “Gayrı+Ad tümceciği (cümle belirteçliği)”dir. İTDK'da ise Gayrı+Eylem(emir kipi) örüntüsü %40 sıklıkla en çok tercih edilen yapıdır. Ancak *gayrı* sadece 5 satırda karşımıza çıktığı için veriyi genellemek doğru olmayabilir. İTDK'da bir tek “Gayrı+Eylem (geçmiş zaman)” örüntüsü görülmemiştir. Aşağıda *gayrı* ile ilgili örüntüler, örnek cümleler (Tablo 8) ve derlemlerdeki sıklıkları (Tablo 9, 10, 11) verilmiştir.

Tablo 8. *Gayrı* belirteçliğinin örüntüleri ve örnek cümleleri

Örüntüler	Örnek Cümleler
Gayrı+Eylem(geniş zaman çekim eki)	bilsen ne olur, bilmesen ne? <i>Gayrı Allah bilir</i> ancak. Eğer insanoğlu
Gayrı+Eylem(emir kipi)	de varın siz <i>karar verin gayrı</i> : Herkes Almanya'daki televizyon programını konuşuyor!
Gayrı+Eylem (geçmiş zaman ve tanıtısalılık görünüşü)	buyurdu. Vay! Canıma <i>tak etti gayrı</i> . Ayıptır bu senin yaptığın aslanım, bir kısım derme-çatma şeyler alıyordu. <i>Gayrı</i> Nilüferin başında toprağa kök salıp göklere ser çeken o muhteşem ağaç <i>çürümeye yüz tutmuştu</i> .
Gayrı+Ad tümceciği (cümle belirteçliği)	evlât, dedi. İsmail Paşa'nın <i>misafirisin gayrı...</i> Bahtın açık olsun. Allah muradını

Tablo 9. *Gayrı* örüntülerinin Bilgilendirici alandaki sıklıkları

Örüntüler	Bilgilendirici	
	Sıklık	Yüzde
Sözcük Kümeleri	125	66%
İlgeç Kullanımı	39	21%
Gayrı+Eylem(geniş zaman çekim eki)	10	5%
Gayrı+Eylem(emir kipi)	9	5%
Gayrı+Eylem (geçmiş zaman)	3	2%
Gayrı+Ad tümceciği (cümle belirteçliği)	2	1%
Toplam	188	100%

Tablo 10. *Gayrı* örüntülerinin Kurgusal alandaki sıklıkları

Örüntüler	Kurgusal	
	Sıklık	Yüzde
İlgeç Kullanımı	30	32%
Gayrı+Eylem(geniş zaman çekim eki)	18	19%
Gayrı+Eylem(emir kipi)	14	15%
Sözcük Kümeleri	14	15%
Gayrı+Ad tümceciği (cümle belirteçliği)	12	13%
Gayrı+Eylem (geçmiş zaman)	7	7%
Toplam	95	100%

Tablo 11. *Gayrı* örüntülerinin İTDK'daki sıklıkları

Örüntüler	İTDK	
	Sıklık	Yüzde
Gayrı+Eylem(emir kipi)	2	40%
Gayrı+Eylem (gelecek zaman çekim eki)	1	20%
Gayrı+Eylem(geniş zaman çekim eki)	1	20%
Gayrı+Ad tümceciği (cümle belirteçliği)	1	20%
Toplam	5	100%

Gayrı: olumlu/olumsuz yüklem

Gayrı, artık belirteçliğinde olduğu gibi yüklem olumlu veya olumsuz olmasına göre anlamı değişmektedir. Olumlu yüklemle kullanıldığında cümleye ‘şimdi’ anlamı verirken olumsuz yüklemle kullanıldığında cümleye ‘*daha fazla değil*’ (no longer, any more) anlamını vermektedir. İlgili örnekler ve sıklık bilgileri aşağıda verilmiştir. Bu bilgilere göre TUD’da *gayrı*, %79 sıklık ortalamasıyla olumlu yüklemle kullanım eğilimindedir. İTDK’da ise tüm örnekler olumlu yüklemle karşımıza çıkmıştır.

Tablo 12. *Gayrı* belirteçliğinin olumlu/olumsuz yüklem örnekleri

Olumlu Yüklemle kullanımı	terfi etti, işi bitti müfettişle <i>gayrı</i> . Unuttu kendisine yaptığım onca iyiliği...
Olumsuz Yüklemle Kullanımı	bir serap doğmuş - ben <i>gayrı</i> ayrılmam kendimden, güneşim akrepler için

Gayrı: Hal Türleri

Anlık gerçekleşim hariç, TUD’da *gayrının* diğer tüm hal türleriyle örnekleri bulunmaktadır. Bitirme her iki alanda da en az kullanıma sahipken bilgilendiricide en sık kullanılan tamamlama hal türü (%46 sıklıkla), kurgusalda en sık kullanılan ise eşit sıklıkta çıkan tamamlama (%37) ve durum (%37)’dur. İTDK’da ise sadece edim (%80 sıklıkla) ve durum (%20 sıklıkla) hal türü görünmüştür. Aşağıda örnek cümleler verilmiştir.

Tablo 13. *Gayrı* belirteçliğinin hal türlerine göre örnek cümleleri

Hal Türleri	Örnek Cümleler
Durum	Yazdığınız dörtlüklerden biri şöyle: " <i>Emeklisin gayrı</i> , böyle bilinsin Memurluk kâbusu artık
Edim	Sebepten ben <i>bu nümereleri yutmam gayrı</i> ... Yusuf’un arkadaşlarından biri, - Ben
Tamamlama	Terfi etti, <i>işi bitti müfettişle gayrı</i> . Unuttu kendisine yaptığım onca iyiliği...
Bitirme	buyurdu. Vay! <i>Canıma tak etti gayrı</i> . Ayıptır bu senin yaptığın aslanım,
Anlık Gerçekleş.	-

Gayrı: Görünüş Özellikleri

Gayrı belirteçliğinin örüntülerinin TUD’da %87 sıklık ortalamasıyla tamamlanmamışlık görünüşünü işaretlediğini İTDK derleminde tamamlanmışlık işaretleyen “Gayrı+Eylem (geçmiş zaman -DI)” ve bitmişlik işaretleyen “Gayrı+Eylem (tanıtımsallık görünüşü -mİş)” örneklerine rastlanmadığı için %100 sıklıkla tüm örüntülerin tamamlanmamışlık görünüşünü işaretleme eğiliminde olduğunu görmekteyiz. Örnek cümleler aşağıda verilmiştir.

Tablo 14. *Gayrı* belirteçliğinin görünüş özelliklerine göre örnek cümleleri

Görünüş	Örnek Cümleler
Tamamlanmışlık	cızırtısı beynimi biçmeye başlamıştı. Çekilemezdim, <i>gayrı çok geçti</i> . Soğuk terler boşandı
Tamamlanmamışlık	Çekti mi, teftişe çıkıyordu... Demek <i>gayrı tüm kapılar kapanıyor</i> , iki satırlık
Bitmişlik	Bir kısım derme-çatma şeyler alıyordu. <i>Gayrı Nilüferin başında toprağa kök salıp göklere ser çeken o muhteşem ağaç çürümeye yüz tutmuştu</i>

Bundan böyle

Bundan böyle için TDK tanımı “artık, bundan sonra” olarak verilmiştir. Derlem sonuçlarına göre *bundan böyle* belirteçliği için sıklık bilgileri hem TUD’da hem de İTDK’da en sık kullanılan örüntünün “Bundan böyle+Eylem(gelecek zaman çekim eki)” olduğunu göstermektedir. Ayrıca TUD’da *böyle*’nin ikileme kullanımı da veride karşımıza çıktı, “Böyle böyle, havadan sudan konuşurken alıştım” örneğinde olduğu gibi. Bu kullanım belirteçlik özelliği içermediği için çalışma dışında tutulmuştur. Bu kullanıma İTDK’da rastlanmamıştır. Farklı olarak, “Bundan böyle+Eylem (emir kipi)” örüntüsü TUD’da en az sıklıkla karşımıza çıkarken İTDK’da ise en sık ikinci kullanıma sahiptir. Örüntüler, alanlara göre sıklık bilgileriyle birlikte aşağıda örnek cümleler verilmiştir.

Tablo 15. *Bundan böyle* belirteçliğinin örüntüleri ve örnek cümleleri

Örüntüler	Örnek Cümleler
Bundan böyle+Ad tümceciği (cümle belirteçliği)	Bu gece yüzükleri takmak istiyorum. <i>Bundan böyle tüm ailenin yaşamı garanti altında.</i>
Bundan böyle+Eylem(gelecek zaman çekim eki)	Uğraşmaya değmez, ömür geldi geçiyor, <i>bundan böyle yalnız kendimi düşüneneğim</i> , en
Bundan böyle+Eylem(geniş zaman çekim eki)	Olmadığını görecektedir. <i>O da bundan böyle sırlarını kendine saklar.</i> Bir
Bundan böyle+Eylem(şimdiki zaman çekim eki)	"Senin <i>bundan böyle</i> değil top oynamana, bahçeye <i>bahçeye çıkmana bile izin vermiyoruz</i> "
Bundan böyle+Eylem (geçmiş zaman DI)	Sonra Musab onun evine taşındı. <i>Bundan böyle Sad'ın evi, Medine'de İslam'ın tebliğ merkezi haline geldi.</i>
Bundan böyle+Eylem (tanıtsallık Görünüşü-MİŞ)	karışan bir sesle <i>Orçun, birbirlerine bundan böyle sen demelerini önermişti.</i> Nilüfer
Bundan böyle+Eylem (emir kipi)	An bu tehlikeye karşı tetiktedir. <i>Bundan böyle veryüzünde en baş düşmanınızın biz olduğunuzu bilin ve titreyin.</i>

Tablo 16. *Bundan böyle* örüntülerinin Bilgilendirici alandaki sıklıkları

Örüntüler	Bilgilendirici	
	Sıklık	Yüzde
Bundan böyle+Eylem(gelecek zaman çekim eki)	68	26%
Bundan böyle+Ad tümceciği (cümle belirteçliği)	64	24%
Bundan böyle+Eylem(geniş zaman çekim eki)	32	13%
Bundan böyle+Eylem(şimdiki zaman çekim eki)	28	11%
Bundan böyle+Eylem (geçmiş zaman DI)	28	11%
İkileme Kullanımı-böyle böyle	23	9%
Bundan böyle+Eylem (tanıtsallık Görünüşü-mİŞ)	16	6%
Bundan böyle+Eylem (emir kipi)	4	2%
Toplam	264	100%

Tablo 17. *Bundan böyle* örüntülerinin Kurgusal alandaki sıklıkları

Örüntüler	Kurgusal	
	Sıklık	Yüzde
Bundan böyle+Eylem(gelecek zaman çekim eki)	56	28%
Bundan böyle+Ad tümceciği (cümle belirteçliği)	49	25%
İkileme Kullanımı-böyle böyle	43	22%
Bundan böyle+Eylem(geniş zaman çekim eki)	23	12%
Bundan böyle+Eylem(şimdiki zaman çekim eki)	16	8%
Bundan böyle+Eylem (geçmiş zaman DI)	6	3%
Bundan böyle+Eylem (tanıtsallık Görünüşü-mİŞ)	3	2%
Bundan böyle+Eylem (emir kipi)	1	1%
Toplam	197	100%

Tablo 18. *Bundan böyle* örüntülerinin İTDK'daki sıklıkları

Örüntüler	İTDK	
	Sıklık	Yüzde
Bundan böyle+Eylem(gelecek zaman çekim eki)	5	50%
Bundan böyle+Eylem (emir kipi)	3	30%
Bundan böyle+Eylem(geniş zaman çekim eki)	1	10%
Bundan böyle+Eylem(şimdiki zaman çekim eki)	1	10%
Toplam	10	100%

Bundan böyle:Olumlu/Olumsuz Yüklem

Bundan böyle belirteçliğinde de *artık* ve *gayrı* da olduğu gibi yüklem olumlu/olumsuz olmasına göre anlam değişikliği gözlenmektedir. Olumlu yüklem kullanımda *bundan böyle* belirteçliği “şimdi” anlamını ifade ederken olumsuz yüklem kullanımda ise “daha fazla değil” anlamını ifade etmektedir. Her iki derlemde de sıklık bilgileri *bundan böyle* belirteçliğinin olumsuz yüklemle kullanımından çok büyük bir farkla olumlu yüklemle kullanımının (%91 sıklık ortalamasıyla) tercih edildiği gözlenmektedir. Örnek cümleleri aşağıdaki gibidir.

Tablo 19. *Bundan böyle* belirteçliğinin olumlu/olumsuz yüklem örnekleri

Olumsuz Yüklem Kullanımı	tek bir nokta çok açık. <i>Bundan böyle hiç kimse sadece isminden dolayı belli noktalara gelemez</i>
Olumsuz Yüklem Kullanımı	fikirde. "Anlıyorum" dedim. "Bu yüzden <i>bundan böyle ne beni, ne Dilek ne de şirketimiz ve takımla ilgili herhangi birisini rahatsız etmenizi istemiyoruz.</i> "
Olumlu Yüklem Kullanımı	uğraşmaya değmez, ömür geldi geçiyor, <i>bundan böyle yalnız kendimi düşüneceğim</i>
Olumlu Yüklem Kullanımı	<i>O da bundan böyle sırlarını kendine saklar.</i>

Bundan böyle: Hal Türleri

Bundan böyle anlık gerçekleşim hariç diğer tüm hal türleriyle kullanıldığı gözlenmiştir. Her iki derlemde de edim %50 sıklık ortalamasıyla en sık kullanılan hal türü olarak karşımıza çıkmıştır. TUD'un Bilgilendirici ve Kurgusal alanlarında ikinci ve üçüncü sıradaki hal türleri, alan özelliklerinden dolayı farklılık gösterdiğini düşünüyoruz. Bilgilendiricide tamamlama hal türü ikinci sıradayken Kurgusalda durum ikinci sırada görünmektedir. İTDK ise edimden sonra en sık durum hal türüdür. Örnekler aşağıda verilmiştir.

Tablo 20. *Bundan böyle* belirteçliğinin hal türlerine göre örnek cümleleri

Hal Türleri	Örnek Cümleler
Durum	Bu usûlü de buldular: <i>Bundan böyle baharistan usûlü eğitim yasak;</i>
Edim	Adını da listene iyice yaz. <i>Bundan böyle Adnan muhasebe bürosunda çalışacaktır"</i>
Tamamlama	Bedia dokuz yaşındaydı. <i>İlk geceyi bundan böyle bir yalıda yaşayacağına inanamayarak geçirdi</i>
Bitirme	İsviçre Hayat'ın MedNet'ten ayrıldığını ve <i>bundan böyle bu tedaviyi karşılamayacağını bildirmesi, bütün planlarını altüst etmiş.</i> budur vasiyetim, güzelce kulak tut. <i>Bundan böyle dünya mihnetini sen de sen de unut</i>
Anlık Gerçekleş.	-

Bundan Böyle: Görünüş Özellikleri

Bundan böyle belirteçliğinin görünüş özelliklerine baktığımızda örüntülerin sıklık bilgileri TUD'da %88 sıklık ortalamasıyla en sık tamamlanmamışlık görünüşünü işaretlediğini göstermektedir. İTDK'da “Bundan böyle+Eylem (geçmiş zaman -DI) ve Bundan böyle+Eylem (tanıtsallık görünüşü -mİş)” örüntüleri görünmediği için diğer tüm örüntüler tamamlanmamışlık görünüşünü işaretlemektedir. Yani *bundan böyle* İTDK'da %100 sıklıkla tamamlanmamışlık görünüşü işaretlemiştir. Örnek cümleler aşağıdadır.

Tablo 21. *Bundan böyle* belirteçliğinin görünüş özelliklerine göre örnek cümleleri

Görünüş	Örnek Cümleler
Tamamlanmışlık	Devletlular bir karar aldı. <i>Bundan böyle, bu bölgede bir karış kuyu açmak yasaklandı.</i>
Tamamlanmamışlık	BEY: Benim tek dostumsun Can! <i>Bundan böyle burada yaşamamı istiyorum.</i>
Bitmişlik	İsviçre Hayat'ın MedNet'ten ayrıldığını ve <i>bundan böyle bu tedaviyi karşılamayacağını bildirmesi, bütün planların altüst etmiş.</i>

Sonuç ve Tartışma

Bu belirteçliklerin, insan algısı ve bilişine dayalı zamansal iç yapı özellikleri vardır. Hal türleri, dilin anlamsal sınıflarıdır. Belirli örüntülerle belirli belirteçlikler ve görünüş özellikleri beraber görünmektedir. Belirteçliklerin zamansal iç özelliklerine göre belirli anlamlar belirli yapılarla aktarılmaktadır.

TDK sözlükte *artık*, *gayrı* ve *bundan böyle* birbirleriyle tanımlanmalarına rağmen derlem sonuçlarında görüyoruz ki her birinin ayırt edici özellikleri vardır. Aşağıdaki tablo her belirteçle ilgili örüntülerin eğilimini göstermektedir.

Tablo 22. TUD'da belirteçliklerin örüntü eğilimleri

Belirteçlikler	En sık kullanılan örüntü	En az kullanılan örüntü	Görünmeyen örüntü
Artık	Artık+Eylem(şimdiki zaman çekim eki) Artık+Ad tümcecigi (cümle belirteçliği)	Artık+Eylem(gelecek zaman çekim eki) Artık+Eylem(emir kipi)	
Gayrı	Gayrı+Eylem(geniş zaman çekim eki)	Gayrı+Eylem (geçmiş zaman)	*gayrı+Eylem(gelecek zaman çekim eki) *gayrı+Eylem(şimdiki zaman çekim eki)
Bundan böyle	Bundan böyle+Eylem(gelecek zaman çekim eki)	Bundan böyle+Eylem (emir kipi)	

Yukarıdaki tabloya göre *artık* belirteçliğinin en sık kullanıma sahip birinci ve ikinci örüntüsü sırasıyla “Artık+Eylem(şimdiki zaman çekim eki)” ve “Artık+Ad tümcecigi (cümle belirteçliği)” dir. *Gayrı* belirteçliği en sık Gayrı+Eylem(geniş zaman çekim eki), *bundan böyle* belirteçliği ise en sık “Bundan böyle+Eylem(gelecek zaman çekim eki)” örüntüsüyle görünmektedir. Bu belirteçliklerin en az kullanılan örüntülerine baktığımızda ise *artık* en az “Artık+Eylem(gelecek zaman çekim eki)” ve “Artık+Eylem(emir kipi)” örüntüleriyle, *gayrı* en az “Gayrı+Eylem (geçmiş zaman)” örüntüsüyle, *bundan böyle* “Bundan böyle+Eylem (emir kipi)” örüntüsüyle karşımıza çıkmaktadır. *Artık* ve *bundan*

böyle belirteçlikleri tüm örüntülerle görünürken *gayrı* belirteçliği “*gayrı+Eylem(gelecek zaman çekim eki)*” ve “*gayrı+Eylem(şimdiki zaman çekim eki)*” örüntüleriyle derlem verisinde görünmemiştir. Bu tablo bize bu belirteçliklerin eğiliminin farklı olduğunu göstermektedir. Aşağıda ise bu belirteçliklerin İTDK’daki eğilimleri bulunmaktadır.

Tablo 23. İTDK’da belirteçliklerin örüntü eğilimleri

Belirteçlikler	En sık kullanılan örüntü	En az kullanılan örüntü	Görünmeyen örüntü
Artık	Artık+Eylem(şimdiki zaman çekim eki)	Artık+Eylem(gelecek zaman çekim eki) Artık+Eylem(emir kipi)	
Gayrı	Gayrı+Eylem (emir kipi)	Gayrı+Eylem(gelecek zaman çekim eki) Gayrı+Eylem(geniş zaman çekim eki) Gayrı+Ad tümceciği (cümle belirteçliği)	Gayrı+Eylem (geçmiş zaman) *gayrı+Eylem(şimdiki zaman çekim eki)
Bundan böyle	Bundan böyle+Eylem(gelecek zaman çekim eki)	Bundan böyle+Eylem(geniş zaman çekim eki) Bundan böyle+Eylem(şimdiki zaman çekim eki)	Bundan böyle+Eylem (geçmiş zaman) Bundan böyle+Ad tümceciği (cümle belirteçliği)

Her iki tabloyu karşılaştırdığımızda *artık* ve *bundan böyle* belirteçliklerinin en sık kullanılan örüntülerinin ve *Artık* belirteçliğinin en az kullanılan örüntülerinin aynı olduğunu görmekteyiz. Bu belirteçliklerin en az kullanılan örüntü sekmesinde birden fazla örüntünün verilmesinin nedeni bu örüntülerin sıklıklarının aynı olmasıdır. Görünmeyen örüntü sekmesi ise İTDK’da karşımıza çıkmamış örüntüleri içermektedir. Bu iki tabloda da bu belirteçlikler için en sık kullanılan örüntüler örtüşmektedir. En az kullanılan örüntülerinde ise bazıları örtüşmektedir. İTDK verisinde bu belirteçliklerin sayıları temsil edilebilirlik açısından çok az olmasından kaynaklı en az kullanılan ve görünmeyen örüntüler hakkında genelleme yapmak doğru olmayabilir.

Olumlu/Olumsuz Yüklem Kullanımı

Bu üç belirteçlik için de yüklem olumlu veya olumsuz olmasına göre anlamının değiştiğini, olumlu yüklemle kullanıldıklarında anlam “şimdi” iken olumsuz yüklemle kullanıldıklarında anlam “daha fazla değil” olmaktadır. Tüm belirteçlikler, olumsuz yükleme göre büyük bir farkla olumlu yüklemle daha sık kullanılmaktadır. Bu belirteçlikler olumlu yüklem üzerine tüm çekim eklerini alırken olumsuz yüklem üzerine tüm çekim eklerini almadığı gözlemlenmiştir. Tablo 24’de TUD’da belirteçliklerin olumsuzluk eki üzerindeki çekim eki tercihleri verilmiştir. Her belirteçlik için kendi sıklık değerine göre ortalaması alınmıştır. Buna göre *artık* belirteçliğinin verisinin %20si olumsuz yüklemle görülmekte ve tüm çekim eklerini üzerine aldığı gözlenmiştir. *Gayrı* belirteçliği kendi verisi içinde %17si olumsuz yüklemle kullanılmıştır ve çıkan örnekler geniş zaman ve şimdiki zaman çekim eklerinin olumsuzlarıdır. *Bundan böyle* belirteçliği ise %8 sıklıkla olumsuz yüklemi tercih etmekte ve geçmiş zaman çekim eki hariç diğer

zaman ekleriyle kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bu verilere göre olumsuz yüklemle kullanımda *artık* belirteçliği hem sıklık bakımından hem de tüm zaman çekim ekleriyle kullanılması bakımından en çok tercih edilen belirteçlik iken *bundan böyle* belirteçliği sıklık bakımından en az tercih edilen belirteçlik olarak gözlemlenmiştir.

Tablo 24. TUD’da belirteçliklerin olumsuz yüklemle ek tercihleri ve sıklıkları

Belirteçlikler	Olumsuzluk eki üzerindeki çekim eki tercihleri	Ortalama sıklık
artık	Tüm çekim ekleriyle	%20
gayrı	Geniş zaman ve şimdiki zaman çekim ekleriyle	%17
Bundan böyle	Geniş zaman, şimdiki zaman, gelecek zaman çekim ekleriyle	%8

İTDK’da en sık olumsuz yüklemle kullanılan belirteçlik hakkında benzer sonuçlar çıkmıştır. Olumsuzluk çekim ekiyle en sık tercih edilen belirteçlik *artık*’tır. *Gayrı* belirteçliğinde olumsuz yüklemle kullanımına rastlanmamıştır. Toplamda 5 derlem satırında görüldüğü için bu konuda genelleme yapamıyoruz.

Tablo 25. İTDK’da belirteçliklerin olumsuz yüklemle ek tercihleri ve sıklıkları

Belirteçlikler	Olumsuzluk eki üzerindeki çekim eki tercihleri	Ortalama sıklık
Artık	Tüm çekim ekleriyle	%16
Gayrı	-	%0
Bundan böyle	Geniş zaman çekim ekiyle	%10

Hal Türleri

Genel olarak, bu belirteçliklerin kullanıldığı hal türüne göre devinim veya durağanlık anlatmaktadır. Bu üç belirteçlik de zamansal iç yapısında sürerlilik (duration) anlatmakta ve cümlelerin özelliğine göre bitmişlik görünüşü (telicity) veya bitmemişlik görünüşünü (atelicity) işaretleyebilmektedir. Derlemlerdeki sıklık oranlarına baktığımızda bu belirteçlikler en çok devinim (dynamism) ve bitmemişlik (atelic) anlam özelliklerini taşıyan cümleler içinde kullanılmıştır. Bir tek *gayrı* belirteçliği TUD’da tamamlama hal türünü işaretlemiştir. TUD ve İTDK’da edim hal türü baskın olarak bu belirteçliklerle karşımıza çıkmaktadır. Her iki derlemde belirteçliklerin en sık bitmemişlik görünüşüyle edim hal türünü işaretlediği görülmektedir.

Tablo 26. TUD ve İTDK’da belirteçliklerin hal türü tercihleri ve sıklıkları

Belirteçlikler	TUD eğilimi ve ortalama sıklık	İTDK eğilimi ve ortalama sıklık
Artık	Edim (%53)	Edim (%40)
Gayrı	Tamamlama (%40)	Edim (%80)
Bundan böyle	Edim (%44)	Edim (%60)

Görünüş Özellikleri

Bu belirteçliklerin zamanda yer kaplamayan olayları işaretlediği gözlenmektedir. Dolayısıyla bu belirteçlikler baskın olarak her iki derlemde de tamamlanmamışlık görünüşünü işaretlemektedirler. Bu belirteçliklerle nitelenen olaylar zamanda sürerliliği göstererek ve tamamlanmamışlık görünüşünü işaretlemektedir.

Tablo 27. TUD ve İTDK’da belirteçliklerin görünüş tercihleri ve sıklıkları

Belirteçlikler	TUD eğilimi ve ortalama sıklık	İTDK eğilimi ve ortalama sıklık
Artık	Tamamlanmışlık (%10)	Tamamlanmışlık (%11)
	Tamamlanmamışlık (%82)	Tamamlanmamışlık (%74)

	Bitmişlik (%8)	Bitmişlik (%15)
Gayrı	Tamamlanmışlık (%9) Tamamlanmamışlık (%87) Bitmişlik (%4)	Tamamlanmışlık (%0) Tamamlanmamışlık (%100) Bitmişlik (%0)
Bundan böyle	Tamamlanmışlık (%7) Tamamlanmamışlık (%88) Bitmişlik (%5)	Tamamlanmışlık (%0) Tamamlanmamışlık (%100) Bitmişlik (%0)

Sonuç olarak, bu belirteçliklerin özelliklerini ve eğilimlerini göz önünde bulundurarak aşağıdaki gibi özetleyebiliriz.

Artık belirteçliği, konuşma esnasında *şimdiyi* işaretleyerek olayın/durumun sonrasına gönderim yapma eğilimindedir.

Gayrı belirteçliği, olayla ilgili *genel durumu* işaretleyerek olayın/durumun sonrasına gönderim yapma eğilimindedir.

Bundan böyle belirteçliği, konuşmada *gelecek* bir noktayı işaretleyerek olayın/durumun sonrasına gönderim yapma eğilimindedir.

Tüm bu belirteçlikler, bir olay/durumun başlangıcını işaretlemektedir. Burada odak, konuşmanın içinde bulunduğu *şu anı*, *geniş zamanı* veya *gelecek bir noktayı* işaretleme olmak üzere değişiklik gösterebilmektedir.

Bu belirteçlikler, eş anlamlı olsalardı, aşağıdaki örneklerde birbirinin yerine kullanılabilirdi. Örneğin, aşağıdaki örnek cümle kümelerinde, (3), (4), (5) numaralı cümleler derlemeden alınmış cümlelerdir. Onların altındakiler ise bu belirteçliklerin birbirinin yerine geçip geçmediğini görmek için bizim kendimizin oluşturduğu cümlelerdir. (3a) cümlesi, anadil konuşucusu olarak değerlendirdiğimizde kulağa makül gelmekte ancak (3b) cümlesi kulağa rahatsızlık vermektedir. Bu sonucun, biraz daha güvenilirliğini arttırmak için (3c)de *Çocukluğu çok gerilerde* dizisine eksilteli yüklemi tamamlamak için parantez içinde cümleye yüklem ekledik. (3d) cümlesinde ise aynı yüklem *bundan böyle* belirteçliğiyle uyumsuz olduğunu görmekteyiz.

(3) Çocukluğu çok gerilerde artık.

- ?Çocukluğu çok gerilerde gayrı.
- *Çocukluğu çok gerilerde bundan böyle.
- Çocukluğu çok gerilerde (kaldı) artık
- *Çocukluğu çok gerilerde (kaldı)bundan böyle

Cümle (4)ü de diğer belirteçliklerle kullandığımızda (4a ve b) cümlelerinin çok duymaya alışkın olmadığımız ama kabul edilebilir cümleler gibi görünmektedir. (4e) yüklem ekleyerek test etmek için (4c) *garanti altında* dizisine eksilteli yüklemi tamamladığımızda yüklem gelecek zaman ekiyle çekimlenmiş *olacaktır*. (4d ve 4e) örneklerinde olacak yüklem *artık* ve *gayrı* belirteçlikleriyle olan kullanımları da kabul edilebilir gibi durmaktadır.

(4) Bundan böyle tüm ailenin yaşamı garanti altında.

- ?Artık tüm ailenin yaşamı garanti altında

- b. ?Gayrı tüm ailenin yaşamı garanti altında
- c. Bundan böyle tüm ailenin yaşamı garanti altında (olacak).
- d. ?Artık tüm ailenin yaşamı garanti altında (olacak).
- e. ?Gayrı tüm ailenin yaşamı garanti altında (olacak).

(3) ve (4) numaralı cümleler eksilteli yüklem içermelerine rağmen bu yüklemeler tamamlandığında beraber kullanıldığı belirteçliğe göre çekimlendiği görülmektedir. Dolayısıyla belirteçliklerin, eylem üzerindeki çekimi etkilediği görülmektedir. Aşağıdaki cümlelerde de bunu görmekteyiz. Cümle (5)in eylemini *gayrı* (5a) ve *bundan böyle* (5b) belirteçlikleriyle kullandığımızda kulağa çok alışıldık gelmemektedir. (5c) cümlesinde olduğu gibi eylemi *bundan böyle* belirteçliğine göre çekimlediğimizde düzgün bir cümle olmaktadır.

- (5) Artık bu çocuk kitap okuyor.
- a. ? Gayrı bu çocuk kitap okuyor.
 - b. ? Bundan böyle bu çocuk kitap okuyor.
 - c. Bundan böyle bu çocuk kitap okuyacak.

Sonuç olarak, görüyoruz ki her belirteçliğin eğilimleri farklılaşmaktadır. Dolayısıyla bu belirteçliklere eş anlamlı dememiz doğru olmayabilir. Bu belirteçlikler, bir başlangıç odak alarak sonrasına/ardına gönderimde bulunmaktadır. Dolayısıyla bu belirteçlikler, art başlangıç belirteçlikleri (posterior inchoative adverbials) olarak adlandırılabilir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar Türkçe dilbilgisi kitaplarında, Türkçe öğretiminde kullanılabilir. Dilbilgisi kitaplarında Türkçe söz varlığında belirteçlerin yanısıra belirteçliklerin de üstünde durularak bunların kullanım değerleri aktarılabilir. Türkçe öğretiminde de bu bilgiler kullanılarak belirteçlikler daha sistematik, bütüncül olarak öğrencilere sunulabilir.

Kaynakça

- Aksan, Y. diğerleri. (2012). Construction of the Turkish National Corpus (TNC). Proceedings of the Eight International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012). Istanbul: Türkiye. Adress http://www.lrecconf.org/proceedings/lrec2012/pdf/991_Paper.pdf
- Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cinque, G. (1999). *Adverbs and Functional Heads: A Cross-Linguistic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Erguvanlı Taylan, E. (2015) *The phonology, and morphology of Turkish*. Boğaziçi University Press: İstanbul.
- Güven, M. (2004). *Adverbials in Turkish: The third parameter in aspectual interpretation*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Boğaziçi Üniversitesi. İstanbul.

- Kurtoğlu, Ö. (2013). A corpus based discourse analysis: The properties of texts in Turkish textbooks for primary and secondary schools (Basılmamış Tez). Mersin Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göksel, A. and Kerslake, C. (2005). *Turkish: a comprehensive grammar*. Oxford: Routledge.
- Kornfilt, J. (1997). *Turkish*. New York: Routledge.
- Lewis, G. (2000). *Turkish grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Moens, M., ve Steedman, M. (1988). Temporal ontology and temporal reference. *Computational Linguistics*, 14,2, (15-28).
- Smith, C. (2009). *Text, time and context*. R. P. Meier, H. Aristar-Dry, E. Destruel (eds.) Springer: London.
- Smith C. (1997). *The parameter of aspect*. Kluwer Academic: Netherlands.
- Tremblay, M. ve Yüksekler, H. (2000). Piti piti karamela sepeti or how to choose your own adverb in Turkish. A. Göksel ve C. Kerslake (haz) *Studies on Turkish and Turkic languages*. Wiesbaden: Harrasowitz Verlag.
- Xiao, R. ve McEnery, T. (2004). A corpus based two level model of situation aspect. *Linguistics*, 40, 325-363



Use of Participles by Students Learning Turkish as a Foreign Language in B2 Level: a Case Study

B2 Düzeyinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Ortaç Kullanımları: Bir Durum Çalışması *

İmran Nazike AVCI **

Yusuf TEPELİ ***

Mustafa CANER ****

ABSTRACT: The present study aims to determine to what extent learners of Turkish as a foreign language use participles in their writing practices. To attain this goal, a holistic single-case qualitative research design method was adopted with the participation of 30 B2 level learners from two universities in Turkey. The data were collected through demographic information form, sentence completion test (SCT) and written compositions which were analyzed through content analysis technique. Findings revealed that while most of the participants (86.67 %) used participles meaningfully correct, some (10.13 %) used them in wrong forms and few of them (3.20 %) used some other affixes. In terms of genders, it was found that female participants (90.71 %) used participles more accurately than males (83.12 %) in SCT. Analysis of compositions revealed that while most of the participants (83.30 %) used at least one or more participles, some (16.70%) did not use any participle in their compositions. It was also found that while most of the participants (84.40 %) used meaningfully accurate participles, some (15.60 %) did not use participles accurately. It was found that female participants (62.82 %) used participles more accurately than male participants (37.18 %).

Keywords: Turkish as a foreign language, written expression, grammar, participles

ÖZ: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ortaçları ne oranda ve nasıl kullandıklarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada bütüncül tek durum desenine dayalı nitel bir araştırma modeli benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu B2 düzeyinde Türkçe öğrenen 30 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri kişisel bilgi formu, cümle tamamlama testi (CTT) ve kompozisyon kâğıtları aracılığıyla toplanmış ve içerik çözümlemesi yoluyla incelenmiştir. CTT'den elde edilen bulgular, katılımcıların çoğunluğunun (%86.67) ortaçları doğru; bir kısmının (%10.13) hatalı, az bir kısmının da (%3.20) ortaç dışı ek kullandıklarını göstermiştir. CTT bulguları cinsiyet açısından irdelendiğinde kadınların %90.71; erkeklerin ise %83.12 oranında anlamsal olarak ortaçları doğru kullandıkları görülmüştür. Kompozisyonlarda ise katılımcıların büyük çoğunluğunun (%83.30) bir veya birden fazla ortaç eki kullandığı, bir kısmının ise (%16.70) herhangi bir ortaç eki kullanmadığı görülmüştür. Kompozisyonlarında ortaç eki kullananların büyük çoğunluğunun (%84.40) ortaçları anlamsal olarak doğru; bir kısmının da (%15.60) hatalı kullandığı belirlenmiştir. Yine, kompozisyonlarda kadınların (%62.82) erkeklere (%37.18) oranla ortaçları anlamsal olarak doğru kullandıkları saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yazılı anlatım, dil bilgisi, ortaç

* Bu çalışma bulgularının bir kısmı 9. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayında (UTEOK 2016) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, nazikeavci@akdeniz.edu.tr

*** Prof. Dr. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, ytepli@akdeniz.edu.tr

**** Yrd. Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, mcaner@akdeniz.edu.tr

Giriş

Son yıllarda gerek dünyadaki konumu gerekse yaşanan sosyopolitik gelişmeler nedeniyle diğer dünya ülke ve halklarının Türkiye'ye bakışı yeni bir boyut kazanmıştır. Türkiye'nin diğer ülkeler arasında kazandığı bu konum kökleri çok farklı coğrafyaya ve kültüre yaslanan Türkçeye olan ilginin de her geçen gün artmasına neden olmuştur. Bilkan'ın (2012) da belirttiği gibi dünyanın geniş bir bölgesinde konuşulan Türkçe, oldukça eski bir kültür zeminine sahiptir. Sahip olduğu bu zengin kültür varlığı Türkçenin dünyada birçok bölgede kullanılır ve konuşulur olmasını da sağlamıştır. Akalın'a (2005) göre artık Türkçe sadece Anadolu'da, Balkanlarda, Türkistan'da ve Sibiry'a'da değil; Avrupa'ya, Amerika'ya, Avustralya'ya giden Türk vatandaşları sayesinde dünyanın dört bucağında konuşulmaktadır. Benzer bir şekilde Bilkan (2012) güncel sosyal ve siyasi gelişmelerle birlikte önem kazanan Türkçenin çok farklı coğrafyalarda ilgi ile karşılandığını ve bunun sonucu olarak da Türkçe öğrenme taleplerinin gittikçe arttığını iddia eder.

Gerek Türkiye'nin kazandığı sosyopolitik konum gerekse yaygın bir coğrafyada kullanılıyor olması nedeniyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi hem Türkiye'de hem de farklı ülkelerde giderek önem kazanmış ve bu doğrultuda çeşitli kurum ve kuruluşlarca yabancı dil olarak Türkçe öğretilmeye başlanmıştır. Farklı öğretim programları ve yöntemleri izlense de yabancılara Türkçe öğretiminde okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dil becerilerinin yanı sıra dil bilgisinin öğretimi de önemli bir yer tutmaktadır. Hedef dili doğru ve akıcı bir şekilde kullanabilmek için yapısının, yapısını anlamak için de dil bilgisinin en ince ayrıntısına kadar öğrenilmesi gerekir. Türkçe yapısı gereği sadece dil bilgisi bağlamında kalmayıp anlamsal bağlamda da kullanılan yapıda değişiklik gösterir. Bu nedenle Türkçenin ancak dil bilgisi ile anlam ilişkisi güçlendirmeye dayalı olarak gelişeceği gerçeğinden yola çıkarak gerek yabancı dil gerekse ana dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisel yapı ile anlam ilişkisi geliştirilmelidir.

Genel olarak dilsel iletişimin sağlanması için dil bilgisel yapı ile anlam arasındaki bağ kurulması ve bu bağın nasıl kurulduğunun öğrenenler tarafından bilinmesi bir gerekliliktir. Bu bağlamda eklemeli bir dil olan Türkçede kelimeler arasındaki bağıntıları kurarak dilsel iletişimin sağlanmasında eklerin rolü oldukça önemlidir. Her ne kadar dilsel iletişimde kullanılan sözcükler cümle içindeki söz dizimi ve kullanımına göre cümleye anlam kazandırsa da aynı sözcük aldığı eke bağlı olarak yeni bir anlam da kazanabilir. Bunun yanı sıra ekler zaman zaman eklendiği sözcüğün türünü de değiştirebilir. Bu nedenle Türkçe dil bilgisi öğretiminde ekler ayrı bir konuma sahiptir. Korkmaz'a (2014) göre Türkçede kelimelerin arasındaki yönlendirici ilişki ve bağlantılar eklerle kurulabilir. Türkçede ekler isim veya isim soylu sözcüklere getirildiği gibi fiillere de eklenebilir ve aynı isim ve isim soylu sözcüklere eklendiğinde olduğu gibi fiillerle de kullanıldığında hem anlam hem de dil bilgisel yapı açısından değişiklikler görülür.

Bu bağlamda, fiillere ek getirilmesiyle oluşturulan fiilimsiler de cümlelerin anlamlarının kavranabilmesinde taşıyıcı rol üstlenirler. Vural ve Böler'e (2011) göre fiilimsiler;

“Fiil kök ve gövdelerinden belirli eklerle türetilen; ancak, şahıs ekleri alarak çekime girmediği için yargı bildirmeyen ve bitmemişlik ifade eden fiil şekilleridir. Bunlar bir oluş, kılış ve durum bildirdikleri, olumlu ve olumsuz biçimleri yapılabildiği, zaman ifade eden ekler de alabildiği için bu yönleriyle fiil niteliği taşırlar. Fakat çekime girmemiş olmaları sebebiyle isim özelliği gösterirler. Fiilimsiler esasen isim gibi kullanılarak isim, sıfat ve zarf görevi yüklenmiş olan fiil şekilleridir”.

Türkçede hem olumlu hem de olumsuz fiillerin üzerine gelebilen fiilimsiler isim-fiil, zarf-fiil (ulaç) ve sıfat-fiil (ortaç) olmak üzere üçe ayrılır. Bilindiği üzere, isim fiil ekleri (-mAk, -mA ve -Iş) üzerine geldiği fiilleri varsa ögeleriyle birlikte geçici isimleştirir, zarf-fiil ekleri (-AraK, -Ip, -InCA, -AlI, -DIKÇA, vb.) üzerine geldiği fiilleri varsa ögeleriyle birlikte geçici zarflaştırır, sıfat-fiil ekleri (ortaç) ise (-DIK, -mIş, -An, -Ar/-Ir, -mAZ, -AcAK, -AsI, vb.) üzerine geldiği fiilleri varsa ögeleriyle birlikte geçici sıfatlaştırır.

Bu çalışmada da üzerinde durulan ve geçici sıfat olarak kullanılan ortaçlar kendinden sonra gelen isim unsurunun düşmesiyle adlaşabilirler. Böylelikle isimlerde olduğu gibi iyelik, çokluk ve hâl eklerini alabilirler. Ortaçlar geçici sıfat veya isim yapmanın yanı sıra ‘dolmuş’, ‘bilgisayar’, ‘döner’ vb. örneklerde olduğu gibi kalıcı isimler de yapabilirler.

Fiilimsiler, özellikle ortaçlar, dil becerileri ve dil bilgisinin öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Türkçeyi ana dili olarak öğrenen öğrencilere yönelik olarak hazırlanan ders kitabı ve diğer kaynaklarda, özellikle ortaçlar konusunun kazanımlarının geçtiği “İlköğretim Türkçe 8 Öğretmen Kılavuz” kitabında (Kaplan ve Şen, 2014) -DIK, -mIş, -An, -Ir/-Ar, -mAZ, -AcAK, -AsI olmak üzere yedi ortaç ekine yer verilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde B2 düzeyinde Türkçe öğrenenler için kullanılan kitaplarda da genelde bu yedi ortaç ekinin yer aldığı görülmektedir. Ancak, “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı” (Bölükbaş, Gedik, Gönültaş, Gökçen, Keskin, Özenc, Tokgöz, Ünsal, ve Yavuz, 2014) gibi bazı ders kitaplarında -AsI dışındaki altı ortaç ekine yer verilirken, bir başka ders kitabı olan “Yedi İklim Türkçe Seviye B2 Ders Kitabı”nda (Barın, Çobanoğlu, Ateş, Balcı ve Özdemir, 2015) ise aynı ana dili eğitiminde kullanılan kitaplarda olduğu gibi -Ası ortaç eki ile birlikte yedi ortaç ekinin de kullanıldığı görülmektedir.

Ortaçlar cümleleri sıfat cümleciklerine dönüştürerek cümlenin anlam ilişkisini güçlendirme, betimleme ve aktarılmak istenen anlamı daha kestirme bir şekilde ifade edebilme açısından önemlidir. Türkçede ortaçların dil bilgisel yapının yanı sıra anlamı güçlendirdiği noktasında Aksan (2006;172) “Genel olarak yan tümceler (değişik yargılar) ana temel tümcelere ilgi adlarıyla değil, ortaç ve ulaçlarla bağlanmakta, böylelikle daha kısa yoldan, daha kıvrak bir anlatım sağlanmaktadır” der. Aksan’ın (2006) açıklamasında da görüldüğü üzere, ortaçlar cümlenin anlam ilişkisini güçlendirmeye yarayan dil bilgisel unsurlardandır. Ortaç kullanarak fiillerin yükledikleri anlamlar sayesinde Türkçe konuşucular kendilerini daha rahat ifade edebilmektedir.

Ortaçların doğru bir şekilde kullanımı dil kullanıcılarında bulunması gereken niteliklerden biridir. Türkçeyi yabancı dil olarak kullananların sahip olması gereken beceriler Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde de yer almaktadır. Örneğin, B2

seviyesindeki Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde öğrencinin dil bilgisiyle ilgili aşağıdaki yeterlilikler öngörülmektedir:

Dil bilgisel kontrolü iyi derecedir. Buna rağmen nadiren dil sürçmeleri ya da dizgesel olmayan yanlışlar ve tümce yapısında çok küçük hatalar yapılabilir, yine de bu hatalar çok nadir görülür ve büyük oranda zamanla düzeltilebilir. Yüksek bir düzeyde dil bilgisel kontrole sahiptir. Yanlış anlaşılmalara sebep olacak hatalar yapmaz (MEB, 2001).

Bu nedenle Türkçe dil bilgisi öğretiminde ortaçlar konusu hem anlam açısından hem de dil bilgisel yapı açısından üzerinde önemle durulması gereken bir yapıdır ve gerek Türkçe öğrenenlerin gerekse öğrenenlerin ortaç kullanımını öğrenmede gerekli hassasiyeti göstermesi gerekir. Bu bağlamda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde dil bilgisi yapılarının özellikle de ek kullanımının öğretilmesi önemle durulmalıdır. Ulaşılabilen alan yazında yabancılara Türkçe öğretimi boyutunda ortaç kullanımı üzerine pek bir çalışmaya rastlanılmaması, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ortaç kullanım durumlarının tespitini gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ortaç kullanım düzeyleri incelenmesi bu çalışmanın problem durumunu teşkil etmektedir.

Araştırmanın amacı

Ulaşılabilen yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili alan yazında ortaçların öğretimi ya da ortaç öğretiminde karşılaşılan sorunların tespiti üzerine yapılan çalışmaların azlığı göze çarpmaktadır. İlgili alan yazında doğrudan ortaçlarla ilgili bir çalışmaya rastlanmış, onun da kuramsal boyutta kaldığı görülmüştür. Oysa ortaç kullanımı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenenlerin hedef dil olarak Türkçeye ne derecede hâkim olduklarının en önemli göstergelerinden biridir. Bu bağlamda, bu çalışma ile alan yazında görülen bu boşluğa katkı sağlamak ve B2 düzeyindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı dilsel üretimlerinde ortaç eklerini kullanabilme durumlarının saptanması hedeflenmiştir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ortaç kullanım durumları nedir?
 - a. CTT’de cümleler bağlamında cinsiyete göre katılımcıların ortaç kullanım durumları nedir?
 - b. CTT’de öğrencilerin ortaç ekleri bağlamında ortaç kullanım durumları nedir?
 - c. CTT’de ortaç ekleri bağlamında cinsiyete göre katılımcıların ortaç kullanım durumları nedir?
 - d. Kompozisyonlarda ortaç ekleri bağlamında cinsiyete göre katılımcıların ortaç kullanım durumları nedir?

Alan yazın taraması

Her ne kadar alan yazında Türkçenin gramerinin, özellikle ortaçların öğretimi boyutunda pek çok çalışma bulunsada Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi bağlamında ortaçlar ve öğretimi üzerine yeterli sayıda çalışma olmadığı söylenebilir. Ulaşılan alan yazında yabancılara Türkçe öğretiminde dil bilgisi çalışmalarına kısaca

bakılacak olursa bunlardan bazılarında öğretmenler üzerine (Melanlioğlu, 2015), bazılarında da öğrenenler üzerine (Ersoy, 1997; Şahin, 2013; İnan, 2014; Çerçi, Derman ve Bardakçı, 2016) odaklanıldığı görülür.

Örneğin, öğrenenler üzerine yapılan çalışmalar kapsamında Ersoy (1997) çalışmasında dillerin değişik içyapıları sebebiyle oluşan yanlışları belirleyerek sonraki öğretimlerde bu yanlışların ortadan kaldırılmasını hedeflemiştir. Bu doğrultuda öncelikle Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatım kâğıtlarındaki dil bilgisi ve yazım yanlışlarını incelemiştir. Kur sistemine göre kâğıtları sınıflandırıp yapılan hatalara yer vermiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda en çok hatanın eylem çekimi, ad çekimi ve belirtme durumu ekinin kullanımında olduğunu tespit etmiştir. Söz dizimi açısından yapılan hatalarda ise nesne-yüklem uyumsuzluğundan kaynaklı hatalar olduğunu saptamıştır.

Hem öğrenen hem de öğretmenler açısından karşılaşılan sorunların belirlenmesi üzerine yapılan bir çalışmada Melanlioğlu (2012) yabancılar Türkçe öğretiminde hâl eklerinin öğretimi sırasında öğrenenlerin ve öğretmenlerin yaşadığı problemleri ortaya koymak amacıyla bir fenomografi çalışma desenlemiştir. Türkiye’de bir üniversitenin yabancılar Türkçe öğretim merkezinde dil bilgisi derslerini yürüten 5 okutman ile yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde ettiği nitel verilerin analizi, katılımcıların hâl eklerinin öğretimi sırasında doğru uygulamaların yanı sıra yanlış uygulamalara da yer verdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, hâl eklerinin öğretiminde yabancı öğrencilerin yaşadıkları en önemli sorunun “anlamlandırma” boyutunda öğrenenlerin hâl eklerini, kelime gibi düşünüp bu eklere bir anlam yüklemeye çalıştıklarını; “uygulama” boyutunda ise hâl eklerinin gereksiz kullanımı, hatalı kullanımı, ünlü ve ünsüz uyumlarına uygun yazılmaması ve fiillere getirilmesi olduğunu bulmuşlardır. Öte yandan hâl eklerini öğretmenlerde gözlenen sorunlar olarak ise, öğretmenlerin hâl eklerini öğretirken somutlaştırma yapamama, öğretirken alan yazında tavsiyeler olmasına karşın hâl eklerini herhangi bir sıralama ile öğretmeme olarak belirlemişlerdir.

Şahin (2013) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışlarını incelediği çalışmasında Türkiye’deki bir üniversitenin Türkçe öğretim merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 23 yabancı uyruklu öğrencinin Türkçe yazılı anlatım becerilerindeki ek yanlışlıklarını yanlış çözümlemesi yaklaşımına göre değerlendirmiştir. Araştırmanın amacı, B2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarından yola çıkarak, daha çok hangi eklerin yazımında ne tür yanlışlar yaptıklarını belirlemek ve sonuçlardan hareketle önerilerde bulunmaktır. Araştırma verileri, öğrencilere yazdırılan 250-300 kelimelik bir kompozisyonla toplanmıştır. Elde edilen veriler, yapım ekleri ve çekim ekleri şeklinde iki ana başlık ve bu başlıklara bağlı alt başlıklar hâlinde sınıflandırılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin daha çok hâl, tamlama, kip ve şahıs, fiilimsi, fiil çatısı ve çokluk eklerinde hata yaptıkları tespit edilmiştir.

İnan (2014) çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışların nedenlerini belirleyerek çözüm önerileri getirmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın verilerini Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezi B2 düzeyindeki 71 öğrencinin yazılı anlatımlarının Keshavarz’ın (2011) yanlış analizi tasnifine göre değerlendirilmesiyle toplamıştır. Araştırma sonuçlarında

yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların Türkçe yazılı anlatımlarında yazım, noktalama ve ses bilimsel, sözcük-anlamsal, biçim-söz dizimsel ve süreç temelli yanlışlar yaptıkları belirlenmiştir.

Bir başka çalışmada, Çerçi, Derman ve Bardakçı (2016) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında, sıklıkla yaptıkları hataları yapıma sıklığı sırasıyla; yazım-noktalama yanlışları, dil bilgisi yanlışları, sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlar ve söz dizimsel yanlışlar olarak tespit etmişlerdir.

Son yıllarda yapılan bir başka çalışmada ise, Çetinkaya (2015) B2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışları betimlemiştir. Nitel araştırma deseninde içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenen veriler Türkiye’de bir üniversitenin Türkçe Öğretim Merkezi’nde tamamının ana dilleri Arapça olan B2 düzeyinde Türkçe öğrenimlerini sürdüren 50 öğrenciye 250-300 sözcüklük bir metin yazdırılarak elde edilmiştir. Katılımcıların dilsel boyutta; yazımsal, sözlüksel-anlamsal, söz dizimsel ve biçim bilimsel hataları sıklıkla yaptıkları; bilişsel işleme boyutunda, eksiltme, ekleme, değiştirme ve yer değiştirme hataları yaptıkları; iletişimsel boyutta ise en çok bölümsel, az miktarda da bütünsel hatalar yaptıklarını tespit etmiştir.

Polat’ın (2014) araştırması ise ulaşılan ve taranan alan yazında karşılaşılan ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi boyutunda ortaçlar konusunu ele alan tek çalışmadır. Araştırmacı, çalışmasında Türkçe ve Rusça yapıları bakımından farklı dil ailelerinden geldikleri hâlde ortaç elde etme yöntemleri benzerlik göstermeleri nedeniyle ana dili Rusça olan bireylerin Türkçedeki ortaçlar konusunda yaptıkları yanlışlardan örnekler vererek bu yanlışları ortadan kaldırmanın yöntemleri üzerinde durmuştur. Türkçedeki ortaçların ana dili Rusça olanlar tarafından öğrenilmesini zorlaştıran nedenlerden biri olarak zaman kipleri kullanımı olduğunu iddia eden Polat (2014), Türkçedeki ortaçların ana dili Rusça olan bireylere kavratılabilmesi için özellikle zaman kiplerindeki kaymalar üzerinde durulması ve konuyla ilgili pekiştirici alıştırmalara yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması genel olarak sınırlı sayıdaki değişkenleri incelemekten çok; tek bir durum, olay ya da güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde derinlemesine incelenmesi yöntemidir. Bu desen, çalışmanın yapıldığı durum ya da ortamda neler olduğuna bakma, sistematik bir biçimde veri toplama ve verileri analiz ederek sonuçları ortaya koyma amacıyla kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir. Bu bağlamdan hareketle, bu araştırmanın deseni, gerek çalışma alanının kendine özgü bir durum olması gerekse daha önce çalışılmamış olması nedeniyle, durum çalışması desenlerinden biri olan bütüncül tek durum desenine dayalı olarak geliştirilmiştir. Genel hatlarıyla bütüncül tek durum deseni, tek bir analiz birimiyle (bir birey, bir program, bir okul vb.) yürütülen çalışmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu bağlamda, bu araştırma B2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir grup öğrenci ile yürütüldüğünden ve belli bir olgunun yani ortaç kullanım durumlarının belirlenmesi amaçlandığından durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni çerçevesinde yürütülmüştür.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015–2016 akademik yılında Türkiye’de iki üniversitede B2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 16’sı erkek, 14’ü kız olmak üzere toplam 30 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışma grubunun kişisel bilgilerinin dağılımı kişisel bilgi formundan elde edilen veriler ışığında hazırlanmış ve Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Kişisel Bilgi Dağılımı

Öğrenci kodları	Türkiye’de bulunma süresi	Ana dili	Uyruk	Yaş	Eğitim alanı
E1	10 ay	Arapça	Suriye	34	İşletme
E2	5 ay	Kinyarwarda	Ruanda	35	Bitki Koruma
E3	7 ay	Arapça	Yemen	20	Gazetecilik
E4	9 ay	Urduca	Pakistan	32	İşletme
E5	8 ay	Farsça	Afganistan	21	İnşaat Mühendisliği
E6	8 ay	Arapça	Mısır	20	Tıp
E7	5 yıl	Fransızca	Kongo	30	İşletme
E8	9 ay	Kazakça	Kazakistan	29	Arkeoloji
E9	10 ay	Arapça	Suriye	27	Eğitim Yönetimi
E10	8 ay	Arapça	Moritanya	20	Gazetecilik
E11	3 ay	İngilizce	Gana	27	Toprak Bilimi ve Bitki Besleme
E12	5 ay	Fransızca	Kongo	22	Bitki Koruma
E13	9 ay	İbranice	İran	23	Petrol ve Doğal Gaz Mühendisliği
E14	8 ay	Fransızca	Gambiya	24	Uluslararası İlişkiler
E15	9 ay	Arapça	Cezayir	29	Bilgi ve Belge Yönetimi
E16	9 ay	Makedonca	Makedonya	19	Uluslararası İlişkiler
K1	10 ay	Arnavutça	Arnavutluk	18	İnşaat Mühendisliği
K2	9 ay	Moğolca	Moğolistan	22	Radyo Televizyon ve Sinema
K3	1 yıl	Sırpça	Sırbistan	26	İşletme
K4	9 ay	Kazakça	Kazakistan	22	Tarih
K5	10 ay	Arapça	Sudan	26	Su Ürünleri
K6	9 ay	Kazakça	Kazakistan	19	Eczacılık
K7	9 ay	Bahasa	Endonezya	18	Uluslararası İlişkiler
K8	9 ay	Özbekçe	Özbekistan	32	Türk Dili ve Edebiyatı
K9	9 ay	Kazakça	Kazakistan	17	Gazetecilik
K10	9 ay	Arapça	Somali	23	Sağlık Yönetimi
K11	9 ay	Arapça	Sudan	18	Tıp
K12	9 ay	Arapça	Ürdün	27	Pazarlama
K13	10 ay	Kırgızca	Kırgızistan	24	İngilizce Öğretmenliği
K14	9 ay	Ukraynaca	Ukrayna	23	İngiliz Dili ve Edebiyatı

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ana dilleri; Arapça (n=10), Farsça (n=1), İbranice (n=1) olmak üzere Orta Doğu dillerinden (n=12); Urduca (n=1), Bahasa (n=1), Moğolca (n=1) olmak üzere Asya dillerinden (n=3); Fransızca (n=3), İngilizce (n=1), Makedonca (n=1), Arnavutça (n=1), Sırpça (n=1), Ukraynaca (n=1) olmak üzere Batı ve Balkan dilleriyle Slav dilinden (n=8); Afrika dili olan Kinyarwarda’dan (n=1) ve Kazakça (n=4), Kırgızca (n=1), Özbekçe (n=1) olmak üzere Türk lehçelerindendir (n=6). Yine Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışma grubu öğrencileri 18 ile 35 yaş aralığında; sosyal bilimler, fen, eğitim, mühendislik ve sağlık bilimlerinde eğitim görmek üzere 25’i 1 yıldan az, biri 1 yıl, biri de 5 yıldır Türkiye bulunmaktadır.

Veri toplama araçları

Çalışmanın verileri iki veri toplama aracı ile toplanmıştır. Bunlardan ilki, B2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin seviyelerine uygun olarak seçilen ve katılımcılardan kullanması beklenen çeşitli ortaç eklerinin yerlerinin boş bırakıldığı hazır 20 cümleden oluşan Cümle Tamamlama Testidir (CTT) (bk. Ek 1). CTT’de bulunan cümlelerin seçiminde ilk aşama olarak B2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe

öğrenenlerin seviyelerine uygun olarak hazırlanan ders kitaplarındaki okuma metinleri ve çalışma kitaplarındaki alıştırmalar ışığında günlük hayatta karşılaşılabilecek 50 cümlelik bir cümle havuzu oluşturuldu. Bu 50 cümle; seviyeye uygunluk, anlaşılabilirlik ve farklı ortaç eklerini kullanmaya uygunluk açılarından üç uzman görüşü doğrultusunda -Dİk, -An, -AcAk, -mAz, -Ar/-Ir, -mİş, -AsI olmak üzere yedi farklı ortaç ekini içerecek ve bir veya birden fazla ortaç ekinin kullanılmasına uygun olacak şekilde bazı cümleler testten çıkarılarak 20 cümlelik bir veri toplama aracı hâline getirilmiştir. Bu ortaç eklerini içeren cümlelerin seçiminde, kitap ve günlük hayatta geçen ifadelerde ortaçların kullanım sıklıkları dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda, son şekli verilen CTT’de -An, -mİş, -Ar/-Ir, -Dİk, -AcAk eklerine daha çok yer verilirken kitaplarda ve günlük hayatta daha az rastlanılan -AsI ve -mAz eklerine daha az yer verilmiştir.

İkinci veri toplama aracı ise, ortaç kullanımını boyutunda herhangi bir yönlendirme yapılmadan katılımcılara yazdırılan “Hayat, moda ve alışveriş bağımlılığı hakkında düşündükleriniz” konulu kompozisyon kâğıtlarıdır.

Ayrıca, çalışma grubunun daha iyi tanılanabilmesi ve elde edilen bulguların yorumlanabilmesi adına kişisel bilgi formu ile de katılımcıların kişisel bilgileri toplanmıştır.

Verilerin toplanma süreci ve çözümlenmesi

Çalışmanın verileri iki ders saatinde toplanmıştır. Veri toplama sürecinde öncelikle 10 dakika içerisinde katılımcılardan kişisel bilgi formunu doldurmaları istenmiştir. Sonrasında ise 30 dakika süre verilerek B2 seviyesine uygun olarak hazırlanan CTT kullanılarak katılımcılardan cümlelerde verilen boşluklara -kullanılabilecek ortaçların hangileri olduğu belirtilmeden- uygun ortaç eklerini yerleştirmeleri istenmiştir. Birkaç cümle hariç cümleler birden çok ortaç eki kullanılabilecek şekilde olduğundan anlamsal olarak doğru ortaç eki kullanılarak tamamlanan tüm cümleler yazım hataları dikkate alınmadan doğru kabul edilmiştir.

Daha sonra ikinci derste ise katılımcılardan, B2 düzeyine uygun olarak belirlenen ve -ortaç ekleriyle ilgili bir yönlendirme yapılmaksızın- ortaç kullanmalarına olanak verecek uygun bir konu seçilerek 40 dakikalık sürede “Hayat, moda ve alışveriş bağımlılığı hakkında düşündükleriniz” konulu bir kompozisyon yazmaları istenmiştir.

Toplanan verilerden kişisel bilgiler nicelik olarak belirlendikten sonra diğer iki veri toplama aracı ile elde edilen veriler, nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi bir mesajın belli özelliklerinin tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir (Büyüköztürk, 2006). Elde edilen verilerin güvenilirliği için belirlenen tema ve kodlar doğrulanmak üzere bir başka uzmandan da görüş alınmıştır. Uzman tarafından değerlendirilen veri-tema ve kod ilişkisi sonucunda uzman tarafından gösterilen tutarsızlıklar üzerinde tartışılarak karara varılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, elde edilen bulgular yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ortaçları kullanma durumlarını tespit etmek amacıyla sorulan araştırma soruları doğrultusunda sırasıyla sunulmuştur.

Katılımcıların yazılı dilsel üretimlerinde yedi ortaç ekini (-Dİk, -An, -AcAk, -mAz, -Ar/-Ir, -mİş, -AsI) kullanma durumlarını tespit etmek üzere geliştirilen ve Ek 1’de de yer alan CTT ile elde edilen veriler içerik çözümlemesi yoluyla incelenmiş ve bulgular alt araştırma soruları doğrultusunda raporlaştırılmıştır.

CTT’de cümleler bağlamında genel dağılım ve cinsiyet dikkate alınarak katılımcıların ortaç eklerini kullanma durumlarının ne olduğuna cevap aranmış ve elde edilen veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. CTT’de Cümleler Bağlamında Genel ve Cinsiyete Göre Katılımcıların Ortaç Kullanım Durumları

Cümle No	Kadın		Erkek		Toplam	
	Doğru	Yanlış	Doğru	Yanlış	Doğru	Yanlış
C1	14	0	14	2	28	2
C2	12	2	15	1	27	3
C3	13	1	15	1	28	2
C4	14	0	13	3	27	3
C5	14	0	16	0	30	0
C6	9	5	11	5	20	10
C7	14	0	13	3	27	3
C8	9	5	5	11	14	16
C9	14	0	15	1	29	1
C10	13	1	15	1	28	2
C11	14	0	14	2	28	2
C12	12	2	12	4	24	6
C13	10	4	11	5	21	9
C14	12	2	12	4	24	6
C15	9	5	10	6	19	11
C16	13	1	13	3	26	4
C17	14	0	14	2	28	2
C18	14	0	16	0	30	0
C19	13	1	12	4	25	5
C20	14	0	14	2	28	2
Genel	251	29	260	60	511	89
Toplam	(%89.64)	(%10.36)	(%81.25)	(%18.75)	(%85.17)	(%14.83)

Tablo 2’de görüldüğü gibi CTT’de cümleler bağlamında genel olarak ortaç eklerini kullanma durumları irdelendiğinde katılımcıların ortaçları büyük oranda (%85.17) doğru kullandıkları tespit edilmiştir. Diğer yandan az bir miktarda (%14.83) katılımcının da hatalı ortaç eki kullandıkları görülmüştür. Yine, elde edilen veriler cinsiyet açısından irdelendiğinde kadın katılımcıların %89.64 oranında ortaçları doğru; % 10.36 oranında yanlış ortaç kullandıkları tespit edilmiştir. Öte yandan erkek katılımcıların ise %81.25 oranında doğru; %18.75 oranında ortaçları hatalı kullandıkları saptanmıştır.

Katılımcıların ortaç kullanımları her bir cümle bağlamında tek tek incelendiğinde genel olarak CTT’de geçen toplam 20 cümleden 2’sinde (C5 ve C18) hiç ortaç kullanım hatası yapılmamıştır. C5’te -An ortacını, C18’de ise -mİş ve -An ortaçlarını katılımcıların tamamının anlamsal ve yazımsal olarak doğru kullandıkları görülmüştür.

Anlamsal olarak bir hata yapılan tek cümle C9’dur. C9’da anlamsal olarak doğru kullanılan -mAz, -An, -Dİk ortaçları yazımsal olarak da doğru kullanılmıştır. Ancak yine C9’da bir katılımcı tarafından (E8) ortaç dışı -ez diye bir ekin hem anlamsal hem de yazımsal olarak hatalı kullanıldığı belirlenmiştir.

CTT’de ikişer anlamsal ortaç kullanım hatası yapılan altı cümle (C1, C3, C10, C11, C17, C20) bulunmaktadır. Bunlardan C1’de yirmi sekiz katılımcı -An ortaç ekini getirerek anlamsal olarak doğru; iki katılımcı (E1 ve E5) ise -Ar ekini getirerek anlamsal olarak hata yapmıştır. -An ekini anlamsal olarak doğru kullanan yirmi sekiz katılımcıdan altısı (E2, E3, E7, E10, E14 ve E16) -y yardımcı ünsüzünü kullanmayarak yazım yanlışı yapmıştır. C3’te yirmi sekiz katılımcının -mAz, -mİş, -An, -Ir olmak üzere dört farklı ortacı getirerek anlamsal olarak doğru; bir katılımcının (E5) -dığı ortacını getirerek anlamsal olarak yanlış

kullandığı, diğer bir katılımcının (K3) ise CTT'deki C3'te herhangi bir ortaç eki kullanmayarak boş bıraktığı görülmüştür. Ayrıca aynı cümlede anlamsal olarak doğru kullanılan -mAz ve -mİş ortaç ekleri birer katılımcı tarafından -mez (E2), ve -miş (K7) olarak yazılarak büyük ünlü uyumuna aykırı bir yazım yanlışı yapıldığı da tespit edilmiştir. C10'da yirmi sekiz katılımcı -Dİk, -mİş, -An, -İr olmak üzere dört farklı ortacı getirerek anlamsal olarak doğru; iki katılımcı (E16, K14) da ortaç dışı -az diye bir ek getirerek hem anlamsal hem de yazımsal yanlışlık yapmıştır. Ayrıca, anlamsal olarak doğru kullanan bir katılımcı (E13) da -İr ortacını -er şeklinde yazarak yazım hatası yapmıştır. C11'de yirmi sekiz katılımcının -Ar, -An, -mAz olmak üzere üç farklı ortacı getirerek anlamsal olarak doğru, iki katılımcının ise -müş (E10, E12) ortacını getirerek anlamsal olarak yanlış, yazımsal olarak ise doğru kullandığı tespit edilmiştir. C17'de yirmi sekiz katılımcı -AcAk ve -An ortaç eklerini getirerek anlamsal olarak doğru; iki katılımcı ise -Ar (E11), -mAz (E15) ortaç eklerini getirerek anlamsal olarak hatalı ancak yazımsal olarak doğru kullanmıştır. C20'de yirmi sekiz katılımcı -An, -AcAk ortaç ekleri getirerek anlamsal olarak doğru; bir katılımcı (E11) -Ar ortaç ekini, diğeri de (E2) -ArAk zarf fiil ekini getirerek anlamsal olarak hatalı kullanmıştır.

CTT'de üçer ortaç kullanım hatası yapılan üç cümle (C2, C4 ve C7) bulunmaktadır. C2'de yirmi yedi kullanıcı -An ortaç eki getirerek anlamsal olarak doğru; bir katılımcı (E11) -Ar ortaç ekini, iki katılımcı ise (K1, K2) -Dİk ortacını getirerek hatalı kullanmıştır. Anlamsal olarak hatalı kullanılan katılımcılar -Dİk ortacının iyelikli şekli olan -diği biçimini getirerek gereksiz ek kullanım hatası yapmıştır. C4'te yirmi yedi katılımcı -mİş ve -An ortaçlarını getirerek anlamsal olarak doğru; üç katılımcı da ikisi (E1, E11) ortaç dışı -tir/-tır eklerini ve biri de (E4) -Dİk ortacını getirerek hatalı ortaç kullanılmıştır. Ortaç dışı olarak kullanılan -Dİr eki, -tir şeklinde büyük ünlü uyumuna aykırı yazılarak yazım hatası; anlamsal olarak hatalı kullanılan -Dİk ortacının iyelikli şekli olan -tığı biçimi getirilerek gereksiz ek kullanım hatası da yapılmıştır. C7'de yirmi yedi katılımcı -An ve -AcAk ortaç eklerini getirerek anlamsal olarak doğru; üç katılımcı ise (E2, E6, E7) -Ar ortaç eki getirerek hatalı ortaç kullanmıştır.

CTT'de dört anlamsal ortaç kullanım hatası yapılan C16'da yirmi altı katılımcı -An, -AcAk, -mİş, -mAz olmak üzere dört farklı ortaç ekini getirerek anlamsal olarak doğru; dört katılımcı da -mAz (E14) ve -Dİk (E4, E6, K1) ortaç eklerini getirerek hatalı ortaç kullanmıştır.

CTT'de beş anlamsal ortaç kullanım hatası yapılan C19'da -An ve -mİş ekleri yirmi beş katılımcı tarafından anlamsal olarak doğru; beş katılımcı tarafından -Ar (E3, E8, E11) ve -Dİk (E4, K5) ortaçları hatalı kullanılmıştır. Anlamsal olarak hatalı kullanılan ortaçlardan -ir yerine -er biçimi getirilerek (K5) yazım hatası, -dik yerine iyelikli -diği biçimi getirilerek (E4) gereksiz ek kullanım hatası yapıldığı saptanmıştır.

CTT'de altı anlamsal ortaç kullanım hatası yapılan iki cümle (C12, C14) bulunmaktadır. Bunlardan C12'de -Ar ortaç eki yirmi dört katılımcı tarafından anlamsal olarak doğru; altı katılımcı tarafından -mİş (E12, E13, E14), -An (E16, K3), -mAz (K10) ortaç ekleri anlamsal olarak hatalı kullanılmıştır. C14'te ise yirmi dört katılımcı -An, -Dİk, -mİş ortaç eklerini anlamsal olarak doğru; altı katılımcı ise ortaç dışı olan -z (K12), -k (E4, E13) -r (E11, E15) ve -den (K1) eklerini kullanarak anlamsal olarak hatalı kullanmıştır.

CTT'de dokuz anlamsal ortaç kullanım hatası yapılan C13'te -An, -AcAk, -mİş ortaç ekleri yirmi bir katılımcı tarafından anlamsal olarak doğru; dokuz katılımcının sekizi tarafından -Dİk (E4, E6, E11, K4), -Ar (E2, E7) ve -AcAk (K1) ortaç ekleri ile bir katılımcı (K2) ortaç dışı -tur eki getirilerek anlamsal olarak hatalı kullanıldığı, bir katılımcının (K3) da cümledeki ilgili alanı boş bıraktığı tespit edilmiştir.

CTT'de on anlamsal ortaç kullanım hatası yapılan C6'da -Dİk ve -AcAk ortaç ekleri yirmi katılımcı tarafından anlamsal olarak doğru; -An (E7, E8, E9, E10, K1, K3, K4, K8) ve -mİş (E9, E10) ortaç ekleri de on katılımcı tarafından anlamsal olarak hatalı kullanılmıştır. Ayrıca anlamsal olarak yanlış kullanılan -An ortacında bir katılımcının (E8) -y yardımcı ünsüzünü kullanmayarak yazım yanlışlığı da yaptığı tespit edilmiştir.

CTT'de on bir anlamsal ortaç kullanım hatası yapılan bir cümle (C15) vardır. Bu cümlede -AsI ortaç eki on dokuz katılımcı tarafından anlamsal olarak doğru; on bir katılımcı tarafından -An (E3, E6, E9, E10, K6, K7, K9, K10, K11), -mAz (E15) ve -Ar (E11) ekleri getirilerek anlamsal olarak hatalı ortaç kullanıldığı belirlenmiştir.

CTT'de on altı anlamsal ortaç kullanım hatası yapılan bir cümle (C8) vardır. Bu cümlede -mAz ortaç eki on dört katılımcı tarafından anlamsal olarak doğru; on altı katılımcı tarafından anlamsal olarak hatalı kullanılmıştır. C 8 de anlamsal olarak hatalı kullanılan ortaç ekleri -An (E2, E4, E7, E10, E11, K2, K3, K4), -AcAk (E13), -mİş (E6, E9, E15, K5), -Dİk (E12, K1) ve -Ar (E14) olarak belirlenmiştir.

Ayrıca CTT ile elde edilen veriler her bir ortaç eki bağlamında katılımcıların cinsiyetleri de dikkate alınarak ortaç kullanma durumları ayrıntılı olarak incelenmiş ve elde edilen veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. CTT'de Ortaç Ekleri Bağlamında Cinsiyete Göre Katılımcıların Ortaç Kullanım Durumları

Katılımcı	-An		-mİş		-Ar/-Ir		-Dİk		-AcAk		-mAz		-AsI		ODK* BOŞ	Ortaç Tp		Ortaç F
	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y		D	Y	
E1	5	0	4	0	2	1	2	0	1	0	3	0	1	0	1 (-tir)	18	1	19
E2	8	1	2	0	2	2	1	0	1	0	1	0	1	0	1 (-erek)	16	3	19
E3	8	1	3	0	2	1	1	0	0	0	4	0	0	0		18	2	20
E4	6	1	1	0	2	0	3	4	1	0	0	0	1	0	1 (-k)	14	5	19
E5	11	0	1	0	1	1	1	1	1	0	2	0	1	0		18	2	20
E6	4	1	5	1	1	1	3	2	2	0	0	0	0	0		15	5	20
E7	10	2	1	0	2	2	0	0	2	0	0	0	1	0		16	4	20
E8	12	1	0	0	2	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1 (-ez)	17	2	19
E9	7	1	6	2	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0		17	3	20
E10	10	2	3	2	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0		16	4	20
E11	8	2	0	0	2	6	0	1	0	0	0	0	0	0	1 (-tur)	10	9	19
E12	7	0	6	2	0	0	2	1	1	0	0	0	1	0		17	3	20
E13	5	0	6	1	2	0	2	0	1	1	0	0	1	0	1 (-k)	17	2	19
E14	7	0	4	1	1	1	1	0	2	0	1	1	1	0		17	3	20
E15	10	0	4	1	1	1	1	0	0	0	0	2	0	0		15	5	20
E16	9	1	2	0	1	0	0	0	4	0	1	0	1	0	1 (-az)	18	1	19
ETp	127	13	48	10	24	17	18	9	20	1	14	3	10	0	7	259	54	313
K1	8	1	1	0	2	0	0	3	1	1	1	0	1	0	1 (-den)	14	5	19
K2	9	1	1	0	1	0	3	1	1	0	1	0	1	0	1 (-tur)	17	2	19
K3	10	3	2	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2 (Boş)	15	3	18
K4	11	2	1	0	2	0	0	1	2	0	0	0	1	0		17	3	20
K5	6	0	3	1	2	0	2	1	2	0	2	0	1	0		18	2	20
K6	10	2	1	0	3	0	1	0	2	0	1	0	0	0		18	2	20
K7	6	1	5	0	2	0	1	0	4	0	1	0	0	0		19	1	20
K8	8	1	3	0	2	0	1	0	3	0	1	0	1	0		19	1	20
K9	12	1	1	0	2	0	1	0	1	0	2	0	0	0		19	1	20
K10	12	1	1	0	1	0	1	0	1	0	2	1	0	0		18	2	20
K11	9	1	3	0	2	0	1	0	2	0	2	0	0	0		19	1	20
K12	10	0	1	0	1	0	1	0	2	0	2	1	1	0	1 (-z)	18	1	19
K13	5	0	4	0	2	0	3	0	3	0	2	0	1	0		20	0	20
K14	8	0	3	0	2	0	1	0	1	0	3	0	1	0	1 (-az)	19	0	19
KTp	124	14	30	1	25	0	16	6	26	1	20	2	9	0	6	250	24	274
GTp	251	27	78	11	49	17	34	15	46	2	34	5	19	0	13	509	78	587
%	90.2	9.8	87.6	12.4	74.3	25.7	69.4	30.6	97.8	2.2	87.1	12.8	100	0	3.2	86.7	13.3	96.8

*ODK: ortaç dışı kullanım

Toplam 600 kez ortaç kullanması beklenen 20 cümlelik CTT'de katılımcıların büyük bir çoğunluğunun 587 kez (%96,8) ortaç eki kullandıkları, çok az bir oranda katılımcının da 13 kez (%3.2) ortaç dışı ek getirdikleri veya herhangi bir ortaç eki getirmeyerek boş bıraktıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların -An (278), -mİş (89), -Ar/-Ir (66), -Dİk (49), -AcAk (48), -mAz (39), -AsI (19) olmak üzere 7 farklı ortaç eki ve 13 farklı ek benzeri kullanım ile ortaç dışı kullanım yaptıkları tespit edilmiştir. CTT'de 587

kez ortaç eki kullandıkları tespit edilen katılımcıların büyük çoğunluğu (% 86.7) ortaçları anlamsal olarak doğru, bir kısmının (%13.3) da hatalı ortaç eki kullandıkları ya da hiç ortaç kullanmadıkları görülmüştür.

CTT’de kullanılan ortaç eklerinin kullanım durumları ayrı ayrı incelendiğinde ortaç eki kullanılan 587 cümleden 278’inde kullanılan -An ortaç eki 251 kez anlamsal olarak doğru, 27 kez de anlamsal olarak hatalı kullanılmıştır. -An ortaç ekini getiren katılımcılardan yedisi (E2, E3, E7, E8, E10, E14, E16) bu ortaç anlamsal olarak doğru ancak yazımsal olarak hatalı kullandıkları belirlenmiştir.

Yine 587 cümleden 89’unda kullanılan -mİş ortaç eki 78 kez anlamsal olarak doğru, 11 kez de anlamsal olarak hatalı kullanılmıştır. Anlamsal olarak doğru kullanan bir katılımcı (K7) ise -miş şeklinde kullanarak yazımsal hata yapmıştır.

-Ar/-Ir ortaç eki 49 kez anlamsal olarak doğru; 17 kez de anlamsal olarak hatalı kullanılmıştır. Anlamsal olarak doğru kullanan iki katılımcı (E13, K5) ise -er şeklinde kullanarak yazımsal hata yapmıştır.

-AcAk ortaç eki 46 kez anlamsal olarak doğru, 2 kez de anlamsal olarak hatalı kullanılmıştır.

-Dİk ortaç eki 34 kez anlamsal olarak doğru, 15 kez anlamsal olarak hatalı kullanılmıştır. Anlamsal olarak doğru kullanan bir katılımcı (E4) -diği şeklinde kullanarak yazımsal hata yapmıştır.

-mAz ortaç eki de 34 kez anlamsal olarak doğru, 5 kez de anlamsal olarak hatalı kullanılmıştır. -mAz ortaç ekini anlamsal olarak doğru kullanan bir katılımcı (E2) ise -mez şeklinde kullanarak yazımsal hata yapmıştır.

CTT’de ortaç eki kullanılan 587 cümlede geçen 19 kez kullanılan -AsI ortaç eki ise tüm kullanımlarda hem anlamsal hem de yazımsal olarak doğru kullanıldığı tespit edilmiştir

Ayrıca CTT de tespit edilen on üç ortaç dışı kullanımdan 11’i ek şeklinde ve ikisinin de boş bırakıldığı tespit edilmiştir.

Bir diğer veri toplama aracı olan kompozisyon metinlerinde ortaç ekleri bağlamında cinsiyet dikkate alınarak katılımcıların ortaç eklerini kullanma durumlarının ne olduğuna cevap aranmış ve elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Kompozisyonlarda Ortaç Ekleri Bağlamında Cinsiyete Göre Katılımcıların Ortaç Kullanım Durumları

Katılımcı	-Dİk		-An		-AcAk		-Ar/-Ir		-mİş		Tpl		F
	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	
E1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
E2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
E3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
E4	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
E5	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	6
E6	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
E7	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	2
E8	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3
E9	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2
E10	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
E11	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	4	0	4
E12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E13	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
E14	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
E15	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
E16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ETp	10	3	9	1	1	0	2	0	0	0	21	7	29
K1	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	4
K2	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
K3	0	0	5	2	0	0	0	0	0	0	5	2	7
K4	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2

K5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
K6	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	4
K7	1	1	3	0	1	0	0	0	0	1	0	6	1	7
K8	1	0	4	1	2	0	0	0	0	0	0	7	1	8
K9	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	4
K10	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1
K11	8	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	9	0	9
K12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
K13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
K14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KTp	23	2	15	3	4	0	1	0	1	0	0	44	5	49
GTP	33	5	24	4	5	0	3	0	1	0	0	65	12	78
%	86,8	13,2	85,7	14,3	100	0	100	0	100	0	0	84,4	15,6	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi kompozisyonlarda ortaç ekleri bağlamında genel olarak ortaç eklerini kullanma durumları irdelendiğinde katılımcıların kompozisyonlarında -DİK (38 yerde), -An (28 yerde), -AcAk (5 yerde), -Ar/-Ir (3 yerde) ve -mİş (1 yerde) olmak üzere 5 farklı ortaç ekini kullandıkları, -mAz ve -AsI ortaçlarını ise hiç kullanmadıkları tespit edilmiştir. 49 yerde kadın, 29 yerde erkek olmak üzere toplam 78 yerde katılımcılar tarafından kullanılan ortaçlardan kullanım sıklığı en yüksek olanı 38 yerde kullanım ile -DİK (K%65.78, E%34.21), en az olanı ise 1 yerde kullanım ile -mİş'tir.

Kompozisyonlarda ortaç ekleri bağlamında ortaç eklerini kullanma durumları katılımcılar açısından genel olarak irdelendiğinde 30 katılımcıdan 25'inin (%83,3) bir veya birden fazla ortaç eki kullandıkları, 5'inin (%16,7) ise herhangi bir ortaç eki kullanmadıkları tespit edilmiştir. Kompozisyonlarında hiç ortaç eki kullanmayan katılımcıdan 3'ü kadın (K12, K13, K14), 2'si de erkektir (E12 ve E16).

Kompozisyonlarında ortaç eki kullandıkları belirlenen 25 katılımcının ortaç kullanım durumu incelendiğinde bu katılımcıların büyük çoğunluğunun (%84,4) ortaç eklerini doğru, bir kısmının (% 15,6) da hatalı kullandığı görülmüştür. Yine, elde edilen veriler cinsiyet açısından irdelendiğinde kadınların (%62.82) ortaçları erkeklere (%37.17) göre daha yüksek oranda doğru kullandıkları saptanmıştır.

Katılımcıların kompozisyonlarından elde edilen nitel verilerin içerik analizi sonucunda erkek katılımcılardan 14'ünün bir veya birden fazla ortaç ekini içeren cümle/cümleler kurdukları ve ortaçları bir veya birden fazla yerde kullandıkları tespit edilirken, ikisinin ise kompozisyonlarında hiç ortaç geçen cümle kurmadıkları tespit edilmiştir.

Elde edilen veriler kullanılan ortaç ekleri açısından incelendiğinde, kompozisyonlarında ortaç eki kullandıkları tespit edilen 14 erkek katılımcı -An, -DİK, -Ar/-Ir, -AcAk olmak üzere 4 değişik ortaç ekini toplam 24 yerde kullandıkları saptanmıştır. Bunlardan -An ile -DİK ekleri onar yerde, -Ar/-Ir ile -AcAk ekleri ise ikişer yerde geçmektedir. Bu 24 ortaç kullanımından sadece dört kullanım hatası yapıldığı görülmüştür. Ortaç kullanım hatası yapan dört erkek katılımcıdan (E2, E3, E7 ve E9) üçünün -DİK, birinin de -An ortaç ekini anlamsal kullanım hatası yaptığı tespit edilmiştir.

Erkek katılımcıların her birinin hangi ortaç ekini kaç yerde kullandıklarına bakıldığında, bir katılımcı (E11) iki farklı eki (-DİK, -Ar) ikişer yerde olmak üzere dört kullanım ile kompozisyonunda en çok ortaç kullanan katılımcıdır. İki katılımcı (E5 ve E8) ise birer çeşit (E5 -DİK; E8 -An) ortaç ekini üç ayrı yerde kullanmıştır. Beş katılımcıdan (E4, E6, E7, E9, E15) ikisi, birer çeşit (E6 -An; E9 -DİK), üçü de ikişer çeşit (E4 ve E15 -An ve -DİK; E7 -DİK ve -AcAk) olmak üzere ortaç eklerini iki farklı yerde kullandıkları görülmüştür. Altı katılımcıdan üçü (E1, E3 ve E13) -DİK ortacını; diğer üçü de (E2, E10 ve E14) -An ortacını bir yerde kullandıkları tespit edilmiştir. Kompozisyonlarında hiç ortaç kullanmadıkları tespit edilen 2 erkek katılımcıdan biri ana dili Fransızca olan Kongolu E12, diğeri de ana dili Makedonca olan Makedonyalı E16'dır.

Kadın katılımcıların her birinin hangi ortaç ekini kaç yerde kullandıkları bağlamında yapılan inceleme sonucunda elde edilen veriler genel olarak değerlendirildiğinde ise kadın katılımcılardan 11'inin bir veya birden fazla ortaç ekini bir veya birden fazla yerde kullandıkları, 3'ünün de hiç kullanmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen veriler kullanılan ortaç ekleri açısından incelendiğinde, kompozisyonlarında ortaç eki kullandıkları tespit edilen 11 kadın katılımcının -DİK, -An, -AcAk, -mİş olmak üzere 4 değişik ortaç ekini toplam 48 yerde kullandığı saptanmıştır. Bunlardan -DİK 24, -An 19, -AcAk 4 ve -mİş 1 yerde geçmektedir.

Bu 48 ortaç kullanımını derinlemesine incelendiğinde, kadın katılımcılardan birinin (K8) üç farklı eki (-An, -DİK, -AcAk) biri 6 (-An), biri 2 (-AcAk) ve biri 1(-DİK) yerde olmak üzere 9 yerde kullanıldığı ve bu kullanımlardan birinin hatalı ortaç kullanımını olduğu bulunmuştur. Bir başka katılımcı (K11) iki farklı ortaç ekinden biri 8 (-DİK), diğeri 1 (-Ar) yerde olmak üzere 9 yerde ve tamamını doğru bir şekilde kullanmıştır. Bir diğer kadın katılımcı ise (K7) dört farklı ortaç ekini (-An, -DİK, -AcAk ve -mİş) biri 3 (-An), biri 2 (-DİK), biri 1 (-AcAk) ve biri de 1 (-mİş) yerde olmak üzere 7 yerde kullandığı, bunlardan ikisinin hatalı, beşinin ise doğru kullanım olduğu tespit edilmiştir.

Bir başka katılımcı (K3) 1 ortaç ekini (-An) 7 farklı yerde kullanmıştır. 7 yerde kullanılan bu ekin ikisinin hatalı, beşinin ise doğru kullanıldığı bulunmuştur. Katılımcılardan K6, iki farklı eki (-DİK, -An) biri 3 (-DİK) diğeri 1 (-An) yerde olmak üzere 4 yerde ve tamamı doğru bir şekilde kullanmıştır.

K1 ve K9 kodlu katılımcılar, 1 ortaç ekini (-DİK) 4 farklı yerde kullandıkları, K9 tüm kullanımlarını doğru olarak yaparken K1'in kullandığı -DİK ortacını bir yerde anlamsal olarak hatalı kullanırken diğer üç yerde doğru kullandığı görülmüştür. Kadın katılımcılardan ikisi (K2, K4) iki farklı ortaç ekini (-An, -DİK) birer olmak üzere 4 yerde ve tamamı doğru şekilde kullanmıştır. Katılımcılardan K5 bir eki (-DİK) sadece 1 yerde ve doğru bir şekilde kullanırken K10'da bir eki (-AcAk) sadece 1 yerde ve doğru bir şekilde kullanmıştır.

Ayrıca kompozisyonlarında hiç ortaç eki kullanmayan 3 kadın katılımcı da (K12, K13, K14) tespit edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmadan elde edilen bulguların sonuçları ışığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ortaçları kullanım durumları alt araştırma soruları ışığında incelendi. CTT'de cümleler bağlamında genel dağılım ve cinsiyet dikkate alınarak katılımcıların ortaç eklerini kullanma durumlarına bakıldığında katılımcıların ortaçları büyük oranda (%86.67) doğru kullandıkları tespit edilmiştir. Yine, CTT sonuçlarına bağlı olarak elde edilen bulgular cinsiyet açısından irdelendiğinde kadınların ortaçları %90.71 oranında anlamsal olarak doğru; erkeklerin ise %83.12 oranında anlamsal olarak doğru kullandıkları görülmüştür. Diğer bir deyişle ortaç kullanımında en çok hata yapılan cümleler katılımcıların cinsiyeti açısından incelendiğinde hatalı ortaç kullanan erkek katılımcı (%53.33) sayısı kadın katılımcılardan (46.66) fazladır.

CTT ile elde edilen bulgular her bir cümle bazında incelendiğinde genel olarak toplam 20 cümleden en çok ortaç kullanım hatası "Dönülmez akşamın ufkundayız, vakit çok geç" gibi şiirsel bir ifade barındıran ve katılımcıların -mAz ortacını kullanmaları beklenen C8 kodlu cümlede olduğu görülmektedir. Buradaki hatalı kullanımın yüksek olmasının nedeni cümlenin özel bir kullanım yani bir şiir dizesi olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

C8'den sonra en çok anlamsal ortaç kullanım hatası yapılan cümle yine “*Kör olası hastalık onu yatağa düşürdü*” kalıp ifadesinin olduğu ve -AsI eki kullanılması beklenen C15'tir. Bu cümlede de ortaç kullanımda anlamsal hatanın çok olmasının nedeni ise cümle içinde geçen kalıp ifadenin öğrenciler tarafından tanınmakta güçlük çekilmesi olabilir.

Kullanım sıklığı açısından ortaç kullanım durumları incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun cümlelerde ortaç eki kullandıkları (%96,8) saptanmıştır. Katılımcılar farklı miktarlarda olmakla birlikte yedi farklı ortaç ekini de kullanmışlardır. Bu bulgudan hareketle katılımcıların ortaç eklerini tanıdıkları söylenebilir. Katılımcıların CTT'de en çok %47.35 ile -An ortacını kullandıkları (278 kez), en az ise %3.23 ile -AsI ortacını kullandıkları (19 kez) görülmüştür. Burada -An ortacının çok sık kullanılmasının nedeni olarak hem günümüz Türkçesinde en yaygın ortaç olması hem de CTT'deki cümlelerde kullanılma ihtimalinin yüksekliğinden; -AsI ortacının en az kullanılmasının nedeni olarak da bu ortacın hem Türkçede az kullanılması ve hem de CTT'de birkaç cümlede kullanılmayla sınırlı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Katılımcıların hatalı ortaç kullanım durumları incelendiğinde ise en çok -An ortaç ekinde yazım yanlışı yapıldığı, -AcAk ve -AsI eklerinde yazım yanlışına rastlanmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. -An ortaç ekinin hatalı kullanımında öğrencilerin genelde yardımcı ünsüzü kullanmadıkları görülmüştür.

CTT'de ortaç ekleri bağlamında katılımcıların hatalı ortaç kullanım durumları derinlemesine incelendiğinde, katılımcıların %3,2 gibi az bir oranda da olsa ortaç dışı kullanım yaptıkları (13 yerde) saptanmıştır. Bu ortaç dışı kullanımlara cinsiyet açısından bakıldığında ortaç dışı kullanım yapan katılımcıların yedisinin erkek, dördünün de kadın katılımcı olduğu bulunmuştur. Bulguların analizi sonucu tespit edilen ortaç dışı kullanımlar genellikle ek benzeri yapıdadırlar ve bazıları ortaç eklerine benzerlik göstermektedir (-az/-ez/-z, -k). Ortaç dışı kullanılan ek benzeri kullanımlardan;

-az/-ez/-z (E8, E16, K12, K14) muhtemelen -mAz ortacıyla,

-k (E4, E13) eki -Dlk ortacıyla,

-tır/-tir/-tur (E1, E11, K2) eki -Dlr ek-fiili ile,

-den (K1) eki -DAn ayrılma hâli eki ile,

-erek (E2) de -ArAk zarf-fiil eki ile ilişkili olabilir.

Verilerin analizinden elde edilen bulgular katılımcıların demografik bilgileri bağlamında irdelendiğinde CTT'de cümle bazında hiç ortaç kullanım hatası yapmayan katılımcı (K13) 10 aydır Türkiye'de bulunan ve ana dili Kırgızca olan, Kırgızistanlı kadın bir öğrencidir. En çok ortaç kullanım hatası yapan katılımcı (E11) ise sadece 3 aydır Türkiye'de bulunan ve ana dili İngilizce olan Ganalı erkek bir öğrenci olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda 9 aydan 5 yıla kadar Türkiye'de olan pek çok katılımcı olmasına rağmen 9 aydır Türkiye'de bulunan K13'ün hiç ortaç kullanım hatası yapmamasının nedeni bu katılımcının ana dilinin (Kırgızca) Türk dilinin bir lehçesi olmasına bağlanılabilir. Öte yandan E11'in en çok ortaç kullanım hatası yapmasının nedeni ise bu katılımcının hem katılımcılar arasında en az süredir Türkiye'de bulunması hem de ana dilinin (İngilizce) farklı bir dil ailesinden gelmesi olabilir.

Kompozisyonlarda ortaç ekleri bağlamında ortaç eklerini kullanma durumları katılımcılar açısından genel olarak irdelendiğinde 30 katılımcıdan 25'inin (%83,3) bir veya birden fazla ortaç eki kullandıkları, 5'inin (%16,7) ise herhangi bir ortaç eki kullanmadıkları tespit edilmiştir. Kompozisyonlarında hiç ortaç eki kullanmayan katılımcıdan 3'ü kadın (K12, K13, K14), 2'si de erkektir (E12 ve E16). Kompozisyon metinlerinde katılımcıların ortaç ekleri kullanım durumları cinsiyet dikkate alınarak irdelendiğinde katılımcıların toplamda 78 yerde ortaç kullandıkları ve bunları 49 yerde kadın, 29 yerde de erkek katılımcılar tarafından kullanıldığı bulunmuştur.

Kompozisyon metinlerinde katılımcıların ortaç ekleri kullanım durumları ortaç kullanım sıklığı açısından incelendiğinde, katılımcıların toplam beş ortaç ekini kullandıkları bulunmuştur. Bunlardan en çok 38 yerde ile -DİK (K%65.78, E%34.21), en az olarak da 1 yerde ile -mİş ortaç ekini kullandıkları (K%100, E%0), -mAz ve -AsI ortaç eklerini ise hiç kullanmadıkları tespit edilmiştir.

Kompozisyonlarında ortaç eki kullandıkları belirlenen 25 katılımcının ortaç kullanım durumu incelendiğinde bu katılımcıların büyük çoğunluğunun (%84,4) ortaç eklerini anlamsal olarak doğru, bir kısmının (% 15,6) da hatalı kullandığı görülmüştür. Yine, elde edilen veriler cinsiyet açısından irdelendiğinde kadınların (%62.82) ortaçları erkeklere (%37.17) göre daha yüksek oranda doğru kullandıkları saptanmıştır.

Kompozisyon metinlerinde en çok ortaç kullanan erkek katılımcı E11'dir ve iki farklı eki (-DİK, -Ar) ikişer yerde olmak üzere 4 yerde kullanmıştır. Bu katılımcı (E11), CTT'de en çok ortaç kullanım hatası yapmasına rağmen, kompozisyon yazarken en çok ortaç kullanan öğrenci olmuştur.

Söz konusu katılımcının CTT'de ortaç kullanımında fazla hata yaparken kompozisyonda yapmasının arkasındaki neden CTT'de cümlelerin bağlamdan uzak ve ayrı ayrı verilmesi, yani toplumsal bağlamdan kopuk olması varsayılabilir. Ayrıca, katılımcıların ortaç eklerini kullanırken anlamsal bağıntıyı yeterince kuramamaları ortaç eklerini doğru kullanamama sebepleri olarak düşünülebilir.

Kadın katılımcılarda en çok ortaç kullanan K8'dir. Bu katılımcı üç farklı ortaç ekini 9 yerde ve sadece birini hatalı şekilde kullandığı belirlenmiştir. Bu katılımcı 9 aydır Türkiye'de bulunan ve ana dili Özbekçe olan Özbekistanlı bir öğrencidir. Ortaç eklerini en çok doğru kullanan katılımcı olmasının sebebi olarak katılımcının Türk kökenli bir dil soyundan gelmesi öne sürülebilir.

Bununla birlikte 10 aydır Türkiye'de bulunan, ana dili Arapça olan Sudanlı bir öğrenci (K5) ile 9 aydır Türkiye'de olan, ana dili Arapça olan Somalili bir öğrenci (K10) kompozisyonlarında sadece bir yerde olmak üzere en az ortaç eki kullanan kadın katılımcılar olarak belirlenmiştir. Ayrıca kompozisyonlarında hiç ortaç eki kullanmayan 3 kadın katılımcıdan biri ana dili Arapça olan Ürdünlü K12, diğeri ana dili Kırgızca olan Kırgızistanlı K13, bir diğeri ise ana dili Ukraynaca olan Ukraynalı K14'tür.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular alan yazındaki benzer çalışmalar ile karşılaştırıldığında bazı çalışmalar ile benzerlik, bazılarıyla da farklılık göstermektedir. Örneğin, Ersoy (1997) yaptığı çalışmada katılımcıların çoğunlukla dil bilgisel hatalar yaptıkları tespit etmiştir ancak yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil bilgisinde

kullandıkları eklerden sadece ortaç ekleri üzerine odaklanılan bu çalışmada Ersoy'un (1997) bulgularının aksine katılımcıların gerek CTT'de gerekse kompozisyonlarında ortaçları çoğunlukla doğru kullandıkları saptanmıştır. Benzer bir şekilde İnan (2014) ve Çerçi, Derman ve Bardakçı (2016) da çalışmalarında yabancı dil olarak B2 düzeyinde Türkçe öğrenen katılımcıların dil bilgisi kullanım yanlışlarını sıklıkla yaptığını belirtmişlerdir. Ancak söz konusu çalışmaların bulguları ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil bilgisi kullanımlarıyla ilişkilendirilebilecek ortaç kullanım durumlarını ortaya koyan bu çalışmanın bulgularının benzerlik göstermediği görülmektedir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde ek kullanımıyla ilintili bir başka çalışmada Melanlıoğlu (2012) katılımcıların uygulama boyutunda dil bilgisel hatalarını incelemiş; eklerde gereksiz kullanım, hatalı kullanım, ünlü ünsüz uyumuna uymama ve fiillerle kullanma gibi sorunlarla karşılaşıldığını ortaya koymuştur. Benzer sorunlar bu çalışmada da tespit edilmiştir.

Benzer bir şekilde B2 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarında ek kullanımını incelediği çalışmasında Şahin (2013), bu çalışmada da saptandığı gibi yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin fiilimsi ekleri kullanımında hata yaptıklarını tespit etmiştir. Burada vurgulanması gereken bir husus da Şahin'in (2013) bulguları salt ortaç kullanımına değil, genel anlamda fiilimsi kullanımına yönelik olduğudur.

Yine benzer başka bir çalışmada Çetinkaya'nın (2015) B2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatımlarında sıklıkla yazımsal, sözlüksel-anlamsal, söz dizimsel ve biçim bilimsel hataların yanı sıra eksiltme, ekleme, değiştirim ve yer değiştirme gibi dil bilgisi kullanım yanlışları yaptıklarını tespiti ile bu çalışmanın hatalı ortaç kullanımına yönelik bulguları benzerlik göstermektedir.

Türkçe ortaçların yabancılar öğretilmesi konusunda alan yazında rastlanılan ancak deneysel bulgulara dayanmayan tek çalışmada ise Polat (2014) ana dili Rusça olan bireylerin Türkçedeki ortaçlar konusunda yaptıkları yanlışların çoğunlukla zaman bakımından olduğu fikrini öne sürmüştür. Ortaç kullanımında zaman bağlamı doğrudan değerlendirilmemekle birlikte bu çalışmada da Polat'ın (2014) görüşleri doğrultusunda hatalı ortaç kullanım örneklerine rastlanmıştır.

Öneriler

Bu çalışmanın sınırlılıkları da göz önüne alınarak çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında gerek ileriki araştırmacılara gerekse yabancılar Türkçe öğretilmesi sunan programlara şu önerilerde bulunulabilir:

İleriki çalışmalara yönelik öneriler;

Öncelikle, bu çalışma yabancılar Türkçe öğretiminde dil bilgisi kullanımının bir boyutu olan yabancı dil olarak B2 düzeyinde Türkçe öğrenenlerin ortaç kullanım durumlarını ortaya koymaya çalışmıştır. Bu bağlamda yeni yapılacak çalışmalarda da salt bir boyuta indirgenerek yapılacak durum çalışmaları resmin bütününe daha derinlemesine görülmesine olanak sağlayacağından yapılacak yeni çalışmaların genel konular yerine bir konuda derinlemesine odaklanması tavsiye edilebilir.

İkinci olarak, bu çalışmanın gerek katılımcı sayısı gerekse veri toplama araçlarının çeşitliliği açısından birtakım sınırlılıkları olması ve genellenebilirliği zayıf olması nedeniyle yabancılara Türkçe öğretiminde dil bilgisi konularından ortaçların öğretimiyle ilgili farklı veri toplama araçları kullanarak daha fazla katılımcı ile daha derinlemesine çalışmalar yapılması önerilebilir. Ayrıca, yabancılara Türkçe öğretiminde hatalı ortaç eki kullanımlarının ortadan kaldırılması ve daha etkin bir öğretim programı planlanması adına farklı araştırma desenleriyle yeni çalışmalar da yapılabilir. Bununla birlikte, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ortaç kullanımlarının sözlü ve yazılı ifadelerde farklılık gösterip göstermediği katılımcıların sözel ve yazılı anlatımları da dikkate alınarak incelemeye olanak sağlayacak şekilde yeni araştırmalar desenlenerek konu daha derinlemesine çalışılabilir.

Yine, ana dili Türkçe olan benzer seviyedeki öğrencilerin ortaç kullanım durumları üzerine deneysel ya da durum çalışmaları yapılarak elde edilen veriler anadili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi boyutunda karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Bu çalışma yürütülürken alan yazın taramasında karşılaşılan bir başka sorun ise, yabancılara Türkçe öğretiminde farklı düzeylerdeki öğrencilerin elde etmesi gereken kazanımların açık bir şekilde belirlenmediği, örneğin ortaç kullanımlarında kazanımların kullanılan kitaplara göre farklılık gösterdikleri görülmüştür. Bu bağlamda yapılacak yeni çalışmalarla yabancılara Türkçe öğretiminde her bir düzeyde öğrenci kazanımları daha net çizgilerle belirlenebilir.

Yabancılara Türkçe öğretimi sunan programlara yönelik öneriler;

Bu çalışmanın bulguları katılımcıların cümle tamamlama etkinliklerinde ortaç kullanım hataları yaptıklarını ancak kompozisyon yazarken ortaç kullanımı hatalarını daha az yaptıkları görülmüş bunun bir sebebi olarak da bu tür cümle tamamlama uygulamalarında bağlamdan uzak olunması öngörüsü ileri sürülmüştür. Bu doğrultuda, yabancılara Türkçe öğretimi yapılan programlarda tüm Türkçe dil bilgisi konuları başta olmak üzere özellikle ek kullanımı ile ilgili öğretimlerden sonra öğrencilere daha fazla uygulama yapabilecekleri yazma etkinlikleri bir bağlam kapsamında verilebilir ve bu doğrultuda bir program planlanabilir.

Alan yazında da bahsedildiği üzere, yabancılara Türkçe öğretimi programlarında öğretilen konular günlük yaşantılarla ilişkilendirilerek somutlama yapılabilir ve öğretilen konunun daha kalıcı olması sağlanabilir. Ayrıca, dilin kullanımlık boyutu kapsamında soyut, şiirsel ve kalıp ifadeler gibi yapıların da programlarda yer alabilmesi için içerik güncelleme çalışmaları yapılabilir.

Özetle alandaki boşluğunun giderilmesi, yabancılara Türkçe öğretimi boyutunda gelişimin sürekliliğinin sağlanması ve ele alınan sorunları daha da derinlemesine inceleyen ve yabancılara Türkçe öğretimine farklı boyutlarda katkı sağlayacak yeni çalışmalar yapılması tavsiye edilebilir.

Kaynakça

- Akalın, G. H. (2005). Türkçenin Güncel Sorunları (Çevrimiçi) <http://turkoloji.cu.edu.tr/DIL>
- Aksan, D. (2006). *Anlambilim (Anlambilim konuları ve Türkçenin Anlambilimi)*. Ankara: Engin Yayınevi

- Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (2015). *Yedi İklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti Seviye B2 Ders Kitabı*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi
- Bölükbaş, F., Gedik, E., Gönültaş, G., Gökçen, G., Keskin, F., Özenc, F., Tokgöz, H., Ünsal, G. & Yavuz, S. (2014). *İstanbul-Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (B2)*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi
- Büyüköztürk, Ş., Kılıççakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Çerçi, A., Derman, S., & Bardakçı, M. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarına Yönelik Yanlış Çözümlemesi. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences*, 15(2).
- Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümlemesi: yabancı dil olarak Türkçe öğrenen b2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görüşler. *International Journal of Languages' Education and Teaching* (3)1. 164-178.
- Ersoy, S (1997). *Türkçe öğrenen Yabancıların Yazılı Anlatım Yanlışlarının Dil Bilgisi Açısından Değerlendirilmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnan, K. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Yazılı Anlatımlarının Hata Analizi Bağlamında Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(9).
- Kaplan, Ş., & Yıldırım-Şen, G. (2014). İlköğretim Türkçe 8 öğretmen kılavuz kitabı. *Ankara: Gizem Yayıncılık*.
- Korkmaz, Z. (2014). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. (4. Baskı), Ankara: Türk Dil Kurumu.
- MEB, (2001). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme – Öğretme – Değerlendirme.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Yabancılar Türkçe öğretenlerin hâl eklerinin öğretimine ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Turkish Studies-Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7, 4.
- Merriam, B. S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Polat, H. (2014). Ana Dili Rusça Olanlara Türkçe Öğretiminde Ortaçlar I. *The Journal of Academic Social Science Studies* (28), p. 369-392. Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2555>.
- Şahin, E. Y. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Ek Yanlışları. *Tarih Okulu Dergisi*, 2013(XV).
- Vural, H., & Böler, T. (2011). *Ses ve Şekil Bilgisi*. İstanbul: Kesit Yay.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ek 1. Ortaçlarla ilgili cümle tamamlama testi

1. İşle.... demir ııldar.
2. Dün okula gel.... adamı tanıyor musun?
3. Burası yaşan.... bir doğa parçasıydı.
4. Olgunlaş.... elmalar ağaçlarda bizi bekliyor.
5. Eve gel.... yoktu.
6. Şimdi söyle....lerimi aklınızdan hiç çıkarmayın.
7. Annemin yazlığında kal.... vardı.
8. Dönül.... akşamın ufkundayız, vakit çok geç.
9. Bilin.... diyarlara gidiyorum.

10. Alışverişlerinde hep bilin.... markaları seçerdi.
11. Çok gül.... yüzlü bir insandı.
12. Erken kalkmak için gün say.... oldum.
13. Okun.... kitapların listesini hazırladım.
14. Antalya'da gezilme.... yer bırakmadık.
15. Kör ol.... hastalık onu yatağa düşürdü.
16. Okun.... kitapları ayrı yere koydum.
17. Gel.... hafta sınavım var.
18. Yolda öl.... bir köpek gördüm.
19. Ağar.... saçlar sevgiye engel değildir.
20. Otobüsten in.... yolculara öncelik veriniz.

Ek 2. Kompozisyonlarında ortaç eki kullanan katılımcıların metinleri

E1: *Bence hayat büyük bir tiyatro gibi, ne kadar onun rolü iyi oynursa daha önemli ve faydalı ve tiyatro bittikten sonra bütün seyirciler iyi ya da kötü şeyler hatırlıyorlar.*

E2: **Bir de bazı insanlar markete giden ama para yoktur.*

E3: **Alışveriş ve moda, giydiği kızlar için çok önemli, ama maalesef çok para istiyorlar. O yüzden zengin bir kişi ile evlenmek lazım.*

E4: *AVM giden müşteriler bazen istemeyerek alışveriş zorunda kalıyor. Satın aldığı şeylerin hiç ihtiyacı olmadan onları alıyorlar.*

E5: *Para çıktıktan sonra alışveriş daha kolay oldu ve her istediğimiz şeyi parala alabiliriz. Erkekler genelde alışverişini çok sevmezler ve bazan mecburen alışveriş yaparlar. Hayat Allah'ın verdiği nemetidir.*

E6: *Bir yıldır aynı kıyafeti giyen bulunmaktadır. Eğer bu hale bize ulaştıran sebeplerine bakarsak mutlaka ilk suçlu olarak moda şirketleridir.*

E7: **Kişinin alışveriş giderken sadece her şeyi bakmak istediği ama satmıyor. Aslıdan alışveriş gitmek istersen sadece bir şey varsa, ona rağmen yapacak bişe yoktur.*

E8: *İnsan gereksiz olan alışverişe ilk önce çok fazla ödüyor. Alışverişe bağımlı olan kişileri şopogolik diyorlar. Moda ile daha fazla ilgilenen adamların psikolojik problemleri de olabilir.*

E9: **Bence alışveriş gerekiyor ve moda olduğu güzel bir şey ama her şey fazla olduğu zaman tam aksi halene geliyor.*

E10: *Aylık maaşı olan insanlar her ay sonunda birinci olarak adet yerini bulsun diye, alışverişe gider.*

E11: *Benim sık arkadaşlarımdan biri üzerinde çok fazla fiziksel bir şey olduğunda ve hevedaysa disiplinli bir şekilde, başlayacak benim obsesif süreç. Ben hala bilgisayar başında olduğum zaman bu konuda düşünüyorum. Ben biliyorum gerekir ki, sen yeterince iyi bir fotoğraf çekmek ise, son derece doğru, benim güvenilir alışveriş arkadaşı.*

E13: *Alışveriş bağımlılar alışveriş yapmadığı zaman kendilerini mutsuz ve hasta hissederler.*

E14: *Markette ve mağazalarda ne zaman yeni bir şey gelirse herkes almayı istiyor. Okuyan insanlar için çok fazla bilmek faydalı olur.*

E15: *Uzmanlar alışveriş bağımlılığının tıpkı alkol ve uyuşturucu gibi ciddi bir hastalık olduğu görüşündeler. Alışveriş ve moda ve hayat birlikte bir bağlayan vardır matematik gibi.*

K1: *Hayatımızda koktuğumuz şeylerle yüzyüze gelmek lazım. Sonuç olarak hiç kimse hayatın kolay olduğunu söylemedi, ama güzel olduğunu herkes söyler. *Hiçbir zaman hayattan vazgeçmemeliyiz çünkü hayat bize verildiği bir hediyedir.*

K2: *Aslında dünyanın bütün modaları hem araştırmayı hem kullanmayı hem de giymeyi seven biz insan için diye bilirsiniz. Alışveriş yaptığımızda yeni modayı aramam.*

K3: *Bence genellikle eğitim almayan insanlar moda hakkında çok dikkat ediyor. Modadan başka bir ilginç var. Tiyatroya ve resim sergisine giden insanlar, kitap okuyan insanlar moda ve alışveriş hakkında çok zaman kaybetmiyorlar. Bir şey ilginç var. *Moda ve alışveriş önemli olan yerde genellikle spor ayakkabı ve ipek bluz giyen kadınları görebiliriz. Mutlaka fakültede çok kısa etek giyen genç kızları bulabiliriz. Moda eğitimden başlıyor. *Spor ayakkabı spor için, ipek bluz giyen her gün için uygun değil.*

K4: *İnsanlar ihtiyaçları olmayan şeylere bile alışveriş yapar. Tabi ki hayatımız alışverişsiz mümkün değil. Gördüğünüz gibi alışverişin iyi ve kötü yanları var.*

K5: *Eski insanlar bir şeyi yapmak için yolculuğa çıktıklarında günlerce sürüyordu. Teknoloji o kadar önemli ve iyi; kullanması insana bağlı, eğer kötü işlerde kullanırsa kötü olur ve tam tersi olur.*

K6: Bugün onlardan biri alışveriş yapma ve modayı takip etme olduğunu söyleyebiliriz. Bunun sebebi de her gün tasarlanıp yapılan kiyafetler ve ayakkabılar. İnsanlar onları satın alarak kendilerinin alışveriş bağımlısı olmaya başladığını hiç fark etmez. Bazıları her zaman yeni moda giyilerini giyerse kendilerini daha rahat hisseder. Bazıları da alışverişini başka insanlarla yarıştığını düşünüp yapar.

K7: Alışveriş bağımlılığı ve hakkında en çok kızlarla bağlanabilen bir konudur. Biz bile alışveriş ya da moda kelimesini bahsedilirse mutlaka daha çok güzel kiyafeti giyen kızları böyle bir resimi aklımıza geldi. Kadınlar için çok fazla kiyafet modeli, tren ve stil olduğundan dolayı da alışveriş bağımlılık kadınlara daha çok aittir. *Kendilerinin bulunduğu etrafındaki insanlar tarafından iyi görülmesini istiyorlar. Daha çok rahatlık veren kiyafetleri severim. Günde okulda ya da işte ne giyeceklerini ciddiye aldılar ve saatlerce aynaya bakarak kafaları karışmış bir şekilde kaldılar.

K8: Alışveriş bağımlılığı bugünlerde çok dile alınan konulardan biridir. *Kadınlar psikolojisi üzerinde araştırma yapanlar, bunu genelde hayatta problemler yaşayan, psikolojik sıkıntılar çeken sırada ortaya çıktığını söylüyorlar. Kredi kartları alışveriş bağımlılığını etkileyen yönlerden biridir. Günlük kiyafetler, iş kiyafetleri, özel günler için giyecek giysilerin farkında olmalıyız. İnsanlar tarafından sevilen ve onlarla kendimizi iyi keyfiyette hissedeceğimiz giysileri seçmeliyiz.

K9: Benim düşüncelerime göre hayatımızda kiyafetler önemli rol oynuyorlar, ancak giydiğin kiyafetin markasına rağmen onun durumu daha dikkat edilir. Hayran gibi her gördüğümü kendime istemiyorum. Bazen giydiğimiz kiyafetler ruh halimize bağlıyor. Daha önemli giydiğin kiyafeti nasıl birleşteyebilmek ve kendi ruh hale bağlı olarak giyinmek.

K10: Bazı insanlar bağımlı oldu, o giyebileceğim bir kiyafet yok der, bugün yeni bir moda çıkarsa hemen bu kiyafeti almak ister.

K11: Geçmişe baktığımızda geçmişte insanların modaya farklı baktıklarını fark ederiz. İnsanlar şimdi çok para kazandığını göstermek için ve çok önemli bir kişi olduğunu göstermek için kiyafetler seçip giyorlar. Hergün binlerce insan alışverişe gider, çok aşırı bir şekilde para harcar, halbuki aldığının çoğuna ihtiyaçları yok zaten. İnsana baktığımızda kiyafetlerine baktığımız gibi ruhuna, ahlakına ve davranışlarına bakmalıyız. Kiyafetlerimizi seçerken sadece uyumlu olduklarına özen göstermeliyiz.



B1 Level Undergraduate EFL Students' Acceptance of Moodle Technology

B1 Seviyesinde İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Üniversite Öğrencilerinin Moodle Teknolojisini Kabullemeleri

Rıdvan TÜRKMEN *

ABSTRACT: There are a number of different alternatives as learning management systems to be used for desired teaching outcomes. Moodle e-learning platform is one of them. The aim of the study was to determine the acceptance degree of B1 level undergraduate students' of Moodle. To achieve this goal, Technology Acceptance Model was used. The data was collected through a 5-point Likert scale self-report questionnaire which aims to question technical support, perceived usefulness, computer self-efficacy, perceived ease of use, attitude and system usage. The participants of the study were 110 university EFL students. The results indicated that the students in B1 level perceived Moodle as an effective learning tool and there was a positive correlation between their acceptance of Moodle and English achievement. These findings are considered helpful to identify the pros and cons of Moodle and may help the teachers how to use Moodle effectively for their English classes.

Keywords: Moodle, e-learning, technology, EFL students, Technology Acceptance Model (TAM), Learning Management Systems (LMS).

ÖZ: Günümüzde çok sayıda Eğitim Yönetimi Sistemi bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi de Moodle teknolojisidir. Çalışmanın amacı, B1 seviyesinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin Moodle'u kabul edilişlik düzeyini tespit etmektir. Bu maksatla çalışmada, Teknoloji Kabul Edilişlik Modülü kullanılmıştır. Veri, beşli Likert ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Bu ölçekle, katılımcılar Moodle teknolojisini; teknik destek, kabul edilen kullanılışlılık, bilgisayar becerileri, kullanım kolaylığı, tutum ve sistemi kullanma konularında değerlendirmişlerdir. Çalışma B1 seviyesinde 110 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, katılımcıların Moodle teknolojisini faydalı bir eğitim yönetimi sistemi olduğunu düşündüklerini ortaya çıkarmıştır. Bunun yanında, öğrencilerin Moodle'ı kabul edilişlik seviyeleri ile İngilizce başarıları arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Çalışmanın sonuçları Moodle teknolojisinin, B1 seviyesindeki üniversite öğrencilerine göre olumlu ve olumsuz yanlarını ve öğretmenlerin Moodle teknolojisini nasıl daha etkili kullanmasını açığa çıkarması bakımından önemlidir.

Anahtar sözcükler: Moodle, e-öğrenme, teknoloji, İngilizce Öğrencileri, Teknoloji Kabul Edilişlik Modülü, Eğitim Yönetimi Sistemleri.

* English Language Instructor, Turkish Military Academy, ridvanturkmen06@gmail.com

Introduction

Developing technology gives the educational policy makers and teachers the chance of using different teaching tools in the classrooms. Among the educators, there is a tendency to integrate the new technologies to teaching environment. Thanks to these innovations, the teachers both have the possibility to differentiate their teaching materials and offer their students the required infrastructure that will make a positive effect to the desired teaching outcomes.

In Turkey, there is always a desire to reach a better language education system at every level of schools. For example, with the new system of 4+4+4 in 2012-2013 school years, English language teaching started in the second grade of primary school. Now there is another attempt for the language education system in secondary schools beginning 2015-2016 school years. The plan is that there will be a language prep year in the fifth grade of the secondary school. At the fifth grade, the students will mainly get English language training and as a result of this, the learners will have the chance of fully learning the target language.

On one hand, the educational authorities try to provide enough teaching time, effective course books and well-trained English teachers to the institutions. On the other hand, new technologies are integrated to the language teaching process. Universities also try their best to support the country's language training needs by involving different e-learning tools to their curriculum.

The budget spent on educational technologies is so high that it is essential to get the desired outcomes. Otherwise, the money used for the students' success will be just a waste of budget. For developing countries, like Turkey, the budget, time and man power should hit the target to reach to and compete with the developed countries.

Undergraduate students of this technology are highly interested in the new innovations and internet. So, to use the internet for educational purposes is a huge step for attaining the teaching objectives. If the intend of overlapping the students and new technologies, like Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), on the same floor is carried out, it will be more likely to have well-trained new generations and achieve the long-run teaching goals.

According to CEFR (2001), B1 level students are independent learners of languages, so in this research, B1 level undergraduate students were chosen to determine these independent learners' acceptance of Moodle. A1 and A2 level learners are basic users so they have trouble in reaching appropriate level materials. C1 and C2 level learners are proficient and master users of the language so they can easily have an access to authentic materials. So, the main concern of the study is B1 level. Technology Acceptance Model (TAM) was adapted for this study, since it is an effective evaluation tool for the new methodological and technological innovations of technologies in terms of perceived usefulness and perceived ease of use (Shroff et al. 2011), like Moodle, (Sanchez and Hueros, 2010; Davis, 1989).

In today's information and technology age, it is necessary to integrate innovations to the teaching process. After applying new technologies, it is also a vital phase to determine whether they reach their aims of usage. Moodle e-learning technology tool offers too many teaching materials like a huge database, lessons, assignments, workshops, chats, forums, news, glossary, wikis, exams, quiz, survey, feedback, and many relevant links for the students. With the intent of finding out how effective Moodle e-learning tool is, this study investigate B1 level undergraduate students' acceptance of it. The findings of this study will give the educational authorities the opportunity of seeing the strengths and weaknesses of Moodle, the students' perception of it and how near they are to the teaching goals. Furthermore, the students' acceptance levels of Moodle and their English scores will be compared to find out whether there is a positive correlation between them.

Research Questions

1. How do the B1 level undergraduate students accept Moodle e-learning technology?
2. Is there a correlation between B1 level undergraduate students' acceptance of Moodle e-learning technology and their English scores?

Literature Review

According to Rice (2006), there were three major characteristics of Moodle: the first one was its static features or resources which the users could only read and (re)view but interaction was not possible for these content like reading texts, web pages, related links to files already uploaded in the course or links to content available on other web sites etc. These resources helped the students to find all the related or necessary content for the course on the same platform. Secondly, there were interactive features which allow students to interact with the course teacher, other students and the learning system such as assignments defined by the teacher and completed by students, online journals, interactive lessons, tasks and questions required the teacher's feedback. The third ones were the social features requiring student-to-student interaction and features like chats, blogs, forums, wikis, glossaries, peer-assessment workshops and messaging which require the teacher's supervision (Robescu, 2011).

Paragina et al. (2011) searched the benefits of using Moodle in teacher training in Romania. They found out that Moodle is a good choice in distance learning for teacher training and it provides teleworking chance for the trainers. They also defined their positive and negative conclusions on Moodle technology. To begin with their positive findings, Moodle allowed saving time and money and to be able to study at home or dorms was another advantage of the system. Thanks to more flexible time for studying, it increased learner autonomy, which is one of the important descriptors of CEFR. The tool also provided rapid integration of latest technical concepts and specialization without extra expense or business agreement.

As for Moodle's negative characteristics, according to Paragina et al. (2011), the system needed an appropriate level of computer self-efficacy which could be an obstacle

for some trainers. Without enough experience in telework, the learners may encounter with some difficulties while using the platform at their homes or dorms. Unfortunately, there was low interaction between the students, so the learners' motivation could be very limited as a result of low interaction and lack of real classroom environment. Technical and internet access problems could also be vital threats for an ideal teaching and learning process.

Costa et al. (2012) looked Moodle e-learning platform from 214 undergraduate and 63 master students' perspectives in Portuguese. Their findings revealed that the platform was mainly used as software to store teaching materials, despite of its great potential. However, the students accepted the significance of using Moodle to increase their success of the teaching and learning outcomes.

Technology acceptance was described as the provable willingness among a defined user group to make use of information technology for the tasks which was precisely designed to support, Dillon & Morris (1998, p.5). As for Technology Acceptance Model (TAM) Davis et al. (1989), used in this study, it enabled the researchers to explain the general acceptance and usage of new information technologies.

TAM focused on perceived usefulness (PU) and perceived ease of use (PEOU), (Sanchez and Hueros, 2010; Davis, 1989). Perceived usefulness can be seen as extrinsic motivational factor for the learner, and is considered as acceptance level of the learner to tend to use the information technology Davis (1989) and Davis et al. (1989). There are a number of studies proved the validity of Technology Acceptance Model like Shroff et al. 2011; Sanchez and Hueros, 2010; Hu et al. 1999; Davis, 1989; Davis et al. 1989.

The learners may not prefer to use a complex learning platform. So, how easy to use a new system is one of the key factors which determine user acceptance of the system and its success. The technology acceptance model confirms that the success of a system can be determined by user acceptance of the system, evaluated by three main factors: perceived usefulness (PU), perceived ease of use (PEOU), and attitudes towards usage (ATU) of the system (Davis, 1989).

Thus, the aim of this research is to look at the relationship between B1 level undergraduate students' acceptance of Moodle technology in terms of the technology acceptance model (TAM). In general, the technology acceptance model has gained empirical support for being persuasive in defining technology implementation in different contexts and with a variety of technologies (Gao, 2005; McKinnon & Igonor, 2008; Park, 2009; Sugar, Crawley & Fine, 2004; Teo, 2009). Therefore, TAM can be considered effective and useful for predicting and explaining user acceptance of information technology (Amin, 2007; Hu et al., 1999). In addition to B1 level undergraduate students' acceptance of Moodle technology, this study also intends to define the correlation between B1 level undergraduate students' acceptance of Moodle technology and their English language achievements.

Research Methodology

In this study B1 level undergraduate students' acceptance of Moodle technology is examined to define how helpful and functional Moodle is. To meet these objectives in a most appropriate way quantitative method was used. A self-report questionnaire was used to gather data about the participants' perceptions of Moodle technology. Technology acceptance model (TAM) was used to describe the power of Moodle technology.

Participants

The study was conducted in the second term of 2014-2015 academic years in Turkish Military Academy in Ankara. There were randomly selected 110 undergraduate students from four different departments to be able to collect data from wide-ranging settings representing different programs. However, the participants were chosen only from B1 level students who have laptop and access to internet, so they can easily access Moodle technology and use it to be successful in English language learning. This helped the researcher to collect data from an academically diverse sample of 110 B1 level undergraduate students (mean of their age = 22.4, SD = .721; males = 86; females = 24). Their English learning experience years ranged from 9 to 11 years (mean = 10.37, SD= .647).

The participants were particularly chosen from B1 level students since they are independent learners according to CEFR.

Table 1. Number of participants according to their departments.

Departments	Frequency	Percentage
Computer Engineering	29	26.4
Electronics Engineering	26	23.6
Business Administration	30	27.3
Sociology	25	22.7
Total	110	100

Data Collection Instrument

The data was collected with the help of a 5-point Likert scale self-report questionnaire which aims to question technical support (TS), perceived usefulness (PU), computer self-efficacy (CSE), perceived ease of use (PEOU), attitude (A) and system usage (SU). The questionnaire used in this research was adopted from Sanchez and Hueros, (2010); Davis, (1989).

There are 28 items in the questionnaire and the rating system for the study is like this; 1 = never true; 2 = rarely true; 3 = sometimes true; 4 = often true; 5 = always true. The Cranbach's alpha for the questionnaire is 0.84 and greater than the 0.7 threshold, above which reliability is accepted satisfactory. 0.84 value of Cronbach's alpha for the

questionnaire shows that the instrument is reliable and internally coherent enough to be used (Sanchez and Hueros, 2010).

Table 2. Cronbach alfa values of the components of the questionnaire.

Components	perceived usefulness	perceived ease of use	attitude	system usage	technical support	Mean of Cronbach alfa
Cronbach alfa	0.91	0.90	0.86	0.83	0.70	0.84

Cronbach alfa values were adopted from Sanchez and Hueros, (2010).

Findings and Discussions

In this section, the results of the study are discussed. The results have been presented following the order of the research questions. The data was analyzed with SPSS 23.0 package program.

1. How do the B1 level undergraduate students accept Moodle e-learning technology?

The primary aim of the study was to determine general Moodle technology acceptance degrees of B1 level undergraduate students. In doing so, it would be easy to say whether Moodle platform is a good way of learning English for B1 level EFL students or not. The questionnaire data were analyzed using SPSS and subsequent data analyses were carried out using One-way ANOVA. First of all, technical support, perceived usefulness, computer self-efficacy, perceived ease of use, attitude will be discussed. As seen in table 3, the participants' overall perception of Moodle e-learning tool, regarding the variables above, is pretty high ($M = 4.002$, $SD = .573$).

Table 3. B1 level Undergraduate Students' general acceptance of Moodle.

		Technical Support	Perceived Usefulness	Computer Self-efficacy	Perceived Ease of Use	Attitude	System Usage
Computer Engineering N=29	Mean	4.063	4.276	3.908	4.241	4.448	2.571
	Std. Deviation	.513	.560	.516	.499	.530	.715
Electronics Engineering N=26	Mean	3.436	3.641	3.526	3.894	3.606	2.21
	Std. Deviation	.508	.542	.501	.515	.564	.676
Business Administration N=30	Mean	3.906	4.05	3.822	4.292	4.192	2,568
	Std. Deviation	.460	.534	.510	.556	.538	.571
Sociology N=25	Mean	3.953	4.073	3.847	4.320	4.240	2.72
	Std. Deviation	.461	.531	.489	.537	.516	.501
Total N=110	Mean	3.847	4.018	3.780	4.191	4.132	2.52
	Std. Deviation	.553	.592	.533	.554	.624	.666

It will be helpful to discuss the subtitles questioned in the questionnaire one by one. Technical support is the key factor that brings the students to the learning platform eagerly. If the learners are not alone to overcome system problems and get sufficient help, they will willingly use Moodle technology. Table 3 shows that technical support is approved by the B1 level EFL students ($M = 3.847$, $SD = .553$). Computer engineering students showed more agreement than other the students of other programs ($M = 4.063$, $SD = .513$). Surprisingly, electronics engineering students' approval of technical support is lower than their counterparts ($M = 3.436$, $SD = .508$).

Perceived usefulness has a significant influence on the students' attitude towards Moodle. It can be seen in the table that perceived usefulness is very high for the system ($M = 4.018$, $SD = .592$). The ratings are higher for the computer engineering students ($M = 4.276$, $SD = .560$).

Computer self-efficacy can be a block between the students and Moodle technology. If a learner sees himself/herself insufficient for the computer or learning system, he/she will keep away from it. Although the values for computer self-efficacy is high enough, it is not as high as other variables like technical support, perceived usefulness, perceived ease of use and attitude ($M = 3.780$, $SD = .533$).

An easy to use tool is more preferable than a difficult one, so perceived ease of use determine the EFL students' attitudes towards the system. The table says that perceived ease of use for Moodle e-learning platform is tenable with the highest score of the instrument ($M = 4.191$, $SD = .554$).

Attitude depicts the students' overall behavioral intention of using the Moodle technology. The table also demonstrates that B1 level undergraduate EFL students' acceptance level of Moodle technology is fairly high to keenly use the system for their English courses ($M = 4.132$, $SD = .624$).

As for the system usage, there were two statements in the instrument. The first one is "I use the Web-based system on a scale of 1- never to 5- a lot." The participants' replies to this item confirm that they 'often' use Moodle system ($M = 3.110$, $SD = .746$). The second item is "Hours I spend on the Web-based system, on a scale of 1-never to 5- a lot of hours". The findings of this statement illustrates that the B1 level students use the system almost two hours a day ($M = 1.930$, $SD = .586$).

In the light of the findings, technical support, perceived usefulness, computer self-efficacy, perceived ease of use and attitude affect B1 level undergraduate students' acceptance of Moodle e-learning technology positively. These factors have encouraging influence on the students' perception of Moodle platform. Therefore, these findings are consistent with some other researches like Mohammadi (2015), Tarhini et al. (2013), Sanchez and Hueros, (2010) and Venkatesh et al. (2003).

Table 4. Overall descriptive statistics of the items

Questionnaire Items	Mean	Std. Deviation
Technical Support		
The system provides assistance when there is a technical problem.	3.76	.801
A hotline is available at any time.	3.93	.601
Enquiries by fax can be made when there is a technical problem.	3.25	.528
E-mail enquiries can be made when there is a technical problem.	4.15	.432
Web-based enquiries can be made when there is a technical problem.	3.96	.541
The system offers good technical support.	4.03	.417
Perceived Usefulness		
The Web-based system helps me to learn more efficiently.	3.80	.571
The Web-based system improves my academic performance.	4.06	.595
The Web-based system makes my learning more effective.	3.87	.560
The Web-based system makes it easier to learn at university.	4.04	.676
The Web-based system gives me more control over my learning.	4.11	.564
Overall, the Web-based system is advantageous for my learning.	4.23	.585
Computer Self-efficacy		
I can access the contents of the Web-based system.	4.15	.539
I can freely navigate the contents of the Web-based system.	4.15	.522
I can use the Web-based system without needing to be told how it functions.	4.02	.488
I can solve problems that arise on the Web-based system.	4.05	.548
I can use the Web-based system if there are user manuals available.	2.25	.582
Overall, I am able to use the Web-based system.	4.07	.520
Perceived Ease of Use		
Learning to use the Web-based system is easy for me.	4.05	.565
It is easy to get materials from the Web-based system.	4.35	.517
The process of using the Web-based system is clear and understandable.	4.13	.592
Overall, I believe that the Web-based system is easy to use.	4.24	.541
Attitude		
Learning on the Web-based system is fun.	4.10	.635
Using the Web-based system is a good idea.	4.13	.622
The Web-based system is an attractive way to learn.	4.13	.665
Overall, I like using the Web-based system.	4.17	.572
System Usage		
I use the Web-based system on a scale of 1- never to 5- a lot.	3.11	.746
Hours I spend on the Web-based system, on a scale of 1-never to 5- a lot of hours).	1.93	.586

2. *Is there a positive correlation between B1 level undergraduate students' acceptance of Moodle e-learning technology and their English scores?*

To be able to define the linear relationship between B1 level undergraduate students' acceptance of Moodle e-learning technology and their English scores, Pearson Correlation analysis was conducted. Table 5 demonstrates that there is a substantial correlation magnitude between the two variables. Pearson Correlation degree for the relationship is .810 so it is higher than the threshold of .70 above which the correlation level is sufficient.

This analysis confirms that there is a positive correlation between the EFL learners' perception of Moodle and their English scores. The more the students accept and use Moodle technology, the higher scores they get from English exams.

Table 5. Pearson Correlation between students' acceptance of Moodle and their English scores.

	Exam Results out of 100	Mean of Likert Scales
	Pearson Correlation	1
		.810**
Exam Results out of 100	Sig. (2-tailed)	.000
	N	110
	Pearson Correlation	.810**
Mean of Likert Scales	Sig. (2-tailed)	.000
	N	110

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Table 6 explains the descriptive statistics of EFL students' acceptance of Moodle and their English scores. Mean of the exam results of B1 level undergraduate = 77.70 and SD=8.013. To focus on the replies of the students to the questionnaire, the mean=3.864 and SD=.366.

Table 6. Descriptive Statistics of EFL students' acceptance of Moodle and their English scores.

	Mean	Std. Deviation	N
Exam Results out of 100	77.70	8.013	110
Mean of Likert	3.864	.366	110

Conclusion

This study examined B1 level undergraduate EFL students' acceptance of Moodle e-learning technology. The study was carried out with quantitative research design. The EFL students' opinions and perceptions were gathered with the help of a self-report questionnaire. Descriptive statistics were employed to analyze the data gathered from the questionnaire.

In this study, Technology Acceptance Model (TAM) was used. TAM theory recommends that there is a significant positive relationship between perceived ease of use and perceived usefulness which is consistent with the findings of the study (Davis, 1989).

The results showed that B1 level undergraduate EFL students perceive Moodle as an effective and sufficient learning tool and there is a positive correlation between B1 level undergraduate students' acceptance of Moodle e-learning technology and their English scores. The results of this study are considered to be helpful to identify the weak points and strong points of Moodle for B1 level Turkish learners of English and may help the teachers how to use Moodle effectively for their English classes.

To sum up, integrating a new technology is not enough to make difference. The learners' acceptance level of the new learning platform is the key factor that determines its success. Moodle is one of these new information and communication technologies integrated into foreign language education process. Moodle system has become an important alternative for providing students additional support and language materials.

Limitations and Further Research

There are some limitations of this study that need to be considered. Firstly, a self-report questionnaire was conducted for the study. So the students' own beliefs and values may have an important impact on their acceptance of Moodle. In this study, there were 110 B1 level undergraduate EFL students from the same university in Ankara. A similar study can be conducted with larger participants, settings and levels from A1 to C2.

For future research, besides technology acceptance model (TAM), IS success model (DeLone, W. H., & McLean, E. R., 2003) or other similar models can be also used to determine overall achievement of Moodle.

References

- Amin, H. (2007). Extending the technology acceptance model for SMS banking: analyzing the gender gap among students. *International Journal of Business and Society*, 8(1), 15–27.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. (2001). http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Costa, C., Alvelos, H., Teixeira, L. (2012). The use of Moodle e-learning platform: a study in a Portuguese University. *Procedia Technology* 5. 334 – 343.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340.
- Davis, F. D. (1993). User acceptance of information technology: System characteristics, user perceptions and behavioural impacts. *International Journal of Man–Machine Studies*, 38(3), 475–487.
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35, 982–1003.
- DeLone, W. H., & McLean, E. R. (2003). The DeLone and McLean model of information systems success: A ten year update. *Journal of Management Information Systems*, 19(4), 9–30.
- Dillon, A. & Morris, M. (1998). From "can they" to "will they?": Extending usability evaluation to address acceptance. In E. D. Hoadley & B. Izak (Eds.), *Proceedings Association for Information Systems Conference*. Baltimore, MD.
- Gao, Y. (2005). Applying the technology acceptance model (TAM) to educational hypermedia: a field study. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 14(3), 237-247. <http://www.editlib.org/p/5902>
- Hu, P. J., Chau, P. Y. K., Sheng, O. R. L. & Tam, K. Y. (1999). Examining the technology acceptance model using physician acceptance of telemedicine technology. *Journal of Management Information Systems*, 16(2), 91-112.
- McKinnon, K. & Igonor, A. (2008). Explaining eLearning perceptions using the Technology Acceptance Model and the Theory of Planned Behavior. In C. Bonk et al. (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2008*. Chesapeake, VA: AACE. <http://www.editlib.org/p/30092>
- Mohammadi, H. (2015). Investigating users' perspectives on e-learning: An integration of TAM and IS success model. *Computers in Human Behavior*. 45. 359–374.
- Moodle (2011). <http://www.moodle.org/>
- Moon, J. W., & Kim, Y. G. (2001). Extending the TAM for a World-Wide-Web context. *Information and Management*, 38(4), 217–230.
- Morris, M. & Dillon, A. (1997). How user perceptions influence software use. *IEEE Software*, 14(4), 58-65. <http://dx.doi.org/10.1109/52.595956>
- Paragina, F., Paragina, S., Jipa, A., Savu, T, & Dumitrescu, A. (2011). The benefits of using MOODLE in teacher training in Romania. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15 , 1135–1139.
- Park, S.Y. (2009). An analysis of the technology acceptance model in understanding university students' behavioral intention to use e-learning. *Educational Technology & Society*. 12(3): p. 150-162.

- Persico, D., Manca, S., & Pozzi, F. (2014). Adapting the Technology Acceptance Model to evaluate the innovative potential of e-learning systems. *Computers in Human Behavior* 30, 614–622.
- Rice, W. (2006). Moodle – E-Learning Course Development. Birmingham: Packt Publishing.
- Rice, W. (2007). Moodle Teaching Techniques – Creative Ways to Use Moodle for Constructing Online Learning Solutions. Birmingham: Packt Publishing.
- Robescu, D.T. (2011). Deploying Moodle Capabilities to Showcase Interactive Content and Language Learning in the Engineering Students' Foreign Language Training. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 15, 1153–1157.
- Rodriguez, T.E., & Lozano, P.L. (2012). The acceptance of Moodle technology by business administration students. *Computers & Education* 58, 1085–1093.
- Sánchez-Franco, M. J., & Roldán, J. L. (2005). Web acceptance and usage model: A comparison between goal-directed and experiential web users. *Internet Research-Electronic Networking Applications and Policy*, 15(1), 21–48.
- Sanchez, R.A., & Hueros, A.D. (2010). Motivational factors that influence the acceptance of Moodle using TAM. *Computers in Human Behavior*, 26(6), p. 1632-1640.
- Shroff, R.H., Deneen, C.C., & Eugenia M. W. (2011). Analysis of the technology acceptance model in examining students' behavioural intention to use an eportfolio system. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(4), 600-618.
- Sugar, W., Crawley, F. & Fine, B. (2004). Examining teachers' decisions to adopt new technology. *Educational Technology and Society*, 7(4), 201-213. http://www.ifets.info/journals/7_4/19.pdf
- Tarhini, A., Hone, K., & Liu, X. (2013). User Acceptance Towards Web-based Learning Systems: Investigating the role of Social, Organizational and Individual factors in European Higher Education. *Procedia Computer Science* 17, 189 – 197.
- Teo, T. (2009). Modelling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers. *Computers & Education*, 52(1), 302–312.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425–478.



The Role of Parental Involvement on Language Development of Turkish EFL Learners*

Aile katılımlı çalışmaların İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin dil gelişimindeki rolü

Aslı Dinç**

Yeşim Keşli Dollar***

ABSTRACT: The purpose of this study was to investigate the feasibility of parent-centered collaborative learning in English language teaching and to sort out the strategies and techniques that might help and contribute students' language learning process. This qualitative case study examines how parental involvement can play a crucial role in the improvement of EFL learners' academic and social background in English classes. This study was carried out in a primary school with 5 students from fourth grades English classes and their parents, 7 teachers including 1 native English teacher, 4 Turkish English teachers, the head of the language department and a student counselor at a primary school in Istanbul, Turkey. In order to obtain qualitative data, semi-structured interviews, observations, records of students' projects/homework assignments. The findings of the study revealed that parents are powerful partners in one's language development and learning process by contributing academic attainment in terms of sociolinguistic perspectives.

Keywords: Parental Involvement, Collaborative Learning and Strategies, Social Constructivism, Parent-Teacher Collaboration, School-Home Connections

Öz: Bu çalışmanın amacı İngiliz Dili Eğitiminde ebeveyn katılımlı, ortak çalışmaya dayalı öğrenmenin uygulanmasını inceleyen ve bu süreçte öğrencilerin öğrenme sürecine katkı sağlayabilecek yöntem ve tekniklerin ortaya çıkartılmasına olanak sağlamaktır (Bozuk anlaşılmaz tümce) Türkiye'de özel bir ilköğretim okulunun İngilizce derslerinde uygulanan vaka incelemesi, aile katılımlı çalışmaların öğrencilerin akademik, kişisel ve sosyal gelişimlerinde nasıl önemli bir rol aldığını incelemeyi hedefler (Tümcenin düzeltilmesi gerekli). Bu çalışma, İstanbul'da özel bir ilköğretim okulunun 4. Sınıflarından 5 öğrenci ve aileleri, İngilizce bölüm başkanı, Rehberlik Danışmanı, Yabancı İngilizce Öğretmeni ve 4 Türk İngilizce Öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Çalışmada niteliksel veri elde etmek adına, yarı yapılandırılmış görüşme, gözlemler ve öğrencilerin proje ve ödev kayıtlarından oluşan üç ölçek kullanılmıştır. Aynı zamanda, bu araştırma Epstein (2001) tarafından oluşturulan aile katılımlı çalışmanın, iletişim, evde öğrenme, ebeveynlik, karar alma ve gönüllülüğten oluşan 5 alt başlığına yönelik incelemeler yapılmıştır. Çalışmanın bulguları çocukların dil gelişiminde ve öğrenme sürecindeki hem etkileşimsel hem sosyal kazanımları üzerinde ebeveynlerin uzun süreli ve güçlü bir yer etkiye sahip olduğunu toplum dilbilimsel açılarından değerlendirmeler de yaparak ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Aile Katılımı, Ortak Çalışmaya Dayalı Öğrenme ve Stratejileri, Sosyal Oluşturmacılık, Aile-Öğretmen Ortaklığı, Okul-Aile İlişkisi

* Based on the M.A. thesis with the same title submitted to Bahcesehir University, Istanbul-Turkey

** Aslı Dinc, English Instructor, Bilfen K12 Schools, aslidinc@bilfen.com

*** Assistant Prof, Yesim Kesli Dollar, Bahcesehir University, Department of English Language Education, yesimkeslidollar@gmail.com

Introduction

This study was framed on the basis of Epstein's (1992) model of parental involvement framework and constructivist learning theory. Constructivist learning is basically defined as the learner constructs knowledge attributing meaning to experience in a social setting. Vygotsky (1934) and Dewey (1938) also blended the theory of constructivist learning focusing on learning through experiences and engaging as an active participant in surroundings. Language learners' interaction with others and practicing target language in one's real life setting tap their curiosity and play a significant role in language learning. As Vygotsky emphasized, there is an area of "potential" which is called the "Zone of Proximal Development" in which takes place learning. Under the guidance of instructors and collaboration with parents, language learners can be capable of processing input. In this sense, parents are our powerful partners facilitating learning into practice and socializing role models for their children (as cited in Folk, 2015, p. 19). Parents become role models for their children and have an influence on their child's attitudes, behavior, views and values.

All schools need to encourage parents to work collaboratively with teachers to improve student achievement and development in learning. Based on this thought shaped by Keane (2007), involving parents in language learning classes turns into a need in developing and reshaping the teaching world. There is an obscure and blurred reality at the backstage, language teachers, who were taught in education faculties in Turkey, language learning and teaching theories, have been facing up with parents' voice beyond the theories and scientific facts.

The ultimate goal of the this qualitative longitudinal study was to investigate the impacts of parental involvement on Turkish English Language Learners' language skill and development in a private primary school setting in Istanbul, Turkey. Besides, it intends to plan and to apply the tasks and homework assignments which help to involve parents in students' learning process and collaborative learning. This study consisted of three steps followed by interviews with former teachers and the parents as dependent variables, class observations including video recordings, collection of artifacts and texts.

The following research questions guided this study:

1. How does parental involvement affect students' performances on language skills?

2. To what extent does parental involvement increase students' responsibility in homework tasks and projects?
3. What are the teaching strategies involving parent-teacher collaboration?

Literature Review

Family plays a pivotal role in the process of language development as well as supporting learners' cognitive development. Vygotsky believes that the first step of learning begins with parents and namely they are the first teacher shaping one's cognitive and social development. Inefficient connection between a child and parent might cease fostering and constructing of new knowledge (as cited in Folks, 2015). According to social constructivist theory, children build new knowledge via experiences and parents are the key to building that knowledge and shaping it through relevant practices. One's academic performance at school depends on the quality of education yet; this quality gets power when the parents are involved and support connection between home and school.

Epstein's Model of Parental Involvement

Epstein's (1992) framework for parental involvement consists of guidance for parents, schools, and communities and it facilitates students' academic growth and success. In this framework, there are numerous activities that promote involvement of parents as well as supporting teacher-parent collaboration. Epstein describes parental involvement in six different parts:

- **Type 1- Parenting:** it helps and guides parents to improve their child's cognitive skills and to support learning at home within a positive environment at any age student and academic level.
- **Type 2- Communicating:** A type of communication way of reaching parents who effectively ensure his or her child's academic success according to learner's individual needs considering learning styles as well.
- **Type 3- Volunteering:** It supports parent and teacher collaborative work at home and supporting projects and homework as a part of the school community.

- **Type 4-** Learning at home: Activities that promote parent-child collaboration help children to learn and practice what has been done in class, as an extension home activity.
- **Type 5-** Decision Making: parent and teacher have meetings to negotiate or define the problems in order to improve the child's learning and to ask for suggestions for the needs.
- **Type 6-** Collaborating with the community: this framework utilizes programs and activities which serve for fostering parent-school partnership.

As aforementioned above, Epstein's (2001) parental involvement framework 1 and 2 focuses on setting and developing a healthy relationship between family and child by reconnecting parents to become involved in school.

Previous Research in Parental Involvement

In spite of limited research that has been conducted so far on parental involvement, such studies investigated from different perspectives in this field indicate that parents have positive impact on students' success in classes. One of the research studies focuses on programming, "Turkish Parental Involvement Scale," which can be used for increasing students' performance in tasks by promoting communication with parents (Gurbuzturk & Sad, 2010). As Cutler (2000) states that there are also many studies that have theorized parental involvement and defined it according to the needs of the school education system. As other researchers defined parental involvement, it is a well-managed assisting system in school activities as well as an act of volunteerism (as cited in Fan Jen, 2012).

In response, curriculum and activities define parents' role in child's education by limiting deep involvement in classes. However, there are different types of parents affecting child's attitudes and participation to English classes negatively because of limited sources and allocated time. In fact, most of them are lacking in knowledge of English Language and cultural biases as a factorial analysis but mostly they volunteer to support their child's language learning in their own way of learning and style which results in prejudgment and retroactive inhibition.

Theoretically, most of the parents have difficulty in answering "how" to help their child in language classes even though they do have enough knowledge in English language. In addition, they have high expectations for success without having active teaching roles. As Cooper and Lindsay (2000) emphasized, homework tasks needs to be

supported by active instruction since it might cause false outcomes such as overlapping input, negative transfers, fossilization. Furthermore, limited time, effort, budget and skill resources can provide less support and it is also an opaque fact that parents need to be taught how to be involved in their child's language learning at each age level.

Parent-Teacher Collaborative Language Teaching Strategies

As an essential paradigm, collaborative learning in EFL/ESL classrooms supported by constructivist theory, works well with students' learning navigation. It is not disputable that parents are the signal of constructing knowledge and when parents and teachers come together, they could progress and work to reach students' success in academic life (Dooly, 2008).

Nevertheless, young learners have age barrier to keep that cooperation well on by their own since development of linguistic knowledge, problem-solving skills, managing attention deficits and taking responsibilities require a mature and close support which refers: parents. Parents working with teachers help their children to build knowledge, to take responsibilities, to activate existent knowledge into a new skill or input thoroughly.

Methodology

Research Design

This study used a qualitative case study as the research design. It is adopted as a longitudinal qualitative case study because the nature of the problem brings about "an intensive description and analysis of a phenomenon or social unit" (Merriam, 2002, p. 8) that needs to be studied thoroughly.

All the instruments (parent/former teacher interviews, class observations, collection of artifacts and texts) to collect data in this research are aimed to find out how parental involvement affects students' performances in language skills and to what extent parental involvement increase students' responsibility in homework tasks and projects while defining and sorting out teaching strategies involving parent-teacher collaboration.

Setting and Participants

The research is conducted at a private primary school and the target school is one of the branches in the district and houses 140 students only in the first 4 years (primary school) by having 7 classes A-H. The school is one of the prestigious private schools of Turkey. The population for this study was the parents of 4th grade students whose first

language was not English in the district to serve as the setting of the case study. However, as a requirement of a meaningful and effective case study 5 parents were chosen using nonprobability sampling to participate for this study because of school principle permits only use of certain classes and also they signed a consent form to take part in the development of this study.

Data Collection Instruments

Three instruments were applied in this study.

Survey Data. In order to collect reliable and concrete data about the previous learning experiences of students and involvement of their parents, survey data were collected through interviews. Interview questions were asked to 3 former teachers in a specific time of date and place with pre-prepared guiding questions and a few open ended questions referring to Patton (2002) six main types of questions including experiences and behaviors, opinion and values, feelings, knowledge and sensory information. The participant teachers responded to the questions including six categories and were recorded.

Parent- Teacher Interviews. 5 parents of students were interviewed in an attained appointment and semi-structured interviews were administered. 5 questions including probes which had been prepared by the researcher were asked to explain development of involving process and parent-teacher collaboration by collecting parents' impressions, expectations and comments about the collaborative learning.

Interview with the 4th grade Teachers, Lesson Planners and a counselor. The main purpose of these interviews conducted by the researcher was to define the themes need to be chosen for the tasks and assignments for collaborative learning. The deputy head and the planners of 4th grade students helped to determine the types of assignments and projects sent home. The questions were asked to find out how teachers can support parental involvement and collaborative work.

Classroom Observation. 5 students from two different English classes were observed weekly and reported their language skill performances in tasks/projects guided by parents, results were reflected and archived in parent-teacher checklist.

Data Collection Procedure

At the beginning of the study, the researcher applied a survey data (semi-structured interview) to the former teachers to collect tangible data about the language performance of 40 4th grade students: former students and 2 newcomers. These students' academic background and the degree of their parents' involvement in students' homework, tasks and

projects were identified and documents in school's online information center database were also analyzed.

In addition, based on collaborative learning strategies, parent-student collaborative work studies were designed according to objectives of curriculum and lesson activities were planned weekly to support language needs of students periodically. As blended theory of constructivism, collaborative learning approach was adopted while designing strategies and materials to involve parents of 4th grade English language learners in this study. The data collection procedures began with interviews with former teachers and counselor supporting Comer Method in ELL parental involvement. In order to engage parents effectively in child's language learning process, interview questions were prepared taking into consideration current level of students and language needs after analyzing learners' academic performance and behavior by class observation and quiz results as well as analyzing a semi-structured interview with dependent participants: parents of 4th grade students. The data were also collected in several intervals in order to test accuracy of instruments used for data collection in this case study.

Data Analysis Procedure

For the purposes of this case study, the data obtained from the survey data; semi-structured interviews, class observations, field notes reflecting collaborative learning strategies and effective guidance for students via parental engagement were critically analyzed and interpreted on the basis of content analysis.

Initially, video-tape records were transcribed and made descriptive analysis of data. Teachers and parents' interviews were analyzed and compared with one another in terms of recurring words, common thoughts, feelings, conflicts relevant to the research questions of this study. As following content analysis procedures, class observations were conducted by the researcher herself and field notes were recorded systematically depending on controls in validity and reliability of this study.

Findings

The Findings of Research Question 1

In an attempt to answer the first research question which aimed to sort out parents who were actively involved in their child's language learning and support collaborative study, data were obtained through semi-structured interviews with the former teachers. The

researcher conducted the semi-structured interview with 2 former teachers of 4th grade students. To begin with, the following reports each statement questioned during two intervals by conducting the interview.

Referring Questions 1-2: Former Teacher responses in defining parents' involvement in English class activities, homework, or task in previous academic year:

The answers of the questions 1 and 2 were combined and explained together since the questions were interrelated and required similar types of answers that were related to English Teachers' general conceptions and reflections on parental involvement. Since, they all agree about guiding parents to help them on how to guide their child at home and support their foreign language development. The teachers had a positive approach on guiding parents to keep effective track of their children's performance in English classes. They also had similar feelings on "hesitations" to over involved parents and their misconceptions on teaching approaches.

It was inferred from the answers that the lesson plans could be designed as home tasks and projects to support parent-student interaction as well as supporting academic needs. The teachers also stressed the importance of giving feedback to parents about their child's needs in English classes and defining those academic and organizational needs comprehensively.

Moreover, the teachers mostly focused on students' spelling mistakes and homework checks since some students were ruled out and missing organizational skills. One of the teachers stated a few problems on "*meeting time and parent calls*" since their busy schedule could create some inconveniences on reaching and communicating with parents as needed. The researcher guided the second question by a probe which asks for the strategies in guiding parents' offers on supporting parent-student collaboration.

The third and fourth question asked the teachers what problems and challenges were encountered with the parents during the previous academic year. It was also asked them to what extent parents were supportive and involved in students' language development in English classes. One of the teachers gave two words which have negative meanings such as *over involved parents* and *high expectations* on getting academic success. Also she stated that difficulty in understanding teachers' strategies and teaching techniques among the parents and misinterpreting their feedbacks could result in *conflicts* and *biases* so that some strategies should be developed to limit the problems.

Table 1.

The word analysis results of the questions in the former teachers' semi-structured interview

Question 1- 2		
Raw Data	Preliminary codes	Final Codes
Parental involvement in English classes	Over involved parents Maintaining high expectations	Collaborate Supportive Enthusiastic
Question 3- 4		
Parent-Teacher Collaboration	Age factor No supportive material	Teaching skills Lesson Planning Feedback Collaboration

As it was shown in **Table 1** the manual word analysis was done by considering the emphasized and repeated words during the interview session. The interpretive questions also helped to get solid ideas on how parents can be involved and how teaching strategies can be supported by collaborative language learning strategies. The former teachers contributed to the study by advising strategies such as Bug Club Reading activities, Oxford Owl Online Stories to support and develop vocabulary and pronunciation skills through parent-student interaction. After the target population was defined and approved by the school principal, the sample portion of target was chosen by means of purposive sampling to represent the ELL parents in this case study. A set of 5 questions were asked to each parent in a scheduled time separately. Parents' demographic information was taken into account because of the needs and expectations of each parent who have different educational and cultural background. That's why, probes were used to guide parents to make the questions reasonable and to the point. In an attempt to identify core consistencies and meanings within subjective reality but scientific manner, the researcher applied coding by labeling relevant words in a heuristic way and reflected them in a table.

The answers of five questions guided by probes were combined and explained together to give a succinct and clear interpretation of interview results recorded for each parent after extracting objective content to examine meaning in this particular context: parental

involvement. The first two questions sought how each participant guided their child at home and any teaching material used for help in English.

However, two of the parents explained their inconvenience because of busy work hours and hesitancy of guiding their child in a wrong way helping in English tasks; and one of the parents reflected low confidence because of the lack of English knowledge. Lastly, the third, fourth and fifth questions also asked the parents what educational activities their child liked doing at home to sort out activities and tasks designed for that purpose. Furthermore, two of the parents, whose children are male, indicated that their children liked playing word games on the internet and other types of online games rather than written tasks.

Whereas, three female students' parents responded that their daughters like doing art and craft projects and video projects including recipes, giving instruction and so forth. Applying Devenney's a three-step approach: parent motivation, parent participation in school and parent-teacher communication were taken into consideration by coding the interview results of parent-teacher semi-structured interviews (as cited in Nguyen, 1996, p.17). The researcher first identified parents' needs for help and defined the strategies to design activities and tasks based on students' language needs in order to find out effects of parental involvement in students' English language skills. Table 2 reflects the analysis of parents' needs and expectations and learner's language attitudes succinctly below identified via semi-structured interviews.

Tablo 2.

The report of analysis of parents' needs, expectations and learners' attitudes toward practicing English at home

Parent Needs	Expectations	Learners' Attitudes
P1 Guiding strategies	Be good at English speaking	Low-motivation
P2 Organizational Skills	Be good at tasks, projects	No responsibility/ motivation
P3 Engaging teaching activities	Being confident and extrovert	Shy/low self-esteem
P4 Limited time	Parent-teacher collaboration	Highly motivated/confident

P5 Supporting materials	More tasks, projects	Creative/task oriented
-------------------------	----------------------	------------------------

All these findings together appeared reasonable and broad understanding of parents' actual needs for effective involvement in English classes and their expectations with some shortcomings. That's why, the parents needed to be helped by the teachers to emerge their child's potential to learn and develop skills of English.

The findings of Research Question 2

In an effort to answer the second question; to what extent parental involvement increase students 'responsibility in homework tasks and projects, the data were obtained through the parent-teacher checklist and the semi-structured interviews with the teachers-lesson planners of 4th grade students at the primary school where the study conducted.

The results of semi-structured interviews with the 4th grade teachers and lesson planners. The researcher conducted a semi-structured interview with 4 Turkish English Teachers (Lesson Planners of 4th graders) and 1 native English Teacher who were working in the same department with the target group of this study. The semi-structured interview started with a general question related to collaborative learning and involvement. The first question asked whether the teachers of 4th grade students could incorporate activities that facilitate parent interaction into the curriculum in order to support language development. The 3 teachers (80 %) gave *yes* answer to this question and 2 (20 %) of the teachers said *no*. However, the researcher asked a probe for this question to make them explain why they think that it is not possible to incorporate activities to facilitate parent interaction by questioning and clarifying whether they have any experiences or not. There were some words that explained why teachers had a negative answer on supporting parent interaction as reflected in table 3 below.

Tablo 3.

The Word Analysis Results of the First Question in the Teachers' Semi- Structured Interview

Question 1				
Positive	F	Negative	F	Total
Supportive parents	3	Over involved parents	1	
	3	Misleading	1	

Participating				
Autonomous learners	2	Wrong Strategies	3	
Developing language skills	5	Fear of losing interest	1	
	13		6	19
Total	68 %		32 %	100%

As summarized above, the most frequent words captured by the researcher interview log was coded by main points highlighted during the interview. The 32 % of the negative wordings included the negative effects of over-involved parents such as misleading and using wrong strategies while involving parents to English classes. The questions were asked what the teachers thought about parents’ support and how it was possible to apply tasks/projects to involve parents in child’s home-schooling. The teachers of 4th grade students and lesson planners were required to reflect their pedagogical perspective on parents’ involvement in English classes. As it was addressed and emphasized in teachers-planners’ comments for **question 3**, most common reflections were based on supporting students’ language development by parental involvement and designing lessons to support students’ learning at home by parent help and guidance. The interviewees stated their anxieties from parents’ reactions and over control on the schools’ teaching system and curriculum when they worked alone with their child. That’s why, they reflected that supporting parents pedagogically might increase the success in the students’ language learning process. The last question asked the teachers’ suggestions and experiences in order to involve parents who do not have any English language background. That’s why interviewee’s suggestions and recommendations on this question were valuable and strategic to support effective parent-student collaborative learning. The teacher interviewee reflected and shared their ideas by answering “Yes” and the table 4 below illustrates the notes of the interview log and reports the teachers’ suggestions to promote parents who do not know English into collaborative learning activities at home.

Table 4.

The Report of Results in Teachers Semi-Structured Interview Log

	Respondents’ comments	Researcher’s notes
Interviewee #1	Teaching target vocabulary through games	Words in the jar activity

Interviewee #2	Encouraging parents to promote reading English books, online audio stories	Bug Club activities, Oxford Owl Online Stories, giving students treats/positive feedback for each book report
Interviewee #3	Students can teach English to their parents at home, topics can be chosen from the target language of the weekly plan. Writing diaries each week to	Improve revision, checking understanding, Junior Teacher Project can be revised.
Interviewee #4	revise the tenses: present simple and past simple, write 3 sentences each day, ask parents what they do- L1-L2 translation	Keeping diaries to revise tenses. Encouraging parents to share their daily routines, keep track of daily writing activities
Interviewee #5	Giving instructions; house chores, recipes, to do list etc. Helping students to keep video-record of home-projects	Preparing/Designing projects about the course book units covered in class; at the restaurant, volcanoes, the wild west

Results of semi-structured interview with a counselor

In an attempt to ensure true communication techniques with the involved parents, the researcher conducted an interview with the school's counselor who works with the 4th grade students and reflections with the involved parents in this study. The questions of the semi-structured interview with the counselor about her experiences and thoughts on 4th grade students and their parents' involvement in school activities were analyzed with the help of content analysis.

The answers of first, second, and third questions were combined and explained together since they required similar type of responses from the counselor regarding to the parents' attitudes toward their child's school performance and their involvement. The first question asked the counselor what experiences she had with the 3rd grade students and their

parents. It can be inferred from the responses that parents' involvement was high last year comparing to the 4th grade students of this year. The counselor stated that this was because of parents' sensibility on their child's age-related problems and needs in self-control development. As a response for the second and the third question, the counselor gave two words which had positive meanings such as "participating, controlling, and volunteer". It can be inferred from the positive wordings in the interview, the attitudes of the parents were positive toward involving child's homework and tasks.

As it was stated above, the counselor responded the questions 1-3 considering the pedagogical and behavioral outcomes of parents' involvement in school. For the last question, the counselor tried to emphasize the school's policy on parent-teacher interaction and being consistent with the strategies to be followed among the other teachers of the student. Hence, the counselor believed that it was crucial to keep tracking students' participation and observing the needs before reporting them to the parents in a direct way.

Results of parent-teacher checklist

Tablo 5.

The chronology of parent meetings for collaborative learning activities

Chronology of Parent meetings		Activities
21.09.15	Parent Interviews	Planning-Collaborative Strategies
07.10.15	Setting Purposes	Setting purposes-Analyzing Needs
14.10.15	Projects	Giving Tasks- Talking about organizational skills
27.10.15	Evaluation	Performance analysis-feedback
05.11.15	Skill Development	Vocabulary Revision Reading Stories-Book Report
19.11.15	Collaborative Learning	Giving Instructions- "Recipe" video recording
26.11.15	Collaborative Learning	Junior Teacher Project- language skill development
08.12.15	Giving strategies	Parent-teacher collaboration

15.12.15	Keeping Diary	Focusing on the structure, daily routines, sharing experiences
23.12.15	Keeping Diary	Parent-student Collaborative Learning Tasks (Course book Units)
05.01.16	Task-based projects	Evaluation of Skill Development
13.01.16	Task-based projects assessment	

As it shown above, table 5 illustrates the weekly setting of parent-teacher meetings and the activities that were practiced to enhance parental involvement and to develop English language skills of participants. Looking at table 8 closer, the order of activities, which were designed after getting feedback of 4th grade teachers in the interview sessions, can be seen in detail. In order to increase understanding of the case, the researcher observed the students' performances in tasks and projects presented in classes and analyzed the process keeping records of each task/project. The results of the observations for the first video project indicated that parents' collaboration on the project named "Giving Instruction: Recipes" project had positive outcomes on revising the common phrases that used in recipes. Instead, the student E handed in the project as a hard copy with an excuse letter from the parent. Therefore, the teacher believed that the involvement of the parents still has a positive impact on the students' participation and compensation for the missing tasks. The results of the checklist analyses could not be categorized but each analysis indicated an effective evaluation of the students' instructional improvement. The most common grammatical error of the students were in the usage of "will and be going to" as a target structure of the course book. In the light of similar studies (Santos, 1999; Wiese, 2010; Marsh, 2011; Lau-Smith, 2001), training the parents for collaborative learning contributed the students' oral and written production in English classes in identifying "will and be going to" in the tasks referring to the outcome of the English lesson plan. The students were able to make sentences to talk about "future plans" and "future arrangements as well as decreasing the number of the mistakes done such as "I will going", I am go to", "I am going to" instead of using "I am going to go".

The comments reported on the parent-teacher checklist reflected the students' weaknesses and strengths clearly in order to compare the outcomes of the each tasks

practiced by the students. The parents developed positive attitudes towards parent-teacher collaboration based on the students' tasks and homework assignment.

Furthermore, parental attendance was used to help students' English language skill development by means of reinforcing materials covered in English classes and supporting students' development with home tasks as well as developing positive relationship between teacher and parent. Throughout the twelve weeks of involvement, parents were expected to motivate their child to the tasks given and assigned; teachers were expected to guide and lead the strategies implemented through parent-student collaboration for English language development.

The Findings of Research Question 3

The last research question of this case study had a purpose to sort out the teaching strategies to involve parent-teacher collaboration in the target private elementary school's settings. In order to meet both parents and students' needs in the involvement process, classroom observations were held and the researcher kept track of reports during the evaluation and summative analysis of weekly performances of 5 4th grade students.

The results of classroom observations and field notes

Five students from classes B and D were observed weekly in order to track and assess their performances after the implementation of parent-student collaborative activities at home. Throughout 12 weeks of implementation of collaborative learning activities with the help of parent partnership, students' needs in language were analyzed via classroom observations and results were reflected on each variable's language e-portfolio. In table 6 below, the researcher reflected the results of students' task/project performances in the shade of the field notes including verbal descriptions, observer's comments based on language skill needs and developments.

Tablo 6.

Results of classroom observations and field notes used to analyze students' language needs and developments in English classes

N	Language needs	Observer comments (OC) on language development
	Parts of Speech, auxiliary	Repetition of target structures needed,

S1	verb “to be”	adjective, noun and verbs needed to be practiced through collaborative tasks.
S2	Word patterns, spelling, auxiliary verbs	Writing book reports and giving feedback by checking spelling and word patterns, increasing class participation, tasks based on reading projects.
S3	Using common and simple phrases, confusing usage of target structures, overgeneralization of rules: irregular verbs	Writing diaries to practice target structures, irregular verb games (parent-student collaborative learning), and word chunk games.
S4	Finding useful information in a text, writing a paragraph	Reading strategies: Scanning and skimming text, Oxford Owl Online Reading activities
S5	Giving short and simple descriptions of events, using appropriate language in given contexts	Video projects based on giving instructions, using simple sentences, using transition words; First, second, then.

As it was summarized above in table 6, the researcher synthesized the results of class observations and field notes written from twelve weeks of implementation. It provided different instructional activities for each participant according to their needs in English classes and the tasks/projects were given them after informing parents on specific tasks and strategies in weekly meetings. In the table 6 above, the S1’s instructional need was on the usage of “verb to be” in simple sentences and observer comments (OC) reflected the strategy that was followed by the parent in a collaborative way. As seen above, the S2 had some common errors in the use of “the word patterns and spelling” and the “Oxford Owl Online Reading” activities were developed for that need in order to practice word patters; -ed/ -ing forms and spelling. In the following table, S3 had overgeneralization of the past verbs and their –ed forms. As it was occurred in similar study in Marsh (2011), providing educational and fun activities could foster parental involvement and support learning. Likewise, the results of the “*keeping a diary*” project

were quite fruitful for revising “*the past simple; irregular and regular verbs*”. On the one hand, this activity facilitated the parents’ social interaction with their child by supporting learning. Also, overgeneralization of adding regular –ed suffix to the base forms of “write, see, eat” instead of the irregular forms, was corrected through the diary activity after the parent-student collaboration which was significant in terms of the study results. For S4 performance in the table 9, the results of the tasks based on “Oxford Owl Online stories” were consistent with the students’ performance in reading tasks practiced in the English classes. As previously mentioned in Daza and Garavito’ study (2009), the results of the activity supported that the parent-teacher collaborative learning enhanced the interaction and increased shared experiences with their children in terms of reading fun stories together.

The findings illustrated that the impacts of parental involvement were quite effective in developing students’ English language skills and development as well as increasing participation to the lesson activities. Volunteering and decision making in parents’ involvement had a contribution in students’ academic performance. The results of the study thus indicated that collaboration between parent and teacher was important for students’ developmental process in English classes.

Discussion of Findings

Discussion of findings of RQ1

The findings indicated that parents’ sociocultural background and education play an important factor defining the level of involvement for parent-school collaboration. In-depth analysis, the parents’ sufficient time, low level of English, and lack of alternative strategies to support language development were identified in terms of sorting out the problems affecting students’ performances in language skills.

In other words, these issues could be defined as the impacts of parents’ sociocultural and education backgrounds to students’ academic development. Similarly, Jeynes (2011) stressed that there were a number of reasons how these linkages existed in parental involvement. That’s the reason, most of the less educated parents might not have benefited by parent schooling programs (as cited in Jeynes, 2011; Epstein, 2011).

Furthermore, the findings of the current study support Folk’s (2015) study on the view of specific types of parental involvement which has a significant relationship to student performance in English classes. Of the other types of parental involvement,

volunteering was the most strongly related type to students' language development rather than parenting and decision making. To conclude based on those findings, it could be signified that volunteering in parental involvement is a key to understand the role of parental expectations and needs in defining the collaborative learning strategies.

Discussion of findings of RQ2

From the perspective of Vygotsky's social constructivist approach (1962), parents play a pivotal role in supportive cognitive development of children and the role of parents are significant to make the learning real and relevant with the learning experiences of them. Hence, students need their parents' help in their first language and guidance in second language in order to enable them constructing meaning in tasks and projects in language classes. That is, bridging parental involvement is influential in supporting and increasing students' responsibility in homework tasks and projects in English classes.

On the other hand, weekly parent meetings shed some light on this case study and the salience of such study is undeniable as well. Indeed, parents need to be cognizant of what necessary skills required for their child's development in English classes. These findings are in the same line with Daza and Garavito's (2009) study on bridging the gap between school and home. In their study, they found out that there should be different strategies developed by the teachers so that parents could interact and learn together by transforming the relationship into the classroom teaching.

Discussion of Findings of RQ3

From the perspectives of collaborative learning, the results of the teaching strategies involving parent-teacher collaboration were in the same line with Epstein, Herick and Coates' (1996) study. Furthermore, the collaborative learning projects based on "Oxford Owl Online Stories" yielded valuable outcomes on students' reading comprehension and writing skills as well as revising grammar structures and minimizing the errors mostly occurred in word spelling. To sum up, these outcomes of the parental involvement on the students' writing and reading skills development are the indicators of defining effective strategies over the 4th grade ELLs' improvement, which is parallel with Larsen's (2006) study and Garcia's (2011) study. Corresponding the student's ideas as like in the similar study in Daza & Garavito's (2011) study, the parents should have a strong relationship with their children in order to establish collaboration and to interact for learning together.

In essence, as compared and evidenced by the other case studies of Moyer (2011) and Smothermon (2003), the teaching strategies developed for parental involvement not only supported students' language development but also the teachers of English. This study also supports that the effective parent involvement play important role in foreign language development of young learners and collaborative learning strategies work well even with the Non-English Speaking parents.

Conclusion

The results demonstrated that the parent-teacher collaborative teaching strategies and parental involvement had positive developmental outcomes over the students' English language skills through communicative tasks and organizational skills. There is a significant change in students' participation in English classes and parents' behavior towards school's education system.

The research also indicated how lesson planners and program developers of English language classes could contribute to parents' involvement in language learning and yielded little fruit even the parents who did not have English language background or who had less. Therefore, this parental involvement project and given strategies may not be generalizable to the other students' success in English classes but it may help to develop more strategies and empower parent-student interaction since parental involvement yields fruitful outcomes on the students' development in classes by means of developing the sense of responsibility in homework tasks and building confidence in English speaking.

The study also emphasized the importance of cognitive development of English language learners through social constructivism by Vygotsky (1979) and the critical importance of culture and social context supported by parents who are in charge of parent schooling. Whereas, parental involvement mechanism impacting fruitful change by maximizing students' potential skills, social-emotional learning and cognitive knowledge in the academic field, it also reveals positive attitude bringing with personal development in the context of social settings. To illustrate, in the event of family support components with the most effective programs and interventions accelerate students' learning process promoting their performance at school environment and the positive effect of direct parental involvement on students drastically encourage their learning skills as a conceptual tool to improve their strategies and methods (Daza & Garavito, 2009).

To conclude, there is still a great deal of research that needs to be undertaken on parental collaboration and parent schooling regarding the aspects of parents' educational

background and attitudes on school's education system. However, as it was observed in this study, there are still possible ways of promoting a good parent-teacher partnership in language classes by means of volunteering and collaborating. To the extent that this is true that parents' family structure and academic expectations from the school can often affect the amount of time the parents spend with their child and the quality of time being involved in school activities.

References

- Avila Daza, N. P., & Garavito, S. J. (2009). Parental involvement in english homework tasks: bridging the gap between school and home. 11(2), 105-115. (AAT 1657-0790)
- Afifi, T.D., & Olson, L. (2005). The chilling effect in families and pressure to conceal secrets. *Communication Monographs*, 72 (2), 192-196.
- Dolly, M. (2008). Constructing knowledge together. 21-45 Retrieved from pagines.uab.cat/melindadooly/.../Chpt1.pdf
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. (pp.134-162) Oxford University Press.
- Epstein, J. (2009). *School, Family and community partnerships: Your handbook for action*. (2nd Ed.), Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J. L., Herick, S.C., & Coates, L. (1996). Effects of summer home learning packets on students achievement in language arts in the middle grades. *School Effectiveness & School Improvement*, 7 (4), 383-410.
- Fan-Jen, K. (2012). *An analysis of elementary teachers' strategies and parental engagement in EFL programs in Taiwan*. Retrieved from Proquest Digital Dissertations. (AAT 3534083)
- Fan Jen, K. (2012). An analysis of elementary teachers' strategies and parental engagement in EFL programs in Taiwan. (AAT 3534083)

Henderson, A. T. (1981). *Parent participation—student achievement: The evidence grows.*

Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.

Hamer, Cathy. (2012). NCT research overview: parent-child communication is important

from birth. Retrieved from

http://www.literacytrust.org.uk/assets/0001/3375/Hamer_NCT_research_overview_Parent_child_communication_p15-20_Mar12.pdf

Henderson, A. T., & Berla, N. (1987). *A new generation of evidence: the family is critical to student achievement.* Washington, D.C.

Henderson, A. T. (2015), *School-family partnerships for children's success* (pp. 1–17).

New York, NY: Teachers College Press.

Jeynes, W. H. (2011). *Parental involvement and academic success.* Third Avenue, NY, 100017. Routeledge.

Jeynes, W. (2005). A meta analysis of relation of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education & Urban Society*, 35 (2), 202-218.

Marsh, K. (2011). *The impact of parent English as a second language classes on children's school performance and parent-school interactions.* Retrieved from Proquest Digital Dissertations. (AAT 1502326)

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach.* Retrieved

from [https://books.google.com.tr/books?id=xAHC0mtAZd0C&pg=](https://books.google.com.tr/books?id=xAHC0mtAZd0C&pg=PA137&lpg=PA137&dq=maxwell+generalizability&source=bl&ots=Y0FNvnqji1&sig=JsKYRm-Ce-YVxtitkeRfDP5dH8E&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjgmhuY7KAhXHCywkHc1YC8AQ6AEIGjAA#v=onepage&q=maxwell%20generalizability&f=false)

[PA137&lpg=PA137&dq=maxwell+generalizability&source=bl&ots=Y0FNvnqji1&sig=JsKYRm-Ce-YVxtitkeRfDP5dH8E&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjgmhuY7KAhXHCywkHc1YC8AQ6AEIGjAA#v=onepage&q=maxwell%20generalizability&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=xAHC0mtAZd0C&pg=PA137&lpg=PA137&dq=maxwell+generalizability&source=bl&ots=Y0FNvnqji1&sig=JsKYRm-Ce-YVxtitkeRfDP5dH8E&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjgmhuY7KAhXHCywkHc1YC8AQ6AEIGjAA#v=onepage&q=maxwell%20generalizability&f=false)

[ig=JsKYRm-Ce-YVxtitkeRfDP5dH8E&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjgmhuY7KAhXHCywkHc1YC8AQ6AEIGjAA#v=onepage&q=maxwell%20generalizability&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=xAHC0mtAZd0C&pg=PA137&lpg=PA137&dq=maxwell+generalizability&source=bl&ots=Y0FNvnqji1&sig=JsKYRm-Ce-YVxtitkeRfDP5dH8E&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjgmhuY7KAhXHCywkHc1YC8AQ6AEIGjAA#v=onepage&q=maxwell%20generalizability&f=false)

[mhuY7KAhXHCywkHc1YC8AQ6AEIGjAA#v=onepage&q=maxwell%20generalizability&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=xAHC0mtAZd0C&pg=PA137&lpg=PA137&dq=maxwell+generalizability&source=bl&ots=Y0FNvnqji1&sig=JsKYRm-Ce-YVxtitkeRfDP5dH8E&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjgmhuY7KAhXHCywkHc1YC8AQ6AEIGjAA#v=onepage&q=maxwell%20generalizability&f=false)

[f=false](https://books.google.com.tr/books?id=xAHC0mtAZd0C&pg=PA137&lpg=PA137&dq=maxwell+generalizability&source=bl&ots=Y0FNvnqji1&sig=JsKYRm-Ce-YVxtitkeRfDP5dH8E&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjgmhuY7KAhXHCywkHc1YC8AQ6AEIGjAA#v=onepage&q=maxwell%20generalizability&f=false)

- Nolinske, T. (2015). Methods of survey data collection. *National Business Research Institute*. Retrieved from <https://www.nbrii.com/customer-survey-white-papers/methods-of-survey-data-collection/>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluations methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S., & Walberg, H. J. (2005). School-family partnerships: Enhancing the academic, social, and emotional learning of children. In E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, & H. J. Walberg
- Thomas, D., Murphy, R.F., & Hunt, H. D. (2000). Comer's school development program in Chicago: a theory based evaluation. 37(2), 535-97. *American Educational Research Journal*.



An Evaluation of Studies on Language Skills of Gifted and Talented Children in Turkey

Türkiye'de Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Dil Becerilerine Yönelik Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi

H. Özgür İNNALI *

ABSTRACT: Gifted and talented students are very crucial for the future of the country. They will also lead and affect to the country in many ways. In the literature, there are a wide variety of definition and theory related to the intelligence. In addition, the number of these findings are increasing with each passing day. These innovations affect the studies related to the gifted and talented students. Gifted and talented people have advance level of cognitive skills, thus they have a different mental construct compare to their peers who have a normal level of intelligence. To investigate gifted and talented students contributes their education lives and also provides an opportunity to improve students' language skills who have a normal level of intelligence. The primary purpose of this study is to review the academic studies related to the features of gifted and talented students. In the direction of the examinations, it can be stated that to investigate and evaluate language skills of the gifted and talented students is a disregarded field in the Turkish literature.

Keywords: gifted, talented, language skills

ÖZ: Üstün zekâlı ve yetenekliler bir ülkenin geleceği için çok büyük öneme sahiptirler. Ülkelerin birçok yönden geleceğine yön verecek olanların bu öğrencilerin içinden çıkması oldukça olasıdır. Zekâ ile ilgili alanyazında bulunan ve her geçen gün yeni araştırma ve bulguların ışığında sayıları artan farklı tanım ve teoriler yer almaktadır. Bu yenilikler elbette üstün zekâlı ve yetenekliler üzerine yapılan çalışmaları da etkilemektedir. İleri düzeydeki bilişsel becerilerinden dolayı normal zekâyâ sahip akranlarından farklı bir zihinsel yapılanmaya sahip olan üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin çeşitli yönlerden incelenmesi hem kendileri gibi üstün zekâ ve yeteneğe sahip öteki bireylerin eğitim ve öğretimlerine hem de normal zekâyâ sahip bireylerin başta dil becerileri olmak üzere eğitim-öğretimlerinin geliştirilmesine doğrudan katkı sağlayacağı bir gerçektir. Bu çalışmanın amacını, Türkiye'de üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özelliklerine yönelik yapılan akademik çalışmaların derlenmesi oluşturmaktadır. Yapılan incelemeler ışığında Türkiye'de üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin dil becerilerinin araştırılıp değerlendirilmesi alanına ilişkin araştırmaların yeterince olmadığı gözlenmiştir.

Anahtar sözcükler: üstün zekâ, üstün yetenek, dil becerileri

*Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, ozgurinnali@gmail.com

Giriş

Zekâ ve Yetenek Kavramları Üzerine Yapılan Araştırmalar

Zekâ çok boyutlu bir kavramdır ve en genel anlamıyla bireyde bulunan, problem çözme, çevreye uyum, yaratıcılık, öğrenme, soyut ve somut düşünme yeteneklerinin bir bileşimini ifade eder (Kurtdaş, 2012: 153). Bu noktada zekâ, bireyin gerek sorunları çözerken gerek çevreye uyum sağlarken var olan tüm yetenek ve becerilerini kullanması ile ortaya çıkan düzeydir. İnsanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamına zekâ denir (MEGEP, 2009: 3). Öte yandan geçmişte ve günümüzde farklı yaklaşımlar içerisinde zekânın birçok tanımı yapılmıştır. Bu yaklaşımlar şu şekilde sıralanabilir (Akkanat, 2004: 172-173; MEGEP, 2009: 5):

- **İşlemsel yaklaşımda** zekâ, ilişkili olduğu varsayılan özellik ya da davranışlar belirtilerek, dolaylı olarak açıklamaya çalışılmaktadır. Buna göre, “*zekâ öğrenme yeteneğidir*”, “*zekâ genel problem çözme yeteneğidir*” şeklinde yapılan tanımlar bu kategoriye girmektedir.
- **Kuramsal yaklaşımda** zekâ, farklı kuramlar çerçevesinde tanımlanmaktadır. Bu kuramlar içerisinde en yaygın kabul görenleri ‘*Gelişim*’ ve ‘*Psikometrik*’ kuramlardır. *Gelişim kuramları* denilince hemen akla gelen *Piaget* ve onun geliştirdiği ‘*Bilişsel Gelişim Kuramı*’dır. Buna göre zekâ “*bireyin çevreye uyum ve eşgüdüm sağlamanın bir yönüdür*”. *Psikometrik Kuramlar*, zekâda bireysel farklılıklar olduğu ve bunların zekâ testleriyle ölçülebileceği varsayımı üzerine kurulmuştur
- **Psikometrik yaklaşım** zekâyı nicel, tek ve bütünlük bir kavram gibi görür. Çocuğun iki yönünü öne çıkartmaktadır. Bunlar, sözel-dilsel ve mantıksal matematiksel yetenek alanlarıdır. Çünkü bu alanlar nicel olarak ifade edilebilir.
- **Gelişimsel yaklaşımda** Piaget, bireyin değişik yaşlarda özümleme ve uyum sağlama yoluyla çevreye uyum sağladığını ortaya çıkartmıştır. Zekâyı çevreye uyum sağlama gücü olarak ele alır.
- **Biyo-ekolojik** yaklaşımçılardan Ceci, zekânın oluşumunda, hem bireyin kalıtsal olarak getirdikleri hem de içinde doğduğu çevrenin bileşkesi olduğunu savunur.
- **Çoklu yaklaşımçılardan** birisi olan Gardner’a göre, insan beyni sekiz zekâ alanını içermektedir. Geleneksel eğitim bunlardan sadece iki tanesini, sözel/ dil ve mantık/ matematik zekâ alanlarını dikkate almaktadır.

Kurtdaş’a (2012: 153) göre zekâ, genel anlamda zihinsel bir güç olması nedeniyle büyük oranda kalıtımsaldır. Ancak, son yıllarda yapılan çalışmalar çevresel faktörlerin de zekâyı belirleyen ölçütlerden biri olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda zekâyı açıklayan üç temel kuramdan bahsedilebilir (Baymur, 1996: 228-230; Karaküçük-Oral, 2008: 172-179; Akt. Kurtdaş, 2012: 153-154).

1- *Tek Etmen Kuramı*: Bu kuram zekâyı genel bir yetenek olarak algılamaktadır. Buna göre zekâ, genel tek bir yetenekten oluşmaktadır. Bu yetenek; soyut düşünme yeteneği (Terman), problem çözme yeteneği (Davis), yeni koşullara uyabilme yeteneği

(Stern) olabilir. Buna göre zekâ, bireyin çevresine etkili bir şekilde uyumunu sağlayan genel bir yetenektir.

2- *Çift Etmen Kuramı*: Spearman’a göre zekâ bir genel yetenek ile birçok özel yeteneğin bir araya gelmesinden oluşmuştur. Spearman tek faktörlü açıklamaların ötesine giderek zekâyı, genel ve özel yeteneğin birlikte çalışarak gösterdikleri performans olarak açıklamıştır.

3- *Çok Etmen Kuramı*: Bu yaklaşıma göre zekâ birçok özel yeteneğin bir araya gelmesinden oluşmuştur. Thorndike’e göre zekânın mekanik, sosyal ve soyut olmak üzere üç şekli vardır. Thurstone ise, zekâyı birçok fikirsel yeteneğin karışımı olarak tanımlar. Bu yetenekler, sözel anlayış, sözel akıcılık, sayısal yetkinlik, uzay ilişkilerini kavrama, bellek, algısal hız ve mantıksal düşünmedir. Gardner da çoklu bir zekâ modeli geliştirerek, sekiz farklı zekâ türü tanımlamıştır. Bunlar; dille ilgili sözel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, uzay ilişkilerine ilişkin zekâ, müzik zekâsı, bedensel-kinestetik zekâ, kişiler arası ilişkilerle ilgili zekâ, kişinin kendisi ile ilişkisine yönelik zekâ, doğal zekâ.

Bütün bu bilgi ve açıklamaların ışığında yapılacak incelemelerde Türkiye’de özel eğitime dikkat çekilmesi 1980’li yılların başına (Enç, 1980; Samurçay, 1983; Davaslıgil, 1988) rastlamaktadır. Üstün zekâlıların eğitimi alanı bilimsel bir çalışma alanı olarak ise oldukça yenidir. Özellikle 2000’li yıllarla beraber üniversitelerde üstün zekâlıların eğitimi anabilim dalları ve bu anabilim dallarında yüksek lisans ve doktora programları ve üstün yetenekli çocuklar için özel eğitim merkezleri açılmaya başlanmıştır. Türkiye’de üstün zekâlıların eğitimi alanında ilk anabilim dalı 2002 yılında İstanbul Üniversitesi’nde, ikincisi ise 2006 yılında Anadolu Üniversitesi’nde kurulmuştur. Bugün itibariyle 17 üniversitede üstün zekâlıların eğitimi anabilim dalı vardır. Bu anabilim dallarında toplam 2 profesör, 7 yardımcı doçent, 1 öğretim görevlisi ve 24 araştırma görevlisi bulunmaktadır (Sak vd. 2015: 113-128).

Günümüzde üstün zekâlı ve üstün yetenekli kavramları ayrı olarak düşünülmemekte ve üstün zekânın üstün yetenek içerisinde tanımlanabileceği belirtilmektedir (Ersoy & Avcı, 2004: 195). Bu bağlamda zekânın da bir yetenek olduğunu söylenebilir (Kurttaş, 2012: 152). Ancak konunun karmaşık ve çok yönlü olması, son şeklini almış bir üstün yetenekli çocuk tanımına ulaşmayı güçleştirmektedir (Davaslıgil, 2004: 16). Başlangıçta en kolay gözlenebilir sınırlı sayıda özelliğin basit sınıflaması olarak tanımlanan üstün yetenek giderek daha çok sayıda boyutu içeren, daha geniş bir kapsama yayılan ve zamanı da bir değişken olarak içeren esnek ve dinamik bir tanıma dönüşmüştür. Beyinle ilgili yeni bulgularla ve uygulamadan elde edilen gözlemlerle iyileşmeye, daha az hata ile gerçeği daha çok yakalayan tanımlamalara doğru gelişeceği kolayca tahmin edilebilir. Bir başka deyişle, üstün yetenekliler farklı türden insanlar değil, bazı özelliklerinin dağılımı, sıklığı, zamanlaması ve kompozisyonu açısından farklılık gösteren insanlardır (Akarsu, 2004: 127).

Türkiye’de üstün zekânın ve üstün zekâlı bireylerin tanımlanmasına ilişkin iki gerçek ile karşılaşmaktayız. Bu gerçeklerden birincisi üstün zekâlıların tanımlanmasında ilk

yıllarda genel zekâ düşüncesinin temel alınmasına karşın son yıllarda tanımların daha kapsamlı olması ve alana özgü yeteneklerin vurgulamasıdır. Diğer bir gerçek ise üstün yetenekli öğrencilerin tanımlanması ve tanımlanması arasında büyük bir çelişkinin bulunmasıdır. Türkiye’de zekâ ve zekâ testleri ile ilgili ilk çalışmalar 20. yüzyılın ilk çeyreğine kadar uzanmış olsa da üstün zekâlılar ile ilgili ilk resmi tanım Milli Eğitim Bakanlığınca 1974 yılında yapılmıştır. Tamamen genel zekâ yaklaşımından etkilenen bu tanımda bir zeka testinde kendi yaşlarıyla karşılaştırıldığında IQ’sü 130 üzeri olan üstün zekalı, 120 üzeri olan ise üstün yetenekli olarak kabul edilmiştir. Bu tanım üstün zekâyı tek boyutlu bir yapı olarak kapsamakta ve bireyi tamamen test sonucuna göre tanımlamakta idi (Sak vd. 2015: 115; Davaslıgil, 2004: 211). Maker (2003; Akt. Leana-Taşcılar vd. 2014: 32) da benzer şekilde üstünlüğün sadece yüksek zekâ bölümü ile değerlendirilmesine karşı çıkmış ve üstünlüğün temel bileşenleri arasında ilgiler, istekler ve karmaşık problemleri çözme yeteneğinin olduğunu söylemiştir.

Nitelikli olan kişileri belirlemek için eskiden beri çeşitli terimler kullanılmıştır: Zeki, kafalı, akıllı, dâhi, deha, beyinli, beyin gücü, üstün zekâlı, seçkin, özel yetenekli, üstün başarılı gibi. Bu terimlerin bir bölümü bireyin sahip olduğu doğal yetenekleri belirlerken (zeki ve özel yetenekli terimleri gibi), diğer bölümü de doğal yetenek aracılığıyla elde edilen ürünü belirtmektedir (deha, üstün başarılı, seçkin gibi) (MEGEP, 2009: 14). Bununla birlikte, zekânın bir grup zihinsel yeteneğe karşılık geldiği konusunda fikir birliği olduğu görülmektedir (Leana-Taşcılar & Cinan, 2012: 14). Zekâ ile ilgili alanyazında bulunan ve her geçen gün yeni araştırma ve bulguların ışığında sayıları artan farklı tanım ve teoriler yer almaktadır. Zekâ kavramı tek bir boyut, tek bir tanım, tek bir yaklaşım üzerinden açıklanamamaktadır. Bu durum kaçınılmaz olarak üstün zekâ kavramını da etkilemektedir. Zekâ tanımları üzerinde fikir birliğine varılamadığı gibi alanda çalışan bilim insanları üstün zekâ kavramını da tek bir tanım altında toplayamamakta ve çeşitli zekâ tanım ve teorileri ortaya koymaktadırlar (Leana-Taşcılar vd. 2014: 32). Öyle ki alanyazın incelendiğinde genel olarak üstün yeteneklilik kavramının tanımına ilişkin bir fikir birliği olmadığı rahatlıkla görülmektedir (Dağlıoğlu & Alemdar, 2010: 850; Karakuş, 2010: 128; Kurttaş, 2012: 155). Başlangıçta üstün zekâ kavramı yetişkinler tarafından olağanüstü derecede başarılı çocuklar için kullanılırken, daha sonra çocukların bazı testlerden geçirilmesi sonucu dağılımın en üstte kalan % 2’lik kısmı için uygun görülen bir tanım haline gelmiştir (Freeman, 1985; Akt. Afat, 2013: 156). Üstün yeteneklilik ortalamanın üzerinde bir kabiliyet, yaratıcı düşünme ve görev sorumluluğunun toplamı olarak tanımlanmaktadır (Boran & Şan, 2013: 152; Kurttaş, 2012: 152). Silverman (2010; Karakuş, 2010: 128) üstün yetenekliliği normlardan nitelik olarak farklılaştığının farkında olma, içsel deneyimlerle yaratmada yoğun bir birleşim ve ileri bilişsel becerilerde eş zamanlı olmayan gelişim olarak tanımlamaktadır. Amerikan Eğitim Bakanlığı, Marland Raporu’na (1971; Akt. Karakuş, 2014: 289-290) göre ise, üstün yetenek, ileri düzey performans dâhilinde olağanüstü yetenek gösterme olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma ek olarak, genel yetenek, belirgin akademik yetenek, yaratıcı düşünme, liderlik, görsel ve performans alanlarında yetenek, psikomotor yetenek olarak altı farklı üstün yetenek alanı açıklamıştır. Okur ve Özsoy’a (2013: 255) göre Türkiye’de üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öğrenim gördüğü eğitim kurumları olan Bilim ve Sanat Merkezleri’nin

(BİLSEM) yönergesine göre üstün veya özel yetenekli çocuk; özel akademik alanlarda veya zekâ, yaratıcılık, sanat ve liderlik kapasitesi yönüyle yaşlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren ve bu tür yeteneklerini geliştirmek için okul tarafından sağlanamayan hizmet veya faaliyetlere gereksinim duyan çocuktur. Konunun karmaşık ve çok yönlü olması nedeniyle, son şeklini almış kesin bir üstün çocuk tanımına ulaşmak güçtür. Dünyada bu konuda hâlâ çalışmalar süregelmektedir ve bunun sonucunda da tanımlamalarda yeni yaklaşımlar görülmektedir. Sadece yüksek zekâ bölümü gibi tek ölçüte bağlı kalınarak üstünlere ilişkin yapılan tanımlar zamanla yerini çoklu ölçüte dayalı tanımlara bırakmıştır (Davaslıgil, 1991: 62). Marland Raporunda (Passow, 1993; Akt. Ersoy & Avcı, 2004: 195) ise üstün yetenek aşağıdaki alanların birinde ya da birkaçında yüksek performans ve başarı gösterme şeklinde tanımlanmıştır: Genel zihinsel yetenek; özel akademik yetenek; yaratıcı ya da üretici düşünce yeteneği; liderlik yeteneği; görsel ve gösteri sanatlarında yetenek; psiko-motor yetenek. Bunlar içerisinde en yaygın kabul gören tanıma göre; zihinsel yeteneklerinin ya da zekâlarının birçoğunda akranlarına göre üst performans gösteren ya da gizil güce sahip olan, yaratıcılık yanı güçlü olan ve bir işe başladığında asla vazgeçmeyen üstün zekâlı denilmektedir. Bu çocuklar, kendi akran gruplarından rastgele seçilmiş bir kümenin % 98’inden üstün olan çocuklardır.

- **Özel yetenekli çocuk:** Bir ya da birden çok yetenek alanında ya da zekâ özelliğinde akranlarından çok üstün performans gösteren ya da gizil güce sahip olan ve diğer alanlarda da ortalama düzeyde özelliklere sahip olan çocuklardır.
- **Üstün özel yetenekli çocuk:** Belirli bir alanda olağanüstü yetenek ya da başarı gösteren diğer alanlarda ise ortalama yetenek gösteren ya da dil becerilerinde olağanüstü iken diğer alanlarda ortalama yeteneğe sahip olanlardır.
- **Yaratıcılık yeteneği ayrıcalıklı olan çocuk:** Performans ya da gizil güç olarak özgür düşünme biçimi olan ya da sanat dalları ve müzik ortamı ile düşüncelerini kendine özgü biçimde ifade eden çocuklar.
- **Liderlik gizil gücü ayrıcalıklı olan çocuk:** Diğer kişileri etkileme yeteneği olarak tanımlanabilir. Kendi akran grupları üzerinde genellikle etkili olur. Çok erken yaşlardan itibaren bu çocuklar yeteneklerini sergilemeye başlar.
- **Olağanüstü yetenekli çocuklar:** Müzik, bale, drama, tiyatro gibi performans alanlarından birinde olağanüstü yetenek gösteren çocuklar.
- **Psikomotor alanlarda olağanüstü yetenek gösteren çocuk:** Hız, güç, koordinasyon, top kontrol vb. spor alanlarında üstünlük gösteren çocuklar (MEGEP, 2009: 15).

Tanımlarda gelişmeler olmasına karşın, son olarak benimsenmiş bir tanım mevcut değildir; ancak eğitimcilerin ortak bir temelde görüş birliğinde oldukları bazı noktalar vardır (Davaslıgil, 2004: 19-20):

1. Bütün bireyler kendilerine özgü kalıtımsal bir yapıyı miras alırlar ve genellikle bu yapının içerdiği beyin, zekânın gelişmesi için büyük potansiyele sahiptir.
2. Son 20-25 yıl içinde zekânın **dinamik** bir özellik gösterdiği kabul edilmiştir. Çevrenin sağladığı imkânlarla, beynin gelişiminin artırılması veya engellenmesi mümkündür.

3. Zekâ kavramı *bilişsel, duyuşsal, sezgisel/yaratıcı* ve *hareki/duyuşsal* ifadeleri içerecek şekilde genişletilmiştir. Artık zekânın tanımı *bilişsel* ve *akademik başarıyla* sınırlandırılmayacağı için, *üstün zekâlılığın tanımı da aynı şekilde genişletilmelidir.*
4. *Dinamik* özelliğinde ve gelişiminde hem *genetik mirasın* hem de *çevre koşullarının* öneminden dolayı, zekâ doğumdan ölüme kadar aynı kalan, **değişmez bir özellik göstermez.**
5. *Genetik donanımları* ve *çevresel uyarılmaları* arasındaki *etkileşim* sonucunda *zekâ gelişimleri* diğerlerine oranla daha fazla *artmış* olanlar ve bu artış sonucunda *hızlandırılmış* ve *ileri beyin fonksiyonuna* sahip olanlar, *üstün* olarak etiketlenen bireylerdir.
6. Bu *etkileşimin önemli* olması, üstün bireylerin zihinsel gelişimlerini devam ettirebilmeleri için *kendi düzeylerine uygun öğrenme deneyimlerinden yararlanmaları* gereğini ortaya koyar. Bu nedenle, üstün bireylerin eğitim gereksinmelerini karşılayacak *farklılaştırılmış bir öğretim* anlayışı gereklidir.

Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler sahip oldukları bilişsel, duyuşsal ve gelişimsel özelliklerindeki farklılıklardan dolayı kendilerine has özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun bir eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Ancak üstünlüğün tanımında var olan çeşitlilik üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda da kendini göstermekte ve farklı kültürler üstünlüğü farklı şekillerde algılayıp onlara verilmesi gereken eğitimi de kendi gerçeklikleri üzerinden değerlendirmektedirler. Buradaki farklılaşma kültürlerin temel eğitim amaçlarının birbirinden farklı olmasıdır. Bir ülkenin veya kültürün üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimine bakışı onların temel eğitim felsefeleriyle örtüşmektedir (Kanlı, 2011: 86). Üstünlük sadece katılsal olarak sahip olunan bir özellik olmaktan öte, uygun eğitim ve çevre koşullarıyla geliştirilebilen bir özelliktir. Uygur ülkelerde, bu tür çocukların eğitimlerinden amaçlanan, yalnız hazır bilgileri kullanan bireylerin yetiştirilmesi değildir. Esas amaç, çağdaş uygarlık sorunlarının çözümlenmesine yardım edecek bilgi ve sanat üreticilerini insanlığa kazandırmaktır (Davaslıgil, 1991: 66).

Bütün bunlarla birlikte üstün yetenekli/zekâlı/başarılı öğrencilerin Türkiye'nin eğitim, sosyal ve ekonomik gelişimine ivme kazandıracak bir grup olması nedeniyle bu gruplarda yapılacak araştırmaların ve bu araştırma sonuçlarının değerlendirilerek sınıf ortamlarına uygulanmasının Türkiye için öneminin büyük olduğu düşünülmektedir (İspir, Ay & Saygı, 2011: 245). Alanyazında bu konu çerçevesinde yapılmış çalışmalar şu şekilde tablolaştırılabilir:

Tablo 1. Üstün Zekâ ve Yetenekli Öğrenciler Üzerine Yapılmış Çalışmalar

Çalışma Alanı	İlgili Alanyazın
Zekâ türleri ile anne/baba eğitim seviyeleri arasında bir ilişki	Sarıcaoğlu & Arıkan, 2009
Üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çözmeye düzeyleri ve kritik düşünme becerilerinin belirlenmesi	Karabey, 2010

Üstün yetenekli bireylerin fen bilimleri ve matematik eğitiminde kullanılan hızlandırma stratejisini kullanımları	Kanlı, 2011
Türkiye’de ve gelişmiş ülkelerde üstün yeteneklilerin eğitime yönelik uygulamaların ve politikaların incelenmesi	Levent, 2011
İlköğretim matematik öğretiminde kullanılan öğretim stratejilerinin hangi zekâ alanlarına hitap ettiği	İflazoğlu Saban & Bal, 2012
Üstün yetenekli çocukları ve özelliklerini tanıtmak, eğitimlerine dikkat çekmek	Kurtdaş, 2012
Üstün zekâ etiketinin üstün zekâlı olarak tanımlanan öğrencilerin kendilerine ve ebeveynlerinin ve arkadaşlarının tutumlarına ilişkin algıları	Öpengin & Sak, 2012
Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda bilgi düzeyinin değerlendirilmesi	Şahin, 2013
Üstün zekâlı öğrencilerde öğrenme güçlüğü belirtilerinin taranması	Şekeral & Özkardeş, 2013
Üstün zekâlı ve yetenekli bireylere farklılaştırılmış sosyal bilgiler dersi öğretimi konusunda faydalı olabilecek uygulamalar	Atalay, 2014
Üstün yetenekli öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının incelenmesi	Kahraman & Bulut-Bedük, 2014
Almanya’daki ilkökul öğretmenlerinin üstün zekâlı öğrencilere yönelik çeşitli program farklılaştırma uygulamalarının beklenen faydaları ve öğretmenler üzerinde yaratabileceği hakkındaki tutumları	Endepohls-Ulpe & Thömmes, 2014
Zekâ ve öz-kontrolün akademik olarak üstün zekâlı ve normal öğrencilerin akademik performanslarındaki rolü	Muammar, 2015
Üstün zekâlı öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileriyle birlikte zihinsel becerilerinin ve yaratıcı becerilerinin yalnız başına yapısını araştırılması	Şahin, 2015
Üstün zekâlı öğrencilerin müfredat gereksinimleri	Chandler, 2015
Üstün zekâlı öğrenciler konusunda eğitim alan öğretmenler ile eğitim almayan öğretmenlerin aday gösterme sürecindeki etkililik ve verimliliklerinin	Şahin & Çetinkaya, 2015

Sak vd. (2015) ise Türkiye’de üstün zekâ alanında yapılan bilimsel çalışmaların ve yayınların sayısını, araştırma alanlarını ve konularını belirlemek ve genel bir durum ortaya koymak amacıyla ulusal ve uluslararası veri tabanlarını tarayarak yüksek lisans ve doktora tezlerini, hakemli dergilerde yayımlanan makaleleri ve bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerin özetlerini incelemişlerdir. Taramada 1990-2013 yılları arasında yazılmış olan 25 doktora ve 109 yüksek lisans tezinin, 2003-2014 arasında ulusal dergilerde yayınlanmış 47 makalenin ve Türkiye’de düzenlenmiş 3 ulusal ve 2 uluslararası kongrede Türk katılımcılar tarafından sunulan 306 bildiri saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre bilimsel çalışmaların %80’den fazlasının 2006 ve sonrasında yapıldığı saptanmıştır. Bu artışın ana nedenleri olarak 2000’li yıllarda Anadolu Üniversitesi’nde ve İstanbul Üniversitesi’nde Türkiye’nin ilk üstün zekâlıların eğitimi anabilim dallarının ve bu anabilim dallarında yüksek lisans ve doktora programlarının kurulması ve üniversitelerde yıllara göre istihdam edilen personel sayısının 2000’li yıllarla birlikte hızlı bir şekilde artması gösterilebilir. Tezlerin yaklaşık %30’u, makalelerin %25’i ve bildirilerin %16’sı bu iki üniversitede görev yapan araştırmacılar tarafından yazılmıştır.

Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri Üzerine Yapılan Araştırmalar

Bir potansiyel olarak seçkin ve stratejik bir kıymet ifade eden bu varlığın değerlendirilmesi halinde o ülkeye/topluma, geniş olarak bütün insanlığa yararlar sağlayacağı tartışmasız bir gerçektir (Bilgili, 2000: 60). Üstün potansiyelli çocukların ihtiyaçları karşılanıp doğru yönlendirildiklerinde geleceği şekillendirmede en umut vaat eden gruptur (Afat, 2013: 159). Türkiye’de üstün yetenekli bireyler özel okul statüsünde olan fen lisesi gibi bir eğitim ortamına -giriş sınavlarında başarılı olunması koşulu ile- en erken ilköğretim birinci kademedен sonra başvurabilmektedir. Bu aşamaya kadar eğitimlerini özel veya kamuya ait okullarda genellikle de farklılıkları bilinmeden kaynaştırma öğrencisi olarak sürdürmektedirler (Şahin, 2013: 21). Araştırmacılar yetişkinlerin, üstün yetenekli çocukların gelişimlerini belirlemek için aşağıda sıralanan ipuçlarını (Dağlıoğlu & Alemdar, 2010: 851; Akarsu, 2004: 136-138) kullanarak çocuklarının gelişimlerini iyi analiz etme konusunda başarılı olduklarını bulmuşlardır:

1. Etkileyici derecede uzun-dönemli ve kısa-dönemli hafıza,
2. Uzun dikkat süresi,
3. Erken ortaya çıkan geniş kelime haznesi,
4. İfadelerde, farz etme oyunlarında, resimlerde ve diğer etkinliklerde hayal gücü,
5. “Her şey” ve/veya bazı ilgi alanları hakkında doyumsuz merak,
6. Daha büyük oyun arkadaşı tercihi (ya da emirlerine uyacak daha küçükler),
7. Soyut kavramlar hakkında düşünme,
8. En az bir yetenek alanında yaşatlarının üstünde performans,
9. Dile hâkimiyet,
10. Merak ve bazı konulara yoğun ilgi,
11. Çabuk öğrenme,
12. Yüksek düzeyde duyarlılık,
13. Özgün ifade biçimleri,
14. Yeni ve zor deneyimleri tercih,

15. Yeni durumlara uyum sağlama,
16. Okumaya düşkünlük.

Üstün zekâlı çocukların, özellikle erken gelişim, fiziksel, sosyal, kişilik ve zihinsel özellik alanlarında normal zekâ düzeyine sahip yaşlılarından daha farklı özellikler sergiledikleri saptanmıştır. Üstün zekâlı ve yetenekli bireyleri normal zekâlı yaşlılarından ayıran birçok zihinsel özellik bulunmaktadır (Özyaprak, 2012: 139). Özellikle zihinsel olarak yaşlılarından daha ileride olan çocukların motivasyon, iç denetim, yaratıcılık gibi konularda daha ileri düzeyde bulduklarını kanıtlayan pek çok araştırma bulunmaktadır (Leana-Taşçılar & Cinan, 2012: 16). Üstün yetenekli çocuklar, diğer normal çocuklardan daha hızlı, önce ve farklı biçimde öğrenir (Okur & Özsoy, 2013: 255); yaşlılarından daha farklı bakış açısına sahip olarak, karmaşık bilişsel faaliyetlerde daha başarılıdırlar ve muhakeme güçleri ve kavrama yetenekleri dikkat çekicidir (Atalay, 2014: 340). Öte yandan üstün yetenekli çocukların sahip oldukları karakteristik özelliklere dayalı olarak yaşadıkları sorunları eşzamanlı olmayan gelişme, akran ilişkileri, aşırı kişisel eleştiri, mükemmeliyetçilik, çok potansiyellilik gibi konularda yaşadıkları görülmekteyken bu çocukların dış kaynaklı olarak yaşadıkları sorunların okul kültürü ve normları, diğerlerinin beklentileri, akran ilişkileri gibi konularda yaşandığı görülmektedir (Karakuş, 2010: 129). Farklı duygusal ve zihinsel gelişimlerine bağlı olarak öz saygı düzeylerinin de normal gelişim gösteren yaşlılarına göre farklı (Leana-Taşçılar vd. 2014: 33); karmaşık olduğu kadar değişik düşünme yeteneği (Özyaprak & Deringöl, 2013: 144-146) sahiptirler. Üstün yetenekli çocuklar hızlı ve farklı yollarla öğrenirler ve ortalama çocuklara göre kendilerine daha çok güvenirlir (Boran & Şan, 2013: 152). Bu noktada üstün yeteneklileri diğer bireylerden ayıran özellikleri (Kahyaoğlu & Pesen, 2013: 41) şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. İleri düzeyde zihinsel yetenek
2. Çeşitli alanlarda özel yetenek
3. Duyarlılık ve yaratıcılık
4. Yoğun motivasyon

Renzulli (Akt. Davaslıgil, 1991: 63) yaratıcı hizmetler vererek başarı gösteren bireyler üzerinde yapılan incelemelerin, birbiriyle etkileşim halinde olan üç özellik kümesine sahip olduklarını gösterdiğini belirtmektedir. Bu kümelerden birincisi genel ve özel yüksek yetenek düzeyi, ikincisi, yeni düşünceler oluşturup bunları yeni sorunların çözümünde uygulayabilme yeteneği olan yaratıcılık ve üçüncüsü de, bir işi başından sonuna kadar gösterecek üstün motivasyon, yani buradaki anlamıyla üstün iş, görev yüklenmedir. Diğer taraftan, Stenberg ve Zhang (1995; Akt. Karakuş, 2014: 289-290) üstün yeteneğin beş bileşenden meydana geldiğini ileri sürmektedirler. Bunlar; akranlarına oranla bir ya da daha fazla alanda üstün performans gösterme, sahip olunan yeteneğin akranlar arasında nadir rastlanması, üstün yetenekli olunan alanlarda üretkenlik, üstün yetenekli kabul edilebilmek için bunun kanıtlanması, üstün yeteneğin toplum tarafından değerli görülmesidir. Bu ölçütlerin hepsine sahip olan bireyler üstün yetenekli bireyler olarak tanımlanmaktadır.

Farklı kaynaklardan yapılan derlemeler sonucunda bu özelliklerle ilgili bir liste oluşturmak mümkündür. Bu liste tanılama için bir araç olmaktan ziyade, üstün zekâ ve yeteneklilerin olası özellikleri olarak algılanmalıdır ve bu listedeki özelliklerin hepsine aynı anda sahip olunmak gerekmediği unutulmamalıdır (Özyaprak, 2012: 139). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların ortalama öğrencilerden bir diğer önemli farkları ise öğrenme özellikleridir. Bu noktada alanyazında yapılan bazı çalışmalardan (Davaslıgil, 2004: 22-24; Ataman, 2004: 158) hareketle de bir başka liste oluşturmak mümkündür:

1. Keskin gözlem gücü; çabuk kavrama, önem duygusu; sıra dışı olanı inceleme arzusu,
2. Soyut düşünme gücü; kavramlaştırma; sentezleme, tümevarıma dayalı öğrenmeye ve sorun çözmeye ilgi, zekâ etkinliklerinden zevk alma,
3. Sebep-etki ilişkilerine ilgi, bağlantıları görme yeteneği, kavramların uygulanmasına yönelik ilgi, doğruluk sevgisi,
4. Değer ve sayı sistemlerinde saat ve takvimlerde olduğu gibi yapı, düzen ve istikrardan hoşlanma,
5. Bellek gücü; çok hızlı bir biçimde bilgileri anımsama ve özümsemeye sahiplik,
6. Sözel yeterlilik; geniş kelime bilgisi; ifadede kolaylık; okumaya ilgi, ileri alanlarda geniş bilgi,
7. Sorgulayıcı tutum, entelektüel meraklılık, araştırmacılık, iç motivasyon,
8. Hızlı düşünme,
9. Eleştirel düşünme gücü; şüphecilik; değerlendirci sına; öz-eleştiri ve özdenetim,
10. Yaratıcılık ve mucitlik; bir şeyler yapmak için yeni yollardan hoşlanma; yaratıcılığa, beyin fırtınasına ilgi,
11. Dikkati yoğunlaştırma gücü; diğer her şeyi dışarıda bırakan yoğun dikkat; uzun dikkat süresi; keskin bir gözlem yeteneği,
12. Tutarlı ve amaca yönelik davranış,
13. Diğerlerine karşı duyarlılık, sezgisellik, empati; duygusal destek ve sempati ihtiyacı,
14. Yüksek enerji, uyanıklık, heves; icat öncesinde yoğun gönüllü çaba,
15. İşte ve çalışmada bağımsızlık; bireysel çalışma tercihi; kendine güven,
16. Her şeye eli yatkınlık, ustalık; çeşitlilik arz eden ilgi ve yetenekler; çok sayıda hobi; müzik ve resim gibi sanat dallarında yeterlilik,
17. Dostanelik, açık yüreklilik,
18. Çeşitli konularda oldukça geniş bilgiler depolama özelliğine sahip olma,
19. Karmaşık nesne ve olayları kolaylıkla anlama, onları anlaşılabilir ve anlamlı parçalarına kolaylıkla ayırma ve soruların yanıtlarındaki mantıksal yapıyı hemen görme,
20. Akranlarına kıyasla oldukça uzun ve karmaşık cümle kurma,
21. Okul başarısı açısından her öğretim aşamasında bulduktan sınıfın ortalama iki sınıf üstünde bilgiye sahip olma,
22. Özellikle; fen, matematik, dil bilimleri gibi konularda başarılı olma.

Özdemir (2010: 25) ise üstün yetenekli çocukların dilsel gelişim özelliklerini şu şekilde derlemiştir:

1. Konuşmaya erken başladıkları gibi her yaşta kelime dağarcıkları yaşıtlarına kelime dağarcıkları akranlarından zengindir.
2. Özellikle soyut sözcükleri anlamlı olarak ve yerinde kullanabilmekte açık bir üstünlük göstermektedirler Konuşurken işaret ve bedeni ifadeye çok az başvururlar.
3. Kelimeleri doğru telâffuz ederler, kelimeleri yerli yerinde kullanırlar ve akıcı bir konuşmaları vardır.
4. Ana dilin öğretilmesinde okuma ve yazmaya karşı olan ilgi olağandan çok önce başlamakta ve başarılmaktadır.
5. Her yaşta ortalama bir yetiştikenden daha çok okumaktadırlar. Gezi, serüven, aşk romanları, bilim kurgu gibi yayınlara ilgi göstermektedirler.
6. Ayrıca takvim, ansiklopedi, sözlük, atlas, bilgisayarlarla çok erken yaşta ilgilenmeye başlamakta ve başarıyla kullanılmaktadırlar.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özellikleri ile ilgili alanyazın bağlamında yapılmış çalışmalar şu şekilde tablolştırılabilir:

Tablo 2. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri Üzerine Yapılmış Çalışmalar

Çalışma Alanı	İlgili Alanyazın
Okul öncesi düzeydeki üstün zekâlı çocuklara uygulanacak farklılaşmış programın değerlendirilmesi	Davashgil, 1988
Üstün yetenekli çocukların ahlaki gelişimleri	Hökelekli & Gündüz, 2004
Üstün zekâlı çocukların ortak ve belirgin özellikleri	Çağlar, 2004
Üstün başarılı öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme stratejileri	İspir, Ay & Saygı, 2011
Yaratıcı drama yöntemiyle verilen, ahlaki yargılama düzeyinin gelişimini destekleyici eğitimin üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların ahlaki yargılama düzeylerine etkisi	Kangal & Arı, 2013 Metin & Kangal, 2012
Yetenekli çocukların benlik algıları	Keser & Kalender, 2016
Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) eğitim gören üstün yetenekli öğrencilerin bilime yönelik görüşlerinin ve bu görüşleri etkileyen faktörler	Dengiz & Yılmaz, 2015
Antalya Bilim Sanat Eğitim Merkezi’ne (BİLSEM) devam eden 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinde algılanan sosyal destek düzeyinin benlik saygısına etkisi	Leana-Taşçılar vd. 2014

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri	Camcı, 2011
Öğretmenlere, ailelere ve üstün zekâlıların eğitimi alanıyla ilgilenen bilim insanlarına üstün zekâlılarda cinsiyet farklılıkları açısından değerlendirilmesi	Karakuş, 2010 Dağlıoğlu & Alemdar, 2010
Üstün yetenekli çocukların eğitim ve gelişimi üzerinde anne babaların önemli bir işlevi	Karakuş, 2010
Anne-babalara yol gösterecek yaratıcı yaklaşımlar geliştirebilmeleri için dikkat edilmesi gereken bazı hususlar	Baykoç Dönmez, 2010
Anne babaların karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi	Afat, 2013
Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri	Karakuş, 2014
Üstün zekâlı çocuğa sahip ailelerin sergiledikleri ebeveyn tutumları ile çocuklarının zekâ düzeyi arasındaki ilişki	Boran & Şan, 2013
Anne babaların çocuklarının eğitimine rehberlik etmelerine yönelik algılarına ilişkin durumlarının belirlenmesi	Kıldan, 2011
Üstün yetenekli öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ve bu algıları farklılaştıran demografik değişkenleri	Erişti, 2012
Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşleri	Hızlı, 2014
Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme ve öğretme kavramlarına yükledikleri anlamlar ile öğretmenlik mesleği ve öğretmen özellikleri konusundaki öncelik tercihleri konusundaki görüşleri	Bildiren, 2013
Üstün zekâlılar eğitimde yaklaşık 50 yıllık geçmişini olan İsrail’de yapılan çalışmalar incelenip öğretmen ve öğrenci eğitim çalışmaları	Aksoy & Narlı, 2015
Üstün yetenek tanısı almış öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stilleri	Kahyaoğlu & Pesen, 2013
Matematik alanında üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stilleri	Camcı-Erdoğan, 2013
Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stilleri ve fen öğrenmeye yönelik motivasyon stilleri ile fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki	Erişti, 2012a

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilim insanına ilişkin algısal imajları

Güçyeter, 2015

Üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin ‘geleceğin dünyası/teknolojisi’ temasına ilişkin algılarını bilgisayar destekli tasarım eğitimi

Karabey & Yürümezoğlu, 2015

Ortaokul matematik ve sınıf öğretmenlerinin matematikte üstün zekâlı öğrenci özelliklerine yönelik yargıları

Yaratıcılık ve üstün yetenekliliğin zeka kuramları açısından değerlendirilmesi

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özellikleri ve dil becerilerine yönelik yapılan akademik çalışmaların derlenmesi olarak belirlenmiştir. Derleme çalışmaları belirli bir alan ve konuda yapılmış olan çalışmaların sınıflandırılması ve değerlendirilmesine dayanır. Bu çalışmalarda amaç, başka araştırmacıların yaklaşımları ve fikirlerinin özetlenilerek bir sentezin oluşturulmasıdır (Herdman, 2006: 2). İleri düzeydeki bilişsel becerilerinden dolayı normal zekâyâ sahip akranlarından farklı zihinsel özelliklere sahip olan üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin çeşitli yönlerden incelenmesi, hem kendileri gibi üstün zekâ ve yeteneğe sahip öteki bireylerin eğitim ve öğretimlerine hem de normal zekâyâ sahip bireylerin düşünme becerilerinin geliştirilmesine doğrudan katkı sağlayacağı bir gerçektir. Bu bağlamda üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin kullandıkları dil becerilerinin araştırılmasına yönelik çalışmaların tanıtılması, makalenin temel amacını oluşturmaktadır.

Üstün Zekâlı ve Yeteneklilerde Dil Becerileri Üzerine Yapılan Araştırmalar

Hobbes’a (2005: 41) göre ne olduğunu tanımlayabileceğimiz/belirleyebileceğimiz, bütün şeylerden akıl sözcüğüyle kastedilen, zihnin melekeleri arasında bulunur. Bu anlamda, akıl, düşünme yeteneği, yani düşüncelerimizin işaretlenmesi ve ifade edilmesi için üzerinde anlaşılmiş genel adların hesaplanmasından, yani toplanması ve çıkarılmasından, başka bir şey değildir. Karadüz (2010: 1566) bir düşüncenin tümce biçiminde dile getirildiği zaman, o düşüncenin açıklık kazanacağını, bireyin dil kazanımı sürecinde, düşünce gücünün her türlü öğrenmenin özünü oluşturacağını ve her bireyin, ana dilini öğrenirken düşünme becerisini de geliştirmekte olduğunu, dil ve düşüncenin iç içe varlığını sürdürdüğünü belirtir. Bu noktada Winstanley, Eyre (Akt. Erişti, 2012a: 104) gibi araştırmacılara göre üstün yetenekli öğrencilere ilişkin karakteristik özellikler; İyi bir okuyucu olma, yaşına göre akıcı konuşma, hazır cevaplara sahip olma, geniş bir bilgi dağarcığına sahip olma, çabuk öğrenme, daha büyük yaş grubundaki çocukların ilgilendiği konularla ilgilenme, yetişkinlerle kendi yaşlarına göre daha iyi iletişim kurabilme, problem çözme sürecinde alışılmadık ve orijinal fikirler üretme, yazılı etkinliklerden çok sözel ifadeyi tercih etme, mantıklı olma, kendi ilgi alanları doğrultusunda kendi

öğrenmesini gerçekleştirebilme, iyi bir hafızaya sahip olma gibi özellikler gösterme şeklinde sıralanabilmektedir.

Bu çocukların tanılmasında kullanılan en önemli yöntem zekâyı ölçen testler olmaktadır. Ancak zekâ ölçen testler tek başına üstün yeteneği belirlemede yeterli değildir. Üstün yetenekli çocuğu belirlemede zekâ testlerini yanında öğretmen ve ebeveyn gözlemleri ve çocukların sanatsal ve sosyal alanda gösterecekleri performansları da ölçen ölçekler gerekmektedir (Kurtdaş, 2012: 157). Öyle ki günümüzde, kişinin üstün yetenekli birey olma özelliği kazanması için, sadece yüksek zekâ düzeyine sahip olması yeterli değildir. Üstün yetenekli bireyin birbiriyle etkileşim halinde olan üç genel özelliklere sahip olduğu, yönünde yaygın bir düşünce bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, genel ve özel yüksek yetenek düzeyidir. Genel yüksek yetenekler; soyut düşünebilme, sözel ve sayısal muhakeme, bellek, sözcük akıcılığı ve bilgilerin hızlı, sağlıklı ve seçici olarak anımsanmasıdır. Özel yüksek yetenekler ise müzik, resim, bale, heykel, sinema, tiyatro, oyunculuk gibi sanat ve fen, matematik, kimya, fizik gibi teknik alanlardaki yeteneklerdir. İkinci özellik, yeni düşünceler oluşturup bunları yeni sorunların çözümünde uygulayabilme yeteneği olan yaratıcılıktır. Üçüncü özellik ise, bir işi başından sonuna kadar götürebilecek yüksek güdülenme yani görev yüklenme yeteneğidir (Kahyaoğlu & Pesen, 2013: 40-41). Bu bağlamda üstün zekâ ve yeteneğin tek belirleyici olgusunun doğuştan gelen-var olan bir yetiyi çeşitli testler aracılığıyla ölçmenin üstün zekâ ve yeteneğin yeterli bir açıklaması olmayacağı kesindir. Sözelimi Weschler zekâ testi gibi testler dil, sayısal yetenek, birikmiş genel bilgi ve deneyimin rehberliğini gerektiren kristalize zekâ testleridir (Leana-Taşçılar & Cinan, 2012: 15).

Her insan mutlaka bir dille düşünür, düşüncelerini ifade ederken dilin kavramlarından yararlanır. Öyle ki kavramlar bireyin anlama ve anlatma duvarlarını oluşturur. Birey sahip olduğu kavram dünyasıyla dış dünyayı algılar, sahip olduğu kavram dünyasından yararlanabildiği ölçüde öğrenir. Öğrenmenin niteliğini düşünme becerileriyle birlikte dilin kavram dünyası sınırlar (Karadüz, 2010: 1566-1567). Daha net bir biçimde ifade etmek gerekirse özellikle erken yaştaki düşünce ve dil becerilerindeki yetkinlik önemli bir üstün zekâ ve yetenek işaretidir. İlerleyen yaşlarda bu becerilerin geliştirilip zenginleştirilmesi ise uygun eğitim ve öğretim etkenleriyle mümkün olacaktır. Öğretim programlarından öğretimin gerçekleşeceği ortamlara ve kişilere kadar bu sürecin içinde yer alan her faktör bu öğrenciler için yaşamsal öneme sahiptir.

Bu bilgiler çalışmacıları üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özelliklerine, daha özeldir ise onların düşünce ve dil becerileri ile ilgili özelliklerine yönelik yapılan incelemelere götürmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların alanlara göre özellikleri sıralanırken düşünce ve dil becerileriyle ilgili özellikleri bağlamında araştırmacılar tarafından (Ataman, 2004: 158; Davashgil, 2004: 214; MEGEP, 2009: 26; Kıldan, 2011: 808) şu şekilde derlenmiştir:

- Yaşına göre kavramsal olarak ilerlemiştir.
- İleri düzey, teknik bilgi birikimine ya da çok özel bilgilere sahiptir.
- Sınıf arkadaşları tarafından yeni fikir ve bilgilerin kaynağı olarak görülür.
- Sınıf arkadaşları tarafından bir grup stratejicisi ya da organizatörü olarak görülür.

- Yaratıcı öyküler anlatır ya da yazar.
- Bilgiyi kolayca ve süratle kazanır.
- İlerlemiş yoğunlaşmış ve geniş konulara eğilen meraklı bir okuyucudur.
- Özellikle insan davranışlarının değerlendirilmesi açısından eleştirel yargı kapasitesi vardır.
- Hayal gücü, zaman ve mekân bakımından farklılık gösteren sosyal durumlara kendini yönlendirme yeteneği vardır.
- Zaman duygusu ve birbirini izleyen olayların başka olaylarla ilişkisini görme yeteneği vardır.
- Sosyal problemlerde araştırma, uygulama, bir problemin sınırlarını algılama, verileri saklama, kanıtları sıralama, hipotez oluşturma, anlamlı sonuçlara varma ve yazılı ya da sözel sunular için sonuçları etkin biçimde düzenleme yeteneği vardır.
- Kendisine yöneltilen sorulara ya da karşılaştığı problemlere birden çok çözüm ve değişik fikir üretir. Bu ürettikleri; alışılmamış, kendine öz ve zeki tepkilerdir.
- Düşündüklerini ifadelendirmesi ketlenemez, bazen radikaldir ve karşıt görüşlerini ateşli bir biçimde savunur, fikirlerinden vazgeçmez, kolaylıkla çok büyük riskler alabilir, maceraya düşkündür.
- Çok keskin bir mizah anlayışı vardır. Olaylardaki ince mizahı sıradan kişilerden çok önce hemen fark ederler.
- Güzelliğe duyarlıdır; nesnelere estetik yanlarını keşfetmeye çalışır.
- Üstün çocuklar, çoğunlukla genelleme yapmadan önce her bir bulguyu dikkatlice değerlendirirler. Ancak, çok ender olarak, ayrıntılar üzerinde durmadan hemen sonuca atlarlar.
- Parçadan bütüne, bütünden parçaya doğru akıl yürütme şekline sahiptirler.
- Aniden çözümü bulma, bu grubun, bir başka özelliğidir. Bu özellik de çok erkenden kendini gösterir.
- Bir başka özellikleri, düşüncelerindeki akıcılıktır. Bir düşünceden, bir başka ilgili olana büyük bir hızla, geçerek, düşünceler arasında, kolaylıkla ilişki kurabilirler. Aynı zamanda sözcük akıcılığına da sahiptirler. Her fırsatta bilmedikleri bir sözcük dağarcıklarına yeni bir sözcük daha eklerler. Okumaya karşı ilgilerinin de fazla oluşu, yine sözcük dağarcıklarının gittikçe gelişmesine neden olur.
- Birçok konuda meraklarını belirtirler.
- Mantıklı sorular sorarlar.
- Geniş bir kelime hazinesine sahiptirler ve karmaşık cümle yapılarını kullanırlar.
- Kendilerini ifade etmede iyidirler.
- Yeni konularda edinilmiş bilgileri (daha önce öğrendiklerini) kullanırlar.
- Olağandışı bir şekilde mantıklı sıralama yaparlar.
- Fikirleri detaylı bir biçimde tartışır.
- Hızlı (çabuk) öğrenirler.
- Hikâye uydurmada ve onları anlatmakta yeteneklidirler.

Görüldüğü gibi üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin doğrudan düşünce-dil becerileri sıralanamamakta, yapılan akademik çalışmalardan hareketle bu gibi listeler hazırlanabilmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Sak vd. (2015: 125) tarafından yapılan “Türkiye’de Üstün Yeteneklilerin Eğitiminin Eleştirel Bir Değerlendirmesi” başlıklı çalışmada bilimsel çalışmalarda en çok

çalışılan konuların sırasıyla eğitsel etkinlikler (%19,1), üstün zekâlı bireylerin kişilik özellikleri (%16,8), rehberlik (%15,4), üstün zekâlılara yönelik eğitim programları (14,1) ve tanılama (10,4) yer almaktadır. En az çalışılan konular ise cinsiyet (%0,6), üstün zekâlılar alanında yapılan bilimsel çalışmalar (%1,1) ve üstün zekâlıların eğitimleri ile ilgili politikalar (%1,7) olmuştur. Ortaya çıkan bu istatistiklerin de gösterdiği gibi Türkçe alanyazında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik yapılan dil becerileri ile ilgili araştırmalar yetersizdir (Akça-Üşenti, 2014). Bununla birlikte bu araştırmanın amacı ile ilişkili olabilecek ve üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin dil becerilerini bazı yönlerini irdeleyen araştırmalar şu şekilde derlenebilir:

Tablo 3. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Dil Becerileri Üzerine Yapılmış Çalışmalar

Çalışma Alanı	İlgili Alanyazın
Zekâ düzeylerine göre oluşturulmuş iki farklı grup yaratıcı yazma becerileri düzeyleri	Özdemir, 2010
Bartın Bilim ve Sanat Merkezi'ne (BİLSEM) devam eden üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin Türkçe dersi tutumları	Okur & Özsoy, 2013
Bilim Sanat Merkezine devam eden 50 üstün zekâlı ve yetenekli öğrencinin okuma ilgileri, tutumu ve eleştirel okuma becerileri	Ogurlu, 2014
Türkçe dersi için hazırlanmış farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akıl yürütme ve yazma becerilerine yönelik olarak dil kullanmaya, yaratıcı yazma, öyküleyici yazma ve betimsel yazma becerilerine, bilişsel beceri gelişimine ve başarıya etkisi	Akça-Üşenti, 2013
Farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerdeki bilişsel beceri ve başarı durumlarına etkisi	Akça-Üşenti, 2014
Karma öğretim tasarımına dayalı bireysel ve işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretiminin, ilköğretim 5.sınıf düzeyindeki üstün ve normal zekâlı öğrencilerin Türkçe dersindeki yazma performanslarına etkisi	Orhan-Karsak, 2014

Yapılan incelemeler ışığında Türkiye'de üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin dil becerilerinin araştırılıp değerlendirilmesi alanına ilişkin araştırmaların yeterince olmadığı gözlenmiştir. Bu alanda yapılacak araştırmalar öğrencilerin konuşma, dinleme, yazma, okuma ve dilbilgisi gibi öğrenme alanları ile düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak, eğitimbilimleri alanına katkı sağlayacaktır. Dil becerileri özelinde yapılacak çalışmaların alanyazına dair önemli bir boşluğu dolduracağı gibi ileriki çalışmalara da temel olacağı düşünülmektedir. Öte yandan yapılacak bu tür çalışmalar sadece üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimlerine değil, aynı zamanda normal zekâyaya sahip öğrencilerin eğitim süreçlerinin geliştirilmesine de doğrudan katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Afat, N. (2013). Çocuklarda Üstün Zekânın Yordayıcı Olarak Ebeveyn Tutumları. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 155-168.
- Akarsu, F. (2004). Üstün Yetenekliler. Yer Aldığı Eser R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve AE Bilgili (Ed.), *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*, (Ss. 127-154). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 63.
- Akça-Üşenti, Ü. (2013). *Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilere Uygulanan Farklılaştırılmış Türkçe Öğretim Uygulamalarının Etkililiğinin Sınanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Akça-Üşenti, Ü. (2014). Farklılaştırılmış Türkçe Öğretim Uygulamalarının Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerdeki Bilişsel Beceri ve Başarı Durumlarına Etkisi. *International Journal of Social Science Research*, 2(2).
- Akkanat, H. (2004). Üstün veya Özel Yetenekliler. Yer Aldığı Eser R. Şirin, A. Kulaksızoğlu Ve AE Bilgili (Ed.), *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*,(Ss. 169-193). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 63.
- Aksoy, E. ve Narlı, S. (2015). An Examination of Mathematically Gifted Students' Learning Styles By Decision Trees. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 5(2), 147-156.
- Atalay, Z. Ö. (2014). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Bireyler için Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanabilecek Öğretim Stratejileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 339-358.
- Ataman, A. (2004). Üstün Zekâlı ve Üstün Özel Yetenekli Çocuklar. Yer Aldığı Eser R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve AE Bilgili (Ed.), *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*,(Ss. 155-168). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 63.
- Baykoç Dönmez, N. (2010). Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri. *Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim (ss. 301-332)*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bildiren, A. (2013). Examining Of Learning Styles of Gifted Students. *Journal of Gifted Education Research*, 1(1), 10-21.
- Bilgili, A. E. (2000). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi Sorunu-Sosyal Sorumluluk Yaklaşımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(12), 59-74.
- Boran, A. İ. ve Şan, İ. (2013). Self-Actualization Perceptions Levels of Gifted Students: Case of Malatya. *Journal Of Gifted Education Research*,1(3), 150-165.
- Camcı, S. (2011). Üstün Zekâlı ve Yeteneklilerde Cinsiyet Farklılığı. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 105-117.
- Camcı-Erdoğan, S. (2013). Gifted and Talented Students' Images of Scientists. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 3(1), 13-37.
- Chandler, K. L. (2015). Recommendations for Practice: Designing Curriculum for Gifted Students. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 5(2), 157-166.
- Çağlar, D. (2004). Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri. Yer Aldığı Eser R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve AE Bilgili (Ed.), *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*,(Ss. 111-125). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 63.
- Dağlıoğlu, H. E. ve Alemdar, M. (2010). Üstün Yetenekli Bir Çocuğun Ebeveyni Olmak. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 849-860.
- Davaslıgil, Ü. (1988). Okul Öncesi Düzeydeki Üstün Zekâlı Çocuklara Uygulanacak Farklılaşmış Program. *Eğitim ve Bilim*, 12(70).
- Davaslıgil, Ü. (1991). Üstün Olma Niteliğini Kazanma. *Eğitim Ve Bilim*, 15(82).

- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün Çocuklar. Yer Aldığı Eser R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve AE Bilgili (Ed.), *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*,(Ss. 211-218). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 63.
- Dengiz, N. A. ve Yılmaz, D. (2015). Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Çocuklarda Algılanan Sosyal Destek Düzeyinin Benlik Saygısına Etkisinin İncelenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 177-190.
- Enç, M. (1980). Özel Eğitim ve Genel Eğitimin İlişki ve Etkileşimleri. *Eğitim ve Bilim*, 5(26).
- Endepohls-Ulpe, M. & Thömmes, N. (2014). Chances and Limitations of Implementing Measures of Differentiation for Gifted Children in Primary Schools: The Teachers' Part. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 4(1), 24-36.
- Erişti, B. (2012). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme, Öğretme, Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Özellikleri ile İlgili Görüşleri. *Turkish Journal Of Giftedness & Education*, 2(1), 18-36.
- Erişti, S. D. (2012a). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Görsel Anlatımlarında Geleceğin Dünyasına ve Teknolojisine İlişkin Algıları. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 2(2), 102-117.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2004). Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekliler. Yer Aldığı Eser R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve AE Bilgili (Ed.), *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*,(Ss. 195-210). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 63.
- Güçyeter, Ş. (2015). Investigating Middle School Math and Primary Teachers' Judgments of the Characteristics of Mathematically Gifted Students. *Turkish Journal Of Giftedness & Education*, 5(1), 44-66.
- Herdman, E. A. (2006). Derleme Makale Yazımında, Konferans ve Bildiri Sunumu Hazırlamada Pratik Bilgiler. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 2-4.
- Hızlı, E. (2014). Examining of Gifted and Talented Education: Israeli Education. *Journal of Gifted Education Research*, 2(2), 52-62.
- Hobbes, T. (2005). Leviathan. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hökelekli, H. ve Gündüz, T. Üstün Yetenekli Çocukların Karakter Özellikleri ve Değerler Eğitimi. I. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi*: 2, 130.
- İflazoğlu Saban, A. ve Bal, A. P. (2012). İlköğretim Matematik Öğretiminde Kullanılan Öğretim Stratejilerinin Çoklu Zeka Kuramı Açısından Analizi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 8(2).
- İspir, O. A.; Ay, Z. S. ve Saygı, E. (2011). Üstün Başarılı Öğrencilerin Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri, Matematiğe Karşı Motivasyonları ve Düşünme Stilleri [High Achiever Students' Self Regulated Learning Strategies, Motivation Towards Mathematics, and Their Thinking Styles]. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 235-246.
- Kahraman, S. ve Bulut-Bedük, Ş. (2014). A Study of Multiple Intelligences in 6-7-8th Grade Gifted Students. *Journal of Gifted Education Research*, 2(1), 58-73.
- Kahyaoğlu, M. ve Pesen, A. (2013). The Relationship Between Gifted Students' Attitudes Towards Science and Technology and Their Learning and Motivation Styles. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 3(1), 38-49.
- Kangal, S. B. ve Arı, M. (2013). Üstün Yetenekli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ahlaki Yargı Düzeyine Yaratıcı Drama Programlarının Etkisinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 308-320.
- Kanlı, E. (2011). Üstün Zekâlı ve Yeteneklilerin Alan Eğitiminde Hızlandırma. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 95-104.
- Karabey, B. (2010). İlköğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözmeye Yönelik Erişi Düzeylerinin ve Kritik Düşünme Becerilerinin Belirlenmesi. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

- Karabey, B. & Yürümezoğlu, K. (2015). Yaratıcılık ve Üstün Yetenekliliğin Zeka Kuramları Açısından Değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 86-106.
- Karadüz, A. (2010). Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 1566-1593.
- Karakuş, F. (2010). Üstün Yetenekli Çocukların Anne Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Karakuş, F. (2014). Üstün Yetenekli Çocukları Olan Anne Babaların Çocuklarının Eğitimine Yönelik Algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 289-304.
- Keser, F. F. & Kalender, S. (2016). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilime Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 95-105.
- Kıldan, A. O. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Çocuklar Hakkındaki Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 805-818.
- Kurtdaş, Ç. (2012). Üstün Yetenekliler ve Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Bilim ve Sanat Merkezleri (Malatya Bilim ve Sanat Merkezi Örneği)/Gifted Students and the Education of Gifted Students in Science and Arts Centers (Malatya Science and Arts Centers Case). *Hikmet Yurdu*, 5(10), 151-181.
- Leana-Taşçılar, M. Z.; Özyaprak, M.; Gücyeter, Ş.; Kanlı, E. ve Camcı-Erdoğan, S. (2014). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçiliğin Değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 31-45.
- Leana-Taşçılar, M. Z. ve Cinan, S. (2012). Üstün-Zekâlı ve Normal-Zekâlı Çocuklarda Yönetmel İşlevler: Londra Kulesi Testi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 32(1), 13-30.
- Levent, F. (2011). Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Görüş ve Politikaların İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- MEGEP (2009). Üstün Zekâ ve Özel Yetenekli Çocuklar. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. Bu metne 14.08.2016 tarihinde http://Www.Megep.Meb.Gov.Tr/Mte_Program_Modul/Moduller_Pdf/%C3%9Cst%C3%BCn%20Zek%C3%A2%20ve%20%C3%96zel%20Yetenekliler.Pdf adresinden erişilmiştir.
- Metin, N. ve Kangal, S. B. (2012). Bilim Sanat Merkezlerine Devam Eden 12–14 Yaş Grubu Üstün Yetenekli Çocukların Benlik Algılarının İncelenmesi. *Eğitim Ve Bilim*, 37(163), 3-16.
- Muammar, O. M. (2015). Intelligence and Self-Control Predict Academic Performance of Gifted and Non-Gifted Students/Zekâ ve Öz-Kontrol'un Üstün Zekâlı ve Normal Öğrencilerin Akademik Performansları ile olan İlişkisi. *Türk Üstün Zekâ Ve Eğitim Dergisi*, 5(1), 67-81.
- Ogurlu, Ü. (2014). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Okuma İlgisi, Tutumu ve Eleştirel Okuma Becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(02), 029-041.
- Okur, A. ve Özsoy, Y. (2013). Üstün zekâlı öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi: Bartın BİLSEM örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 254-264.
- Orhan-Karsak, H. G. (2014). *Bireysel ve İşbirlikli Blogla Bütünleştirilmiş Yazma Öğretiminin Normal ve Üstün Zekâlı Öğrencilerin Yazma Performanslarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

- Öpengin, E. ve Sak, U. (2012). Üstün Zekâlı Öğrencilerin Bakış Açısıyla Üstün Zekâ Etiketinin Öğrencilerin Çeşitli Algıları Üzerindeki Etkileri. *Turkish Journal Of Giftedness & Education*, 2(1), 37-59.
- Özdemir, Ö. (2010). Üstün Yetenekli Öğrencilerde Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Düzeyleri İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Özyaprak, M. ve Deringöl, Y. (2013). Üstün Zekâlı Olan Ve Olmayan Çocukların Depresyon Puanlarının Karşılaştırılması. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 143-154.
- Özyaprak, M. (2012). Üstün Zekâlı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Görsel-Uzamsal Yeteneklerinin Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Türk Üstün Zekâ Ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 137-153.
- Sak, U.; Ayas, M. B.; Sezerel, B. B.; Öpengin, E.; Özdemir, N. N. ve Gürbüz, Ş. D. (2015). Gifted and Talented Education in Turkey: Critics and Prospects. *Turkish Journal Of Giftedness & Education*, 5(2), 110-132.
- Samurçay, N. (1983). Zekâ ve Yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim*, 8(45), 4-12.
- Sarıcaoğlu, A. ve Arıkan, A. (2009). A Study of Multiple Intelligences, Foreign Language Success and Some Selected Variables. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2):110-122.
- Şahin, F. ve Çetinkaya, Ç. (2015). An Investigation of the Effectiveness and Efficiency of Classroom Teachers in the Identification of Gifted Students/Üstün Zekâlıların Tanılanmasında Sınıf Öğretmenlerinin Etkililik ve Verimliliklerinin İncelenmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 133-146.
- Şahin, F. (2013). Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Üstün Yetenekli Öğrencileri Belirleme Bilgi Testi'nin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *E-AJI (Asian Journal of Instruction)*, 1(1), 20-29.
- Şekeral, C. K. ve Özkardeş, O. G. (2013). Üstün Zekâlı Öğrencilerde Özel Öğrenme Güçlüğü Belirtilerinin Taranması. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 12(23), 197-219.