



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi



The Journal of Limitless Education and Research

Temmuz 2021
Cilt 6, Sayı 2

July 2021
Volume 6, Issue 2



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi

Temmuz 2021, Cilt 6, Sayı 2

The Journal of Limitless Education and Research

July 2021, Volume 6, Issue 2

Sahibi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Owner

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Editör

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editor in Chief

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editör Yardımcısı

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

Assistant Editor

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

Yazım ve Dil Editörü

Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI

Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR

Dr. İbrahim Halil YURDAKAL

Philologist

Assoc. Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI

Assoc. Prof. Dr. Serpil ÖZDEMİR

Dr. İbrahim Halil YURDAKAL

Yabancı Dil Editörü

Doç. Dr. Gülden TÜM

Doç. Dr. Tanju DEVECİ

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

Foreign Language Specialist

Assoc. Prof. Dr. Gülden TÜM

Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

İletişim

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği

06590 ANKARA - TÜRKİYE

e-posta: editor@sead.com.tr

sead@sead.com.tr

Contact

Limitless Education and Research Association

06590 ANKARA - TURKEY

e-mail: editor@sead.com.tr

sead@sead.com.tr

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi (SEAD), yılda üç kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir.

Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

Journal of Limitless Education and Research(J-LERA) is an international refereed journal published three times a year.

The responsibility lies with the authors of papers.

İNDEKSLER / INDEXED IN



INFORMATION SERVICES

Kapak: Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK-Dr. Barış ÇUKURBAŞI

Editörler Kurulu (Editorial Board)

Computer Education and Instructional Technology Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR	Trakya Üniversitesi, Türkiye
Educational Sciences Eğitim Bilimleri	Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL Dr. Gülenaz ŞELÇUK Dr. Menekşe ESKİCİ	Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Science Fen Eğitimi	Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN Dr. Yasemin BÜYÜKŞAHİN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye Bartın Üniversitesi, Türkiye
Lifelong Learning Hayat Boyu Öğrenme	Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ	Ankara Üniversitesi, Türkiye Portland State University, USA Khalifa University of Science and Technology, UAE
Teaching Mathematics Matematik Eğitimi	Prof. Dr. Erhan HACİÖMEROĞLU Doç. Dr. Burçin GÖKKURT Dr. Aysun Nüket ELÇİ	Temple University, Japan Bartın Üniversitesi, Türkiye Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Pre-School Education Okul Öncesi Eğitimi	Doç. Dr. Neslihan BAY Dr. Burcu ÇABUK	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye Ankara Üniversitesi, Türkiye
Primary Education Sınıf Eğitimi	Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ Doç. Dr. Oğuzhan KURU Doç. Dr. Özlem BAŞ Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK Doç. Dr. Yalçın BAY	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Ordu Üniversitesi, Türkiye Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Teaching Social Studies Sosyal Bilgiler Eğitimi	Doç. Dr. Cüneyit AKAR	Uşak Üniversitesi, Türkiye
Teaching Turkish Türkçe Öğretimi	Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI Doç. Bilge BAĞCI AYRANCI Doç. Dr. Nevin AKKAYA Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR	Pamukkale Üniversitesi, Türkiye Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye Bartın Üniversitesi, Türkiye
Teaching Turkish to Foreigners Yabancılara Türkçe Öğretimi	Prof. Dr. Apollinaria AVRUTİNA Prof. Dr. Yuu KURIBAYASHI Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU Doç. Dr. Gülden TÜM Lecturer Dr. Feride HATİBOĞLU Lecturer Semahat RESMİ CRAHAY	St. Petersburg State University, Russia Okayama University, Japan Vilnius University, Lithuania Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan Tiran University, Albania Çukurova Üniversitesi, Türkiye University of Pennsylvania, USA PCVO Moderne Talen Gouverneur, Belgium
Foreign Language Education Yabancı Dil Eğitimi	Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN Prof. Dr. Işıl ULUÇAM-WEGMANN Prof. Dr. İ. Hakkı MİRİCİ Prof. Dr. İlknur SAVAŞKAN Assoc. Prof. Dr. Christina FREI Dr. Bengü AKSU ATAÇ Dr. Ulaş KAYAPINAR Dr. Nurcan KÖSE	Selçuk Üniversitesi, Türkiye Universität Duisburg-Essen, Germany Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye University of Pennsylvania, USA Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi, Türkiye American University of the Middle East (AUM), Kuwait American University of the Middle East (AUM), Kuwait



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 2

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 2

Yayın Danışma Kurulu (Editorial Advisory Board)

Prof. Dr. A. Işıl ULUÇAM-WEGMANN, Universität Duisburg-Essen, Deutschland

Prof. Dr. Ahmet ATAÇ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN, Trakya Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ, Ağrı Çeçen Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ali Murat GÜLER, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ali YAKICI, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Apollinaria AVRUTINA, St. Petersburg State University, Russia

Prof. Dr. Arif ÇOBAN, Konya Selçuk Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Asuman DUATEPE PAKSU, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Duygu UÇGUN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Efe AKBULUT, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Erhan Selçuk HACIÖMEROĞLU, Temple University, Japan

Prof. Dr. Erika H. GILSON, Princeton University, USA

Prof. Dr. Erkut KONTER, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Erol DURAN, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ersin KIVRAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Fredricka L. STOLLER, Northern Arizona University, USA

Prof. Dr. Gizem SAYGILI, Karaman Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hakan UŞAKLI, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hüseyin KIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İlknur SAVAŞKAN, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İlze IVANOVA, University of Latvia, Latvia

Prof. Dr. İsmail MİRİCİ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Jack C RICHARDS, University of Sydney, Avustralia

Prof. Dr. Kamil İŞERİ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Levent MERCİN, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 2

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 2

- Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Liudmila LESCHEVA, Minsk State Linguistics University, Belarus
Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI, Rouen University, France
Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Merih Tekin BENDER, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Murat İNCEOĞLU, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nergis BİRAY, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nezir TEMUR, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nil DUBAN, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Pınar GİRMEN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serap BUYURGAN, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serdar TUNA, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Seyfi ÖZGÜZEL, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK, TODAİE Emekli Öğretim Üyesi, Türkiye
Prof. Dr. Süleyman İNAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tahir KODAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK, Portland State University, USA.
Prof. Dr. Todd Alan PRICE, National-Louis University, USA
Prof. Dr. Turan PAKER, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Umut SARAÇ, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. William GRABE, Northern Arizona University, USA
Prof. Dr. Yasemin KIRKGÖZ, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yuu KURIBAYASHI, Okayama University, JAPAN
Assoc. Prof. Dr. Sevinc QASİMOVA, Bakü State University, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Carol GRIFFITHS, University of Leeds, UK



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 2

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 2

- Assoc. Prof. Dr. Christina FREI, University of Pennsylvania, USA
Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA, Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Salah TROUDI, University of Exeter, UK
Assoc. Prof. Dr. Suzan CANHASI, University of Prishtina, Kosovo
Assoc. Prof. Dr. Şaziye YAMAN, American University of the Middle East (AUM), Kuwait
Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology, UAE
Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU, Tiran University, Albania
Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE, Vilnius University, Lithuania
Assoc. Prof. Dr. Spartak KADIU, Tiran University, Albania
Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Anıl ERTOK ATMACA, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Aydın ZOR, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Berna Cantürk GÜNHAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bilge AYRANCI, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Cüneyit AKAR, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Demet GİRGIN, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Dilek FİDAN, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Esin Yağmur ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Feryal BEYKAL ORHUN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Filiz METE, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Fulya ÜNAL TOPÇUOĞLU, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Funda ÖRGE YAŞAR, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülден TÜM, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Güliz AYDIN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hüseyin ANILAN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN, Trakya Üniversitesi, Türkiye



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 2

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 2

- Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Melek ŞAHAN, Ege Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Meltem DEMİRCİ KATRANCI, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nazan KARAPINAR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Neslihan BAY, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Orhan KUMRAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Özlem BAŞ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ruhan KARADAĞ, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Salim PİLAV, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sibel KAYA, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ufuk YAĞCI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Vesile ALKAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yalçın BAY, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Aysun Nüket ELÇİ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZDEMİR, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Barış ÇUKURBAŞI, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Emel GÜVEY AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Gülenaz SELÇUK, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Hasan Hüseyin MUTLU, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Nil Didem ŞİMŞEK, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Seçil KARTOPU, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Şahin ŞİMŞEK, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Üzeyir SÜĞÜMLÜ, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ahmet BAŞKAN, Hitit Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bağdagül MUSSA, University of Jordan, Jordan
Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU, Ankara Üniversitesi, Türkiye



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 2

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 2

Dr. Düriye GÖKÇEBAĞ, University of Cyprus, Language Centre, Kıbrıs

Dr. Erdost ÖZKAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Dr. Feride HATİBOĞLU, University of Pennsylvania, USA

Dr. Hanane BENALI, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Nurcan KÖSE, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Ulaş KAYAPINAR, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Nader AYİŞH, Khalifa University of Science and Technology, UAE



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 2

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 2

Bu Sayının Hakemleri (Referees of This Issue)

Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology, UAE

Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr. Elçin ESMER, Mersin Üniversitesi

Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA, Pamukkale Üniversitesi

Doç. Dr. Gülden TÜM, Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Gülten GENÇ, İnönü Üniversitesi

Doç. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi

Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA, Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi

Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU, Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Kaine GÜLÖZER, Bartın Üniversitesi

Dr. Ahmet BAŞKAN, Hitit Üniversitesi



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 2

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 2

Dear Readers,

We are delighted to present you the July 2021 issue of the Journal of Limitless Education and Research.

Our journal has been published continually by the Limitless Education and Research Association (SEAD) since 2016. The aim of our journal is to publish theoretical and applied studies in the field of education and research, to share scientific information at national and international level, create an environment for the production of new information, announce innovations and thereby contribute to scientific production in our country. For this purpose, priority is given to qualified research and review publications in our Journal.

In our journal, the Editorial Board, the Scientific Committee, and the Referee Board members, who meticulously evaluate the manuscripts, are formed by academics that are prestigious experts in their field. Our journal that is strengthened much more with the priceless contributions of the scientists who serve on the boards, authors and you readers, continues to be published without compromising its academic quality.

The Journal of Limitless Education and Research is published three times a year, scanned in various national and international indexes, and it receives numerous citations. Our journal, which had a SOBIAD impact factor of 0.3 in 2019, will be published both in Turkish and English languages as of this issue. Thus, it is aimed at reaching wider audience.

We wish our journal to contribute to the scientific field, and acknowledge all editors, authors and referees who contributed to its preparation. With our best regards.

LIMITLESS EDUCATION AND RESEARCH ASSOCIATION



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 2

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 2

Sevgili Okurlar,

Sizlere Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisinin Temmuz 2021 sayısını sunmaktan büyük mutluluk duyuyoruz.

Dergimiz, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği tarafından 2016 yılından bu yana kesintisiz olarak yayınlanmaktadır. Amacımız, eğitim ve araştırma alanındaki kuramsal ve uygulamalı çalışmaları yayınlamak, bilimsel bilgileri ulusal ve uluslararası düzeyde paylaşmak, yeni bilgiler üretilmesine ortam hazırlamak, yenilikleri duyurmak ve böylece ülkemizdeki bilimsel üretime katkı sağlamaktır. Bu amaçla Dergimizde nitelikli araştırma ve derleme yayınlarına öncelik verilmektedir.

Dergimizin Editör Kurulu, Bilim Kurulu ve yayınları titizlikle değerlendiren Hakem Kurulu üyeleri alanında uzman akademisyenlerden oluşmaktadır. Kurullarda görev yapan bilim insanları, yazarlar ve siz okurların değerli katkılarıyla her sayıda biraz daha güçlenen Dergimiz, akademik kalitesinden ödün vermeden yayın hayatını sürdürmektedir.

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi yılda üç sayı olarak yayınlanmakta, çeşitli ulusal ve uluslararası düzeydeki indekslerde taranmakta, çok sayıda atıf almaktadır. 2019 yılı SOBIAD etki faktörü 0,3 olan Dergimiz, artık hem Türkçe hem de İngilizce yayınlanmaktadır. Böylece daha geniş bir okur kitlesine ulaşılmaya çalışılmaktadır.

Dergimizin bilimsel alana katkılar getirmesini diliyor, hazırlanmasında emeği geçen bütün editör, yazar ve hakemlere teşekkür ediyoruz. Saygılarımızla.

SINIRSIZ EĞİTİM VE ARAŞTIRMA DERNEĞİ

TABLE OF CONTENTS

İÇİNDEKİLER

Article Type: Research Article

Makale Türü: Araştırma

Firdevs GÜNEŞ

Sound Methods in Primary Reading and Writing Teaching

İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Yöntemleri

179-220

Faris HOCAOĞLU, Yasemin KIRKGÖZ

Investigating the First Year Experiences of Novice EFL Teachers in Public and Private Schools

Devlet Okullarında ve Özel Okullarda Çalışan Mesleğe Yeni Başlayan İngilizce Öğretmenlerinin İlk Yıl Deneyimlerinin İncelenmesi

221-247

Firdevs GÜNEŞ, Ayşe Derya IŞIK

Sound Properties and Training of Turkish

248-262

Recai ÜNAL

A Confusing Term / Concept in Modern Turkey Turkish (MTT) Grammar Teaching: The Element Which Is Out of Sentence

Çağdaş Türkiye Türkçesi (ÇTT) Dil Düzenegi Öğretiminde Kafa Karıştırıcı Bir Terim / Kavram: Cümle Dışı Unsur / Öge

263-290

Ramazan ÇAVUŞOĞLU, Ayşe Derya IŞIK

Assessment and Evaluation Process of Turkish Language Teaching Centers (TÖMER)

Türkçe Öğretim Merkezlerinin (TÖMER) Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri

291-315



The Journal of Limitless Education and Research
Volume 6, Issue 2, 179 - 220

DOI: 10.29250/sead.959124

Received: 29.06.2021

Article Type: Research

Accepted: 15.07.2021

Sound Methods in Primary Reading and Writing Teaching

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara University, firdevs.gunes@gmail.com

Abstract: Many primary reading and writing teaching methods have been applied in our world since the 1900s. These are listed as letter, sound, syllable word and sentence method. At first, methods such as sounds, letters, syllables were used, then word-sentence methods with rich resources were applied, which were shelved after the 2000s, and today, sound-based methods have been used. Research shows that sound and sound-based methods are highly effective. For this reason, voice methods have been emphasized in most countries in recent years. In this research, it is aimed to determine the basic features of the sound methods applied in alphabetic languages in our world. For this purpose, 20 sound methods that have been applied since the 1900s have been identified. Of these, 14 methods were selected, their characteristics, scientific foundations, teaching processes and activities were determined, and they were compared with others in similar and different aspects. At the end of the research, it was revealed that sound methods have been continuously developed and renewed since the past and are widely used today. In these methods, which started with sound teaching, various activities such as letters, signs, mouth and facial movements, gestures, music, pictures, visuals, rhythm, games, geometric shapes, phonetic alphabet, story, and frequently used sounds were used to teach sounds. In order to attract the attention of the students and to ensure their active learning, interesting and active activities were given, and the primary reading and writing teaching process was tried to be facilitated. It is recommended that these applications be used in our country as well.

Keywords: Sound methods, primary reading and writing teaching, sound activities

Cited in: Güneş, F. (2021). Sound methods in primary reading and writing teaching. İlkokuma yazma öğretiminde ses yöntemleri. *The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(2), 179-220. DOI: 10.29250/sead.959124.

Author ORCID: 0000-0002-9449-8617

1. Introduction

Today, literacy is compulsory to recognize the past and write the future. In our age, where communication is increasingly carried out with signs, illiteracy means non-living in the world and appears to be disappearing. For this reason, pre-reading and writing teaching is emphasized and seen as the key to the future. As known, primary literacy is the basis of language, mental and social development. People learn and improve themselves by reading and writing. This process requires long and arduous efforts. Pre-reading and writing education improves not only language skills, but also mental skills such as thinking, understanding, researching, questioning, and evaluation. High innate intelligence does not mean that mental skills will be high. Without any qualified education, it is difficult to develop language and mental skills. Therefore, it is aimed at teaching children to read and write from early ages, to develop basic skills, to continue learning throughout their lives, and to shape their future.

Many pre-reading and writing teaching methods have been applied in our world since the 1900s. These have changed according to educational approaches, language structure and period. Initially, methods such as letters, sounds, and syllables were used, then word and sentence methods, which have a rich history and shelved after the 2000s, were applied. Today, the focus is on sound-based methods. The primary literacy methods applied during this period were constantly discussed, and their positive and negative aspects were determined by research. As known, the primary literacy teaching method is consciously chosen and followed in order to teach students language units such as sounds, letters and syllables, to improve their literacy skills, and to manage assessment processes well. Thus, while choosing the teaching method, it is necessary to pay attention to the dimensions such as the language structure, student, teacher, school, equipment, program, and duration.

The oldest literacy teaching methods applied in the field are the methods that go from the part to the whole, such as sound, letter, and syllable. These methods are scientifically based on Decryption Theory wherein it is necessary to learn small language units such as sounds, letters and syllables in the word so as to read the word. Based on this understanding, sounds and letters are taught first, followed by open syllables such as "ba, be, bi, bu" in pre-reading and writing education. Then the sentence and the text are passed. Some authors defend these methods, while others argue that reading and writing is taught in a mechanical, boring and passive manner. In addition, there is not much research on understanding. Despite various criticisms, it appears to be applied in the field for many years.

Various researches were carried out in the field of reading during the 1900s. In these studies, the movements of the eye during reading were examined and suggested that the word was recognized as a whole, not as letters. Based on these results, teaching methods from the whole to the parts came to the fore in pre-reading and writing teaching. The basis of these methods, which includes the completely opposite stages of the old methods, is based on the Theory of Recognition of the Word Whole. Among the methods in this group, the sentence and word method is the most widespread in the field. It has been implemented in most countries. It has been suggested that appropriate and interesting texts are given in the teaching process with the sentence method, and that students learn faster and more effectively. It is claimed that the meaningful sentences given in this method improve learners' reading and comprehension skills. Hence, the sentence method has been tremendously advocated by some educators.

The sentence method was applied in the United States in the 1950s. With this method, it was thought that good results would be obtained in pre-reading and writing teaching. However, it was observed that the results achieved in the evaluations were insufficient and the reading skills of the students could not be developed at the desired level. On this subject, in 1954, "Why Doesn't Johnny Know How to Read?" A report with the title was prepared and a number of negativities regarding the sentence method were expressed in the report. These criticisms gradually increased in the 1960s-1970s. Sentence method was harshly criticized in a special file titled "Language Educators Emphasize Failure in Reading with Sentence Method" in a magazine published in Canada in the 1980s. In France, Fijalkow, criticized the sentence method in his book "Why Do Bad Readers Raise?" (Fijalkow, 2000). These criticisms came as far as the 2000s and researches were made on the subject in some countries, the sentence method was abandoned and the sound methods were utilized.

Similar developments also bring up questions in our country. In the 1924 and 1926 Primary School Curriculum of the Atatürk period, the letter method was envisaged to teach pre-reading and writing. In the teaching process, first letters were included, and then syllables, words and sentences were used. 1930 New Turkish letters are given in the curriculum for the primary school. In the 1936 Elementary School Curriculum, the statement of "switch to words and phrases after the first letters are given, and then to form slip sentences" is required. The text was created from these plug sentences, and then the analysis was launched. In the 1948 Primary School Program: "First reading and writing will begin with simple sentences and words. Over time, these sentences will be divided into words, words into syllables, and syllables into

letters; New sentences and words will be formed with the words, syllables and letters obtained as a result of these analyzes." and sentence method is given. The sentence method, which was put into practice with this program, continued until 2004. With the 2004 Primary Education (1-5th Grades) Turkish Lesson Curriculum, Sound Based Sentence Method was adopted.

A number of studies are conducted on the success of pre-reading and writing teaching with sound methods. The most comprehensive research on this subject was conducted in the USA. More than 100,000 studies and 38 experimental studies have been conducted examining the effects of different teaching methods used in schools. As a result of these studies, it has been revealed that the primary reading and writing teaching methods that start with the sound and give systematic sound education give good results at a high level. Thereupon, the "sound combining method" has been used in pre-reading and writing education since 2002. The success of this method was re-evaluated in 2006 and it was observed that the level of success achieved exceeded the level reached for the last 40 years. (Armbruster & Osborn, 2001; Béatrix Köhler ve Martin 2002; National Reading Panel, 2000). Similar studies were conducted in countries such as England, France, Germany, Australia, Finland, Sweden, and Norway. Because of the successful results in all of them, sound methods have gradually spread.

It is very important for teachers to know the primary literacy teaching methods well in order to carry out their studies consciously at school. However, today, sound and letter methods are mixed or used interchangeably in most researches, studies and writings. These methods are different from one another. Most people do not even know the details well. In some sources, non-scientific criticisms are made and negative aspects are expressed. These cause problems in terms of both theory and practice and negatively affect the success of education. The principles, techniques and applications of each method are different. This situation should be paid attention to in teacher training, methods, techniques, application process, measurement and evaluation should be taught well while gaining professional skills. Based on this understanding, a need arose to conduct a research to determine the sound methods applied in pre-reading and writing education.

In this research, it is aimed to determine the sound methods used in alphabetic languages, their basic features, teaching process and application status, and to contribute to primary reading and writing education. For this purpose, domestic and foreign sources in the field were examined, and sound methods in various languages and countries were determined. Then, the scientific foundations of the methods and their teaching practices were emphasized

and their stages were examined. These were compared with the sound method applied in Turkish teaching. In the research, answers to the following questions were sought.

1. What are the sound methods used in pre-reading and writing education?
2. What are the main features, similarities and differences of sound methods?
3. What are the teaching process and materials used?
4. How is the sound method applied in Turkish pre-reading and writing education?

2. Method and Material

The document analysis method, one of the qualitative research methods, was utilized. For this purpose, printed and electronically published books, articles, brochures, student and teacher books on pre-reading and writing education have been discussed. The methods in these sources were examined in terms of compatibility with the sound method and the appropriate ones were included in the research. The research is limited to primary literacy teaching methods applied in alphabetic languages. The characteristics of the sound methods, educational and scientific foundations, how they were developed, the starting point, the first elements taught, the teaching process, the common and different aspects with other methods, the years in which the method was used, the countries, etc. information about it were collected. In addition, visual examples representing the method are included.

3. Findings and Comments

The findings obtained in the research are given regarding the research questions respectively. The findings were gathered and interpreted under the headings of "Sound Methods and Basic Features, Sound Method in Turkish Teaching".

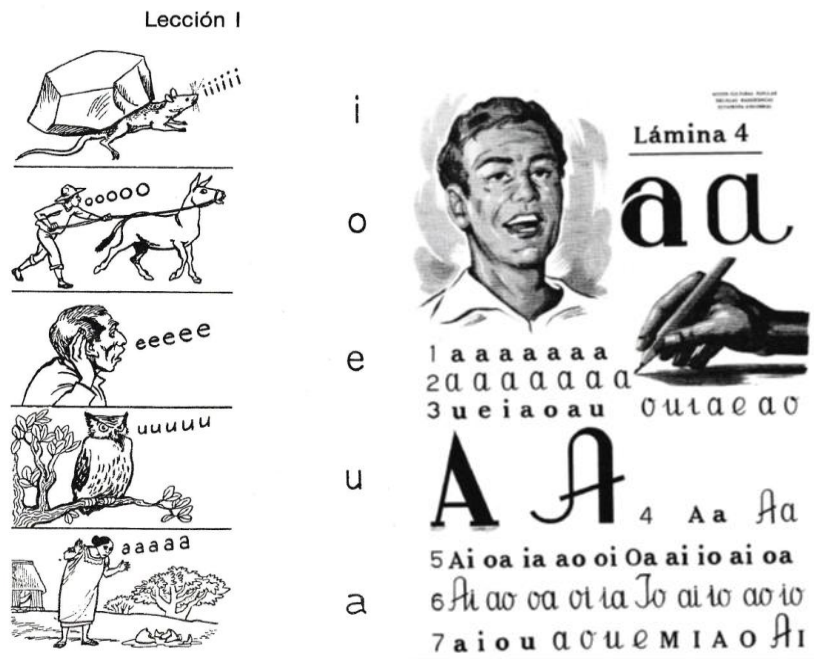
There are nearly 100 teaching methods applied in primary reading and writing teaching in alphabetic languages. These are classified under various headings. In some sources, it is considered as part-to-whole (synthesis), whole-to-part (analysis), and mixed methods according to the process. In some studies, primary literacy is named according to the language unit taken as the basis in teaching, namely, letter method, sound method, syllable method, word method, and sentence method. In some sources, it is listed as meaning-weighted methods, interactive methods, natural methods, awareness-raising methods, and special methods. The methods developed by the experts are called special methods and are used with the name of the expert who developed them. Nevertheless, in this study, merely sound methods were discussed.

3.1. Sound Methods and Basic Features

In the research, 20 different sound methods-applied in pre-reading and writing education in our world since 1900-have been identified. These were examined in terms of educational and scientific foundations, how it was developed, the starting point, the first taught elements, the teaching process, common and different aspects with other methods, the years in which the method was used, and countries wherein applied. As a result of the examination, six methods were excluded in the research as they appear closer to the syllable method instead of sound. These are the Taoki Method, the Sami and Julie Method, the Leo and Lea Method, the Apili Method, the Boscher Method and the Ratus Method. The remaining 14 sound methods are given below.

3.1.1. Traditional Sound Method

It is the oldest sound method known and applied in the field. In this method, pre-reading and writing education is started with sounds and followed in alphabetical order. In other words, the sound of each letter is taught in order from the first letter in the alphabet to the last. After the sounds are taught, syllables and words are underlined. In some applications, vowels such as *a, e, i, u, ö* are primarily given, and then consonants. Since vowels have the same name and sound, they are easy to teach. However, consonants have a different name and sound. For example, the name of the letter "b" is (be) and the sound is [bbb]. Therefore, the sound of the letter is taught. In non-transparent opaque languages, since the sounds are written with different letters, other units that give the same sound are also taught. For example, in French, the sound [o] is given as "o, au, eau and eaux," and the sound [i] is given with "i and y". In French, 36 voices are written in 130 different ways. After all the sounds in the language are taught, syllables are given. Sound teaching is easier in transparent languages such as Turkish in which 29 sounds are taught with 29 letters. However, in opaque languages, the students get confused. In the syllable stage, open syllables are taught first and a syllable table is given. Then words and sentences are given. In the first literacy teaching process, they are repeated and practiced several times. These repetitions cause boredom for students (Gray,1975; Güneş, 1997, 2019; Hamadache & Martin,1988; Neijs,1961). Three examples of sound from the different alphabet books are given below.



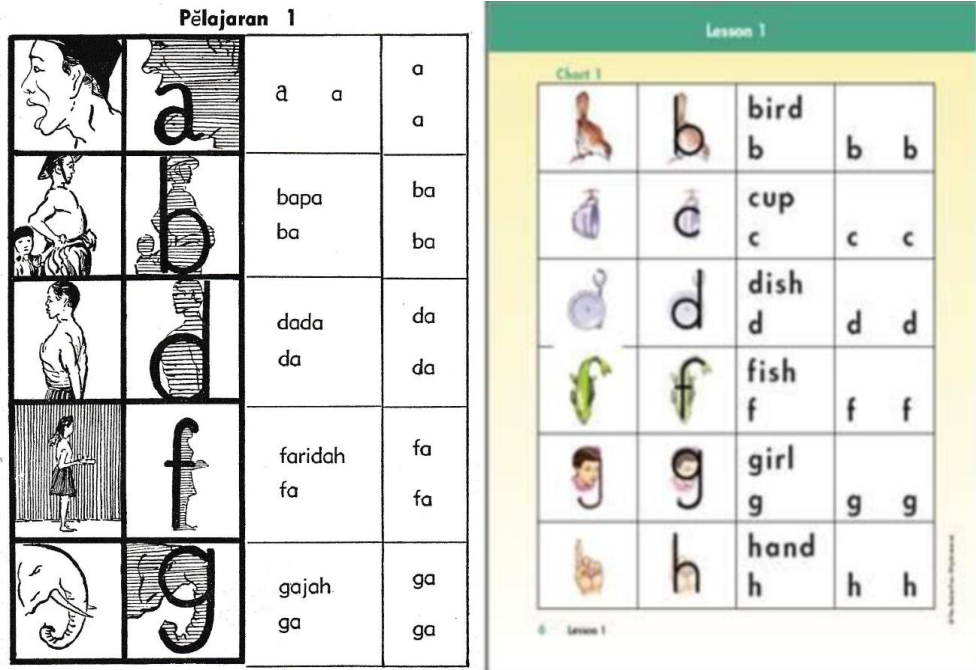
In this method, sounds are given together with facial movements during mouth, lips, palate, teeth and larynx, as in the example below (Hamadache and Martin, 1988; Neijs, 1961). The student tries to learn the sounds by applying the same mouth movements.



3.1.2. The Frank Laubach Method

Different methods have been developed to reduce the criticism of the traditional sound method and to facilitate the teaching process. One of them is the sound method developed by Frank Laubach. In this method, pre-reading and writing was taught by establishing a "sound, letter and picture" relationship. In this application, namely "Laubach Technique" in some sources, the sound, the shape of the letter and the picture of an object resembling the shape of the letter and the first sound of the word are associated (Gray,1975; Güneş, 1997, 2019; Hamadache & Martin,1988; Macero,2011). For example, the French [o] sound is given with the picture "orange", drawing attention to the shape of the orange, the first sound of the word orange and the shape of the letter by drawing the circle around the orange. Thus, a connection was established between sound, word starting with sound, letter and picture. Two examples of

this method are given below. In the first example, the letter “a” establishes a relationship between mouth and shape. In the second example, the bird is drawn as "b", a relationship is established between the sound b, the letter b and the word "bird" (Macero, 2011).



There are some examples of this method in Turkish pre-reading and writing books; yet, they are given incorrectly. For instance, in Turkish pre-reading and writing teaching books, when the sound [o] is taught, the picture of the bagel is given as merely the letter and the shape of the bagel are related.

3.1.3. Phonomic Methods

As a concept, the word "phonomy" is considered as "a teaching process in which sounds are represented by mimics and gestures". In these methods, sounds are given with movements such as mouth, lip, face, hand, arm. Therefore, they are called phonomimic methods (methode phonomimique). The phonomimic method was developed to make the traditional sound method, which relies entirely on sound, more interesting and useful. The first phonomimic literacy teaching method was developed by Augustin Grosselin, who put this method into practice through the phonomimic alphabet in 1800-1870. With this method, he first taught his own children to read and write, and then it started to be used in kindergartens and primary schools.

In 1871, Louis Auguste Bourguin prepared the handbook of the Phonomic Method with the name "Manuel Complet de la Phonomimie" (Bourguin, 1871). In this book, a detailed

explanation of the method is given with examples. In this method, which means "mimics of sound", both sound and symbols/signs are used. Via this method, as students, deaf and mute students actively participate in classroom activities and learn to read and write easily. Instead of passively repeating sounds in the classroom, students are expected to use their eyes and ears to make signs corresponding to each sound and actively participate in the learning process. Voices, words and gestures are combined and the student's attention is drawn. This method was applied in kindergartens by Marie Pape-Carpentier in the following years and successful results were obtained (Bourguin, 1871). Two examples from Augustin Gossel's Phonomic method alphabet are given below.



3.1.4. The Jean Qui Rit Method

This method developed by Marie-Brigitte Lemaire is a primary literacy teaching method that has been used for many years in France and many countries. It was inspired by the work of Augustin Gosselin, the inventor of the phonomimic method. In the teaching process, activities such as acting in accordance with the needs of children, laughing, singing and expressing themselves were given priority. It is a method that aims at solid and permanent learning by stimulating both hemispheres of the human brain. In general, it is similar to the phonomimic method. The teaching process is based on a sound, an image, a story and a gesture quartet. Gestures, rhythm, songs, fun activities, effective, remarkable and interesting stories are given in primary reading and writing teaching. These contribute to directing the child's energy and maintaining attention.

The first literacy teaching begins with a picture of a child making a movement. It is explained why the child in the picture does this movement, and the sound to be taught is introduced by telling a short story. Sound is learned from a story. In other words, this method is

started with a picture of a child, attention is drawn to the movement illustrated in the picture, after the story about the picture is told, the sound is introduced and the writing is emphasized with the movements related to the sound. In order to improve the rhythm and movement skills of the students, 15 minutes of “song and movement” work is carried out every day. The movement attracts the attention of the student, and then the writing activities are started. Then sticks, lines, and slashes are made and the child's writing skills are tried to be developed. In this process, songs and movements are included. Thus, in an active, cheerful and lively environment, the child is tried to learn new sounds with visuals, sounds, songs and movements. The development of the child is balanced with movement, rhythm and song. This method contributes to the child's letting him discover sounds with special techniques (Pédagogie Jean Qui Rit, 2021). Below are examples of pictures of children making gestures.



The Jean Qui Rit method has been applied in many schools in France and has achieved significant success in normal and mainstream students. Then it was applied in Belgium, Canada, Antilles, Portugal, and some African countries. It has been translated into various languages such as Portuguese, Italian and English since 1968 and is still applied in most schools (Pédagogie Jean Qui Rit, 2021).

3.1.5. Voice and Gesture Method

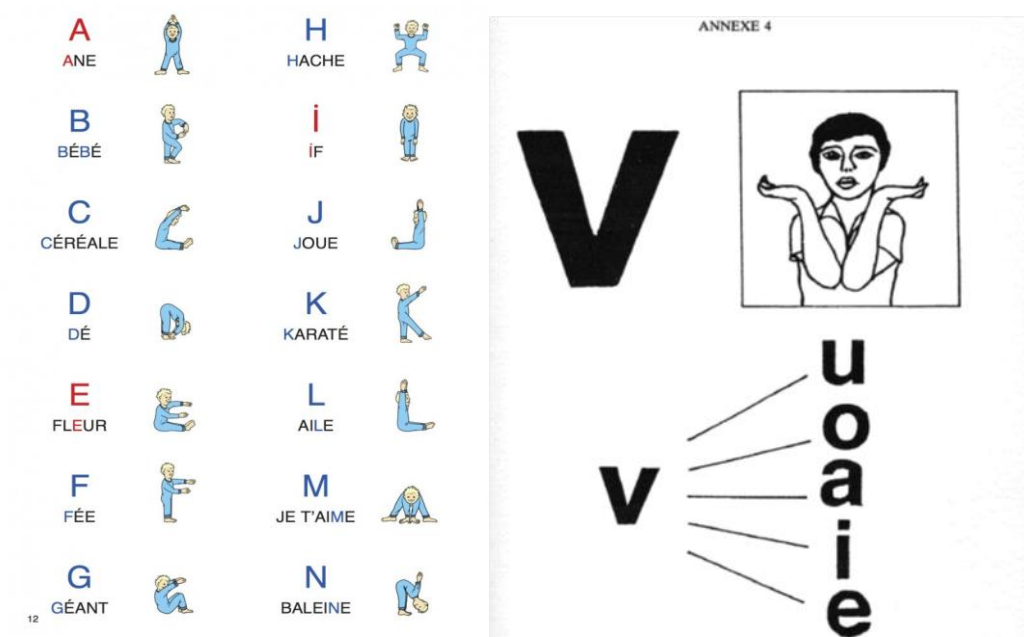
Another sound method used in the field is the Voice and Gesture Method (méthode phonétique et gestuelle). This method was developed by Suzanne Borel-Maisonny. It is based on three basic processes of sound (heard), letter (seen), and speech (spoken). Each sound is associated with a movement, independent of the letters. For example, there is a movement for the sound [o]. The same gesture is used for the different spellings of [o], such as *au, eau, os, ô, ault*. These movements, which are associated with sound, give the opportunity to place the letters in the mind, fix them, visualize and concretize the abstract sounds while learning to read.

In this method, sound is not only an abstract element, but also has a visual and bodily movement.

In the first literacy teaching, first of all, a study is carried out to realize what a sound is and where it comes from. At this stage, a child learns to breathe and pronounce different sounds. He is asked to become aware of what is going on physically in his body such as the position of the tongue, the vibrations of the mouth or nose and so on. To Suzanne Borel-Maisonny, this step is absolutely necessary. Next, the gesture associated with the sound, then the written letter and the movement necessary to produce this sound are established. It helps to recognize sounds, especially in children with learning or attention disorders. Movement also indicates the intensity and duration of the sound. Thus, other stages are passed (Avanzini, 1996; Delangle, 1995; Kremer & Lederlé, 2007).

There is gradual learning to read. In each lesson, the child learns all the spellings of the same sound and the movements associated with it. Each movement is associated with the sound corresponding to the letter written. With this application, learning sounds is easier, children make movements together with sounds. Elementary reading and writing is taught with active, active and lively practices. In the following years, Suzanne Borel-Maisonny used this method to heal the deaf and those with hearing problems, as well as children with language disorders. Not long after, Roger-Henri Bordesoules developed the Bordesoules Method to combat dyslexia in 1961. Bordesoules Method benefited from the features of this method (Kremer & Lederlé, 2007).

In the voice and gesture method, sounds are taught to students with hand, arm and body movements. In the picture below, various movements are displayed and the letter “v” is drawn with the arms (Hamadache & Martin, 1988; Kremer & Lederlé, 2007).



3.1.6. Fono Script Method

Phono Script Method, one of the sound methods, was developed by Hayes. In this method, Hayes, based on the shapes of the letters in the alphabet, circle, triangle, square, rectangle, chain, etc., to describe their various sounds. It connects shapes and teaches sounds through this way (Hamadache and Martin, 1988). Even if it is not very common, it is applied in some schools.

3.1.7. Phonetic Alphabet Method

In the phonetic alphabet method, students are taught to read and write initially by using 40 symbols of the international phonetic alphabet. Another sound method, the psycho-phonetic method, is a method used to draw the student's attention to the text (Hamadache ve Martin,1988; Neijs,1961). Below are the symbols of the international phonetic alphabet.



3.1.8. Sound-Syllable Method

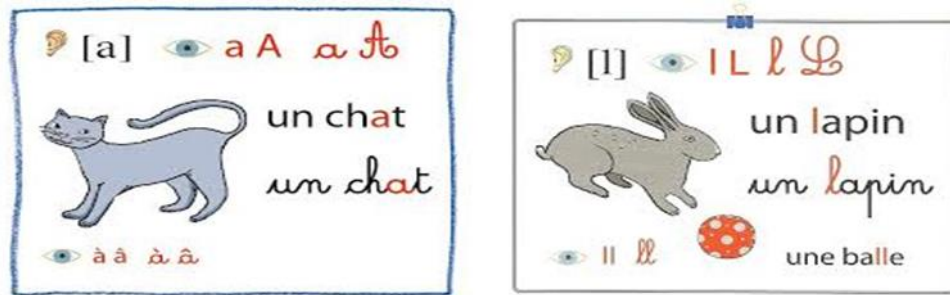
The syllabic method is considered as a part of the sound methods and is also called the "synthetic method". It supports starting reading with written (letter) and spoken (sound) signs since ancient Greece. It is primarily the student's job to establish a relationship between the sound and its graphic representation of the letter. Once letters are identified, they are associated with each other to form syllables and then words. This is the famous "BA, BA" method. This method had its heyday in the 19th century. In this method, children are first taught the sound of letters. Then, they combine a consonant with a vowel. For example, the letters *a* and *b* give the sound "ba". It is very important for children to succeed in combining two voices. After a child understands the sound combination, he continues to practice these letters to make simple words such as father, baby. It reaches increasingly complex syllables or a sound consisting of several letters. With this method, a child can easily read a word he has never seen because he knows the sound of each letter. In the reading teaching process, many books are used and positive results are obtained (Stercq, 2006).

3.1.9. Mixed Voice Methods

In mixed sound methods, a word whose meaning is known is given orally. This word is divided into syllables and sounds and the sound to be taught is introduced, and a connection is established between sounds and letters. These methods are known in the field as word (semi-globales), mixed (mixte) and integrative methods (Güneş, 2019). It is called 'analytic phonics' in English and 'méthode mixte' in French. The starting point is taught together with an oral word meaning, then analyzed and separated into their sounds as in "el" = 'e' – 'l'.

In this method, children are given picture words in order to progress quickly at the beginning. The pictures of the given words are examined first, and then their sounds are emphasized. At the beginning of the teaching process, the child is presented with a set of words that he has learned by heart. This phase takes part a period from two weeks to three months. This stage is followed by the synthesis stage, in which letters and sounds are traditionally taught. At this stage, sounds and letters are combined and syllables and words are reached. This method is used to discover the words, syllables and sounds learned in the first literacy teaching. Thus, it is easy to recognize and read new words. As you can see, the mixed method is not a synthetic method. It is an analytical method as it goes from word to letter and gets closer to reading sounds that match different letters. This method was the only method used in France for 30 years until 2006 (Nathan, 1990).

Two examples of this method are given below. In French, sounds are first given in words known to the student with the mixed method. The word “a” is given with the word cat (chat), and the “l” sound is given with the word rabbit (lapin). The teaching of sounds is continued in this way (Nathan, 1990).



Mixed sound methods were used in conjunction with other methods (syllable-word methods) in England, Ireland, India, Finland, Lebanon, and Switzerland. It was applied as phonetic in Portugal and Iran, phonomimic in Luxembourg, phonetic alphabet in Italy. It was used in Vietnam between 1945-1977, in Jamaica and Peru in the 1960s and in China between 1950-1980. Turkish is a transparent language in which there is a one-to-one relationship between sound and letters. Each sound is read and written with a letter, and each letter with a sound. Therefore, the stages of the sound method and the letter method in Turkish are similar to each other and are often confused.

3.1.10. Piano Method

The Piano Method (lecture piano) was developed by Professor Sandrine Monnier-Murariu in 1990 and was recommended to be applied in schools by French experts. In this method, pre-reading and writing education begins with music. According to Professor Sandrine Monnier-Murariu, “reading also means making music. Playing a note on the piano, playing a series of notes, harmonizing between notes and creating a melody...”, sounds are like notes. They are given to students like notes. They are sung alone or in groups as if singing notes. Then they are combined and syllables are used as the next stage. The starting point of the method is to give sounds with the piano and to teach the sounds like notes. Children love to touch the keys of the piano, make sounds and sing. Thus, sounds are learned more concretely and easily, and they are combined into syllables. Each letter is presented with a color to facilitate sound letter combination. Vowels are given in black, others in colour. Colors attract students' attention and make reading easier. In addition, pictures are used to make sense of sound letter combinations (Monnier-Murariu, 2017).



In sound teaching, easy vowels are primarily given and then consonants. Sound combination operations are taught with keys on the piano. A student is asked to press one black and one colored key to combine the sounds. In this process, the letters are written on the piano keys, which facilitate sound-letter matching. In the method prepared with this understanding, many activities are given. Children both sing songs and learn sounds with piano accompaniment.

3.2.11. Alpha Method

One of the sound methods applied in the first literacy teaching is the Alpha (Les Alphas) method. This method is handled in a fun way for children and three basic skills are tried to be developed throughout the school year. The followings happen;

1. Developing a sound awareness of sound (phonological awareness),
2. Discovering alphabetic principles,
3. Gaining sound-letter relations.

The alpha method is based on the child's prior knowledge, namely verbal language, so as to gain these skills. The child must first understand the structure of spoken words and discover the phonology of the word. As soon as the child can verbally identify sounds and understand the alphabetic principles, sound-letter matching teaching begins.

Current research has shown that sound awareness is important in learning to read and requires a systematic learning. It turns out that the development of sound consciousness is directly related to the learning of alphabetic signs. Among the skills examined, the ability to analyze words into phonemes is strongly associated with reading skill. Thus, before starting to read, the students are trained to feel the sound in the spoken words, find the place of the sound (at the beginning, middle or end of the word), and also separate and combine the sound.

In the alpha method, separating spoken words into their sounds and recognizing the sounds are carried out with the Planet of the Alphas (la planete des Alphas), whose protagonists

are in the form of letters and 'sounds', and the stories they tell. Planet of the Alphas includes a series of educational tools based on story and card games, where each character sounds or "sings" a different sound, similar to the corresponding letter. Both the shape and the sound of the language, the sounds/letters that take on the appearance of funny little beings represent the embodiment of alphabetic principles. The teacher enables the child to recognize and name all the Alphas, vowels and long consonants he encounters in the story according to their characteristics. After the children learn to associate the sounds, names and visuals of each character in the story, the next step, namely letter-sound association, is targeted.



Although the alpha method is a sound method, it has similar aspects to the syllabic method. There are two types of audio methods. The first is the synthetic phonic method, that is, the sound combination method, and the second is the analytical phonic method, that is, the sound analysis method. The synthetic phonic method involves converting sounds into letters, then combining sounds to form syllables and words. However, the Alpha method is an analytical phonic method, that is, a sound analysis method. The starting point is to consider the sounds of the language, the phonemes, which ones to associate with the written units, the different ways of writing that sound, then the sounds in words and sentences. Therefore, the Alpha method deals with reading according to the sound it matches with the letters and focuses on the sound consciousness that should be gained, namely phonological awareness. In this respect, the alpha method is based on the scientific findings of the last twenty years, which indicate that sound awareness is a compulsory basic skill in reading (Alphas,2018; Güneş, 2019).

3.1.12. Frequent Sounds Method

Today, in order to improve students' reading skills, the sounds that are used frequently in the language are emphasized. Based on language and brain research, this approach is

implemented in most countries. With the studies of language and brain researchers such as Stanislas Dehaene, Caroline Huron, J. Morais, Liliane Sprenger-Charolles, J.C. Ziegler and U. Goswami, “teaching principles to be applied in primary literacy teaching” were determined. The purpose of these principles is for children to rapidly recognize sounds and letters, match them, understand the written symbols correctly, improve their reading skills, use their mental resources effectively and improve themselves. These principles are listed as “teaching alphabetic signs, logical and systematic progress, developing literacy skills, preparing quality activities, adapting texts to the child level”. It was emphasized that the sounds, letters, syllables, words and sentences to be given to the students should be carefully selected and frequently repeated language units should be given priority in order to improve their literacy skills (Dehaene, 2011). Thus, the understanding of giving priority to frequently used elements in the language in pre-reading and writing education has come to the fore. Through this, lists of sounds, letters, syllables and words that are frequently used in languages such as English, Spanish, German, and French are created. In Turkish, which is an alphabetic language, frequently used lists of sounds, letters, syllables and words are needed.

In Turkish teaching programs, since 2005, the order of sounds and letters has been given for the first time to teach reading and writing. This order is also followed in the teaching of syllables and words. It is seen that this order is changed in each program and it is different in 2005, 2015 and 2017 Turkish teaching programs. This situation reveals that the frequency of use of sounds, letters and syllables and the ease of teaching are not taken into account in Turkish teaching programs. In addition, it is seen that this ranking is not made in accordance with scientific studies. However, extensive research is carried out to determine the frequency of use in most languages, and linguistic units such as sounds, letters, syllables, and words are ordered from the most used to the least used, from easy to difficult. There are very few such studies in Turkey. Existing studies in the field are generally observed to aim at determining word frequency.

A study was conducted by Güneş and Işık (2018) to determine the frequent use of the sounds used in Turkish and to rank the letters to be given in primary literacy teaching. In this study, supported by the Limitless Education and Research Association, 788,316 letters in a total of 120,151 words were analyzed, including 110,452 words in the Turkish Dictionary (2011) and 9699 words in the Names Dictionary. At the end of the research, all the letters in Turkish were

ordered from the most frequently used to the least used, and the order of “aekil mrntı suydo büşz gçph cvğöfj” emerged (Güneş and Işık, 2018).

3.2.13. Audio Joining Methods

Current research and scientific studies reveal that the sound combining method is important in pre-reading and writing education. Researchers explain that “it is essential to make connections between sounds and letters in order to understand written language in the reading process”. For this reason, experts focus on the understanding of primary reading and writing teaching that gives a regular voice.

Sound combining methods are applied in some countries under the name of "phono-synthétique, synthetic phonics". The Sound Based Sentence Method applied in Turkey is close to these methods. Audio joining methods are different from the old audio methods. With this method, the basic structure of the language is emphasized in the first literacy teaching. In the first literacy teaching, priority is given to the frequently used elements in the language such as sounds, letters, syllables and words. The teaching process is started with the most frequently used vowel followed by a consonant letter. Continuous consonants are given priority in teaching consonants. In this method, vowels and consonants are sorted according to their frequency, and then sounds and letters are matched. Syllables are formed by combining the sounds taught, and words are reached from syllables. In syllable teaching, priority is given to simple and clear syllables, which are frequently used in the language, and then complex and difficult syllables are passed. In the teaching process, attention is paid to the frequent use of words, to have busy syllables, to be short, single and concretely meaningful. Each element learned in the lessons is combined with the other and syllables and words are reached. It is supported by various and rich examples for the active and meaningful learning for students in the teaching process. With these applications, it is tried to improve not only the language skills of students, but also their mental and social skills (Güneş, 2019).

3.2.14. Sound Based Sentence Method

In Turkey, Sound Based Sentence Method was started to be implemented in 2004 with the Turkish Curriculum (1st to 5th Grades). This method has been developed regarding approaches and models such as multiple intelligences, constructivist approach, brain-based learning, student-centered learning, teaching sensitive to individual differences, and thematic approach. In the development process, theories, approaches and researches that have come to

the fore in the field of primary literacy teaching in recent years have been taken as basis. In addition, learning areas such as sound awareness, discovering alphabetic relationships, structuring alphabetic principles, word recognition, mental dictionary development, fluent reading, writing and comprehension were taken into account. The sounds used frequently in Turkish were taken into consideration and sound groups were made according to the frequency of use of sounds.

After the Sound-Based Sentence Method was developed by the Special Commission for the Development of the Turkish Curriculum by the Ministry of National Education Board of Education, of which the author is the Chairman of the Commission for the 1st to 5th Grade, it was tested in 120 pilot schools in nine provinces during the 2004-2005 Academic Year. After gathering successful results within the application, the Sound Based Sentence Method started to be applied throughout the country as of the 2005-2006 Academic Year. As the Sound Based Sentence Method has scientifically important features, this method is still on use today.

The pre-reading and writing education with the Sound Based Sentence Method is carried out together with the five learning areas of Turkish teaching such as listening, speaking, reading & writing, and visual reading. The pre-reading and writing education begin with sounds, and by combining the sounds, meaningful syllables, words and sentences are reached. Individual items are given first, and then the combined larger items are gradually introduced. In other words, it goes from simple to complex, from easy to difficult. Each item taught forms the infrastructure of the next item (Güneş, 2007). This method allows learning to read and write with many and various syllables, words and sentences instead of pre-reading and writing education with a single type, compressed into certain patterns and with a certain number of sentences. The rich content offered to students contributes to development of their basic thinking skills, creativity and intelligence. Since students participate in the process of creating syllables, words, sentences and texts, this method enables them to learn actively and develops creativity. Since each letter corresponds to a sound in Turkish, this method is suitable for the sound structure of Turkish. It is ensured that students become conscious of the sounds they hear. It contributes language development for students (correct pronunciation, fluency, distinguishing sounds, etc.) within their language, mental and social development (MEB, 2005).

Sound/letter groups are made in order to teach letters to students easily and to improve sound and writing awareness. While forming the sound/letter groups, the sounds/letters in the alphabet are ordered from the most used to the least used, the writing and teaching ease of the

letters is given priority, all the sounds/letters in the alphabet are listed as a vowel and a consonant, and continuous and discontinuous consonants are paid attention to in the presentation of consonants. Turkish is a transparent language and there is a one-to-one relationship between sounds and letters. Turkish syllable structure is easy and simple. These features of Turkish were taken into consideration in the Sound Based Sentence Method and the frequently used items in Turkish were given priority. Thus, it is aimed that students learn to read and write effectively at an early age and develop their mental skills along with language.

4. Conclusion, Discussion and Suggestions

In this research based on the sound methods applied in the first literacy teaching, the basic features and usage status of the sound methods were initially determined. Then, attention was drawn to the similarities and differences between the methods. Then, Turkish teaching programs were examined, and sound methods applied in Turkish primary reading and writing teaching were emphasized. At the end of the research, it was revealed that sound methods are very old methods, they are constantly being improved and are still widely used today. In other words, sound methods emerge as a method that maintains its importance in alphabetic languages.

When the development of sound methods is examined, only the sound of letters is taught in the traditional sound method, while the "sound, letter and picture" relationship to be taught in the Frank Laubach Method has been established. In the Phonic Method, sounds are taught with mouth, lip, face, hand & arm movements. In the Jean Qui Rit Method, a sound, an image, a story and a gesture quartet were based, and pre-reading and writing education was taught with sounds, gestures, rhythm, song, fun activities and interesting stories. In the Sound and Gesture Method, each sound is associated with a movement independent of the letters, and the sound is not only an abstract element, but also associated with visual and bodily movement. The Phono Script method was based on the shapes of the letters in the alphabet, and these were taught by making connections with shapes such as circle, triangle, square, rectangle, chain to describe various sounds. 40 symbols of the international phonetic alphabet are used in the Phonetic Alphabet Method. In the Piano Method, pre-reading and writing education begins with music, and sounds are taught with the piano. In the Alpha method, separating spoken words into their sounds and recognizing sounds are done with the Planet of Alphas. Planet of the Alphas is a series of educational tools based on story and card games, where each character has a different voice or "singing", similar to the corresponding letter. In

recent years, since the understanding of primary reading and writing teaching based on frequently used elements in the language has come to the fore, priority is given to frequently used sounds in pre-reading and writing education. In combining sounds, developing sound awareness, and mixed sound methods, literacy teaching begins with sounds.

As a result, all sound methods begin with sounds in pre-reading and writing education. However, in these methods, various activities such as letters, signs, mouth and facial movements, gestures, music, pictures, visuals, rhythm, games, geometric shapes, phonetic alphabet, story, and frequently used sounds are utilized to teach sounds. The sounds are given with interesting and active activities so as to attract the attention of students and ensure their active learning. Thus, pre-reading and writing education process is facilitated. Here, it is tried to improve the basic skills of the students to learn to read and write effectively, quickly and fondly. It is recommended that these practices be used in our country as well, and that the primary literacy teaching process should be supported by effective, interesting, and active activities.

CONFLICT OF INTEREST STATEMENT

The author declares that there is no conflict of interest in this study.

RESEARCH AND PUBLICATION ETHICS STATEMENT

The author declares that research and publication ethics are followed in this study.

AUTHOR LIABILITY STATEMENT

The author declares that s/he has done every step of this work himself / herself.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 6, Sayı 2, 179 - 220

DOI: 10.29250/sead.959124

Gönderilme Tarihi: 29.06.2021

Makale Türü: Araştırma

Kabul Tarihi: 15.07.2021

İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Yöntemleri

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, firdevs.gunes@gmail.com

Özet: Dünyamızda 1900'li yıllardan günümüze kadar çok sayıda ilkokuma yazma öğretim yöntemi uygulanmıştır. Bunlar harf, ses, hece kelime ve cümle yöntemi gibi sıralanmaktadır. Önceleri ses, harf, hece gibi yöntemler kullanılmış, daha sonra zengin kaynakları olan ve 2000'li yıllardan sonra rafa kaldırılan kelime-cümle yöntemleri uygulanmış, günümüzde ise sese dayalı yöntemlere geçilmiştir. Araştırmalar ses ve sese dayalı yöntemlerin üst düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle son yıllarda çoğu ülkede ses yöntemlerine ağırlık verilmektedir. Bu araştırmada dünyamızda alfabetik dillerde uygulanan ses yöntemleri ile temel özelliklerini belirleme amaçlanmıştır. Bu amaçla 1900' lü yıllardan günümüze kadar uygulanan 20 ses yöntemi saptanmıştır. Bunlardan 14 yöntem seçilmiş, özellikleri, bilimsel temelleri, öğretim süreci ve etkinlikleri belirlenmiş, diğerleriyle benzer ve farklı yönlerden karşılaştırılmıştır. Araştırma sonunda ses yöntemlerinin geçmişten bu yana sürekli geliştirildiği ve yenilendiği, günümüzde yaygın kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Ses öğretimiyle başlayan bu yöntemlerde sesleri öğretmek için harf, işaret, ağız ve yüz hareketleri, jestler, müzik, resim, görseller, ritim, oyun, geometrik şekiller, fonetik alfabe, hikâye, sık kullanılan sesler gibi çeşitli etkinliklerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin dikkatlerini çekmek ve aktif öğrenmelerini sağlamak için ilginç ve hareketli etkinlikler verilmiş, ilkokuma yazma öğretim süreci kolaylaştırılmaya çalışılmıştır. Bu uygulamalardan ülkemizde de yararlanması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ses yöntemleri, ilkokuma yazma öğretimi, ses etkinlikleri

Künyesi: Güneş, F. (2021). Sound methods in primary reading and writing teaching. İlkokuma yazma öğretiminde ses yöntemleri. *The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(2), 179-220. DOI: 10.29250/sead.959124.

Yazar ORCID: 0000-0002-9449-8617

1. Giriş

Günümüzde geçmişi okumak ve geleceği yazmak için okuma yazma zorunlu olmaktadır. Giderek işaretlerle iletişimin gerçekleştirildiği çağımızda okuma yazmayı bilmemek, dünyada yaşamamak, yok olmak demektir. Bu nedenle ilkokuma yazma öğretimi üzerinde önemle durulmakta ve geleceğin anahtarı olarak görülmektedir. Bilindiği gibi ilkokuma yazma dil, zihinsel ve sosyal gelişiminin temeli olmaktadır. İnsanlar okuma yazma ile öğrenmekte ve kendilerini geliştirmektedir. Bu süreç uzun ve zorlu çabaları gerektirmektedir. İlkokuma yazma öğretimi sadece dil becerilerini değil, düşünme, anlama, araştırma, sorgulama, değerlendirme gibi zihinsel becerileri de geliştirmektedir. Doğuştan zekânın yüksek olması zihinsel becerilerin yüksek olacağı anlamına gelmemektedir. Nitelikli bir eğitim olmadan dil ve zihinsel becerileri geliştirmek güç olmaktadır. Bu nedenle küçük yaşlardan itibaren çocuklara ilkokuma yazmayı öğretmek, temel becerileri geliştirmek, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürmek ve geleceklerine yön vermek amaçlanmaktadır.

Dünyamızda 1900'lü yıllardan günümüze kadar çok sayıda ilkokuma yazma öğretim yöntemi uygulanmıştır. Bunlar eğitim yaklaşımlarına, dilin yapısına ve döneme göre değişmiştir. Önceleri harf, ses, hece gibi yöntemler kullanılmış, daha sonra zengin bir tarihçesi olan ve 2000'li yıllardan sonra rafa kaldırılan kelime ve cümle yöntemleri uygulanmıştır. Günümüzde ise sese dayalı yöntemlere odaklanılmıştır. Bu süre içinde uygulanan ilkokuma yazma yöntemleri sürekli tartışılmış, olumlu ve olumsuz yönleri araştırmalarla belirlenmiştir. Bilindiği gibi ilkokuma yazma öğretim yöntemi, öğrencilere ses, harf, hece gibi dil birimlerini öğretmek, okuma yazma becerilerini geliştirmek, değerlendirme süreçleri iyi yönetmek amacıyla bilinçli olarak seçilmekte ve izlenmektedir. Bu nedenle öğretim yöntemini seçerken dilin yapısına uygun olması, öğrenci, öğretmen, okul, araç-gereç, program, süre gibi boyutlara dikkat edilmesi gerekmektedir.

Alanda uygulanan en eski okuma yazma öğretim yöntemleri ses, harf, hece gibi parçadan bütüne giden yöntemler olmaktadır. Bu yöntemler bilimsel yönden Şifreyi Çözme Teorisini temel almaktadır. Anılan teoriye göre kelimeyi okumak için kelimedeki ses, harf, hece gibi küçük dil birimlerini öğrenmek zorunlu olmaktadır. Bu anlayıştan hareketle ilkokuma yazma öğretiminde önce sesler ve harfler öğretilmekte, ardından "ba, be, bi, bu" gibi açık heceler verilmektedir. Daha sonra cümle ve metne geçilmektedir. Bazı yazarlar bu yöntemleri savunmakta bazıları da mekanik, sıkıcı ve pasif bir şekilde okuma yazma öğretimi yapıldığını öne sürmektedir. Ayrıca anlamaya yönelik fazla araştırmaya rastlanmamaktadır. Çeşitli eleştirilere rağmen alanda uzun yıllar uygulandığı görülmektedir.

Okuma alanında 1900'lü yıllara doğru çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda okuma sırasında gözün hareketleri incelenmiş ve kelimenin harfler olarak değil bütün olarak tanındığı öne sürülmüştür. Bu sonuçlar üzerine ilkokuma yazma öğretiminde bütünden parçaya giden öğretim yöntemleri gündeme gelmiştir. Eski yöntemlerin tamamen tersi aşamaları içeren bu yöntemlerin temeli Kelimeyi *Bütün Tanıma* teorisine dayanmaktadır. Bu gruba giren yöntemler içinden en çok cümle ve kelime yöntemi alanda yayılmıştır. Çoğu ülkede uygulanmıştır. Cümle yöntemiyle öğretim sürecinde uygun ve ilginç metinler verildiği, öğrencilerin daha hızlı ve etkili öğrendikleri öne sürülmüştür. Bu yöntemde verilen anlamlı cümlelerin öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirdiği iddia edilmiştir. Bu nedenlerle cümle yöntemi bazı eğitimciler tarafından şiddetle savunulmuştur.

Cümle yöntemi Amerika Birleşik Devletlerinde 1950 'li yıllarda uygulanmıştır. Bu yöntemle ilkokuma yazma öğretiminde iyi sonuçlar alınacağı düşünülerek önceleri çok çalışılmıştır. Ancak değerlendirmelerde ulaşılan sonuçların yeterli olmadığı, öğrencilerin okuma becerilerinin istenilen düzeyde geliştirilemediği görülmüştür. Bu konuda 1954 yılında "Johnny Niçin Okumayı Bilmiyor?" başlıklı bir rapor hazırlanmış ve raporda cümle yöntemi ile ilgili bir dizi olumsuzluk dile getirilmiştir. Bu eleştiriler 1960-1970' li yıllarda giderek artmıştır. 1980'li yıllarda Kanada'da yayınlanan bir dergide "Dil Eğitimcileri Cümle Yöntemiyle Okumadaki Başarısızlık Üzerinde Duruyorlar" başlıklı özel dosyada, cümle yöntemi sert bir dille eleştirilmiştir. Fransa'da Fijalkow, "Niçin Kötü Okuyucular Yetiştiriyor?" kitabında cümle yöntemini eleştirmiştir (Fijalkow,2000). Bu eleştiriler 2000'li yıllara kadar gelmiş ve bazı ülkelerde konuyla ilgili araştırmalar yapılmış, cümle yöntemi terkedilerek ses yöntemlerine geçilmiştir.

Benzer gelişmeler ülkemizde de söz konusudur. Atatürk dönemi 1924 ve 1926 İlkokul Müfredatında ilkokuma yazma öğretmek için harf yöntemi öngörülmüştür. Öğretim sürecinde önce harflere yer verilmiş ardından hece, kelime ve cümlelere geçilmiştir. 1930 İlkokul Müfredatında yeni Türk harfleri verilmiştir.1936 İlkokul Müfredatında "*ilk harfler verildikten sonra kelime ve cümleciklere geçilmesi, daha sonra fiş cümleleri oluşturulması*", istenmiştir. Bu fiş cümlelerinden metin oluşturulmuş, daha sonra da çözümlenmeye geçilmiştir. 1948 İlkokul Programında: "*İlk okuma yazmaya, basit cümleler ve kelimelerle başlanacaktır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise harflere bölünecek; bu çözümlenmeler sonucunda elde edilen kelime, hece ve harflerle yeni cümleler ve kelimeler oluşturulacaktır.*" denilerek, cümle yöntemi verilmiştir. Bu programla uygulamaya konulan cümle yöntemi, 2004

yılına kadar sürmüştür.2004 İlköğretim (1-5.Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Ses Temelli Cümle Yöntemine geçilmiştir.

Ses yöntemleri ile ilkokuma yazma öğretiminin başarısına ilişkin bir dizi araştırma yapılmaktadır. Bu konuda en kapsamlı araştırma ABD’de yapılmıştır. Okullarda kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin etkilerini inceleyen 100.000’ den fazla araştırma ile 38 deneysel çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar sonunda “sesle başlayan ve sistemli ses eğitimi” veren ilkokuma yazma öğretim yöntemlerinin üst düzeyde iyi sonuç verdiği ortaya çıkmıştır. Bunun üzerine 2002’den itibaren “ses birleştirme yöntemi” ilkokuma yazma öğretiminde kullanılmaya başlanmıştır. Bu yöntemin başarı durumu 2006 yılında tekrar değerlendirilmiş ve ulaşılan başarı düzeyinin, son 40 yıldan bu yana ulaşılan düzeyin üstüne çıktığı görülmüştür (Armbruster & Osborn, 2001; Bétrix Köhler ve Martin 2002; National Reading Panel, 2000). Benzer araştırmalar İngiltere, Fransa, Almanya, Avustralya, Finlandiya, İsveç, Norveç gibi ülkelerde de yapılmıştır. Hepsinde başarılı sonuçlar alınması nedeniyle ses yöntemleri giderek yayılmıştır.

Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretim yöntemlerini iyi bilmeleri okuldaki çalışmalarını bilinçli yürütmeleri açısından çok önemlidir. Oysa günümüzde çoğu araştırma, inceleme ve yazıda ses ve harf yöntemleri karıştırılmakta ya da birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bu yöntemler birbirinden farklıdır. Ancak çoğu kişi ayrıntılarını iyi bilmemektedir. Bazı kaynaklarda ise bilimsel olmayan eleştiriler yapılmakta ve olumsuzluklar dile getirilmektedir. Bunlar hem kuramsal hem de uygulama açısından sorunlara neden olmakta ve eğitimin başarısını olumsuz etkilemektedir. Her yöntemin ilke, teknik ve uygulamaları farklıdır. Öğretmen yetiştirmede bu duruma dikkat edilmeli, mesleki beceriler kazandırırken yöntemler, teknikler, uygulama süreci, ölçme ve değerlendirme iyi öğretilmelidir. Bu anlayıştan hareketle ilkokuma yazma öğretiminde uygulanan ses yöntemlerini belirlemeye yönelik bir araştırma yapma ihtiyacı doğmuştur.

Bu araştırmada alfabetik dillerde kullanılan ses yöntemleri, temel özellikleri, öğretim süreci ve uygulanma durumunu saptamak, ilkokuma yazma öğretimine katkı getirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla alandaki yerli ve yabancı kaynaklar incelenmiş, çeşitli dillerde ve ülkelerdeki ses yöntemleri belirlenmiştir. Ardından yöntemlerin bilimsel temelleri ve öğretim uygulamaları üzerinde durulmuş, aşamaları incelenmiştir. Bunlar Türkçe öğretiminde uygulanan ses yöntemiyle karşılaştırılmıştır. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlkokuma yazma öğretiminde uygulanan ses yöntemleri nelerdir?
2. Ses yöntemlerinin temel özellikleri, benzer ve farklı yönleri nelerdir?

3. Öğretim süreci ve kullanılan materyaller nelerdir?

4. Türkçe ilkokuma yazma öğretiminde ses yöntemi nasıl uygulanmaktadır?

2. Yöntem ve Materyal

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla ilkokuma yazma öğretimiyle ilgili basılı ve elektronik olarak yayınlanan kitap, makale, broşür, öğrenci ve öğretmen kitabı ele alınmıştır. Bu kaynaklardaki yöntemler ses yöntemine uygunluk yönüyle incelenmiş ve uygun olanlar araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma alfabetik dillerde uygulanan ilkokuma yazma öğretim yöntemleriyle sınırlıdır. Araştırma verilerini toplamak için ulaşılan kaynaklardaki ses yöntemlerinin özellikleri, eğitsel ve bilimsel temelleri, nasıl geliştirildiği, hareket noktası, ilk öğretilen ögeler, öğretim süreci, diğer yöntemlerle ortak ve farklı yönleri, yöntemin kullanıldığı yıllar, ülkeler vb. hakkında bilgiler toplanmıştır. Ayrıca yöntemi temsil eden görsel örneklere yer verilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırma sonunda elde edilen bilgi ve bulgular kolay izlenmesi açısından araştırma soru sırasına göre verilmiştir. Böylece ulaşılan bulgular “Ses Yöntemleri ve Temel Özellikleri, Türkçe Öğretiminde Ses Yöntemi” başlıkları altında toplanmış ve yorumlanmıştır.

Alfabetik dillerde ilkokuma yazma öğretiminde uygulanan 100 ‘e yakın öğretim yöntemi bulunmaktadır. Bunlar çeşitli başlıklar altında sınıflandırılmaktadır. Bazı kaynaklarda işlem sürecine göre parçadan bütüne (sentez), bütünden parçaya (analiz) ve karma yöntemler olarak ele alınmaktadır. Bazı çalışmalarda ilkokuma yazma öğretimde temel alınan dil birimine göre adlandırılmaktadır. Örneğin harf yöntemi, ses yöntemi, hece yöntemi, kelime yöntemi, cümle yöntemi gibi. Bazı kaynaklarda ise anlam ağırlıklı yöntemler, etkileşimli yöntemler, doğal yöntemler, bilinçlendirici yöntemler, özel yöntemler gibi sıralanmaktadır. Uzmanlar tarafından geliştirilen yöntemlere özel yöntemler denilmekte ve geliştiren uzmanın adıyla kullanılmaktadır. Bu araştırmada sadece ses yöntemleri ele alınmıştır.

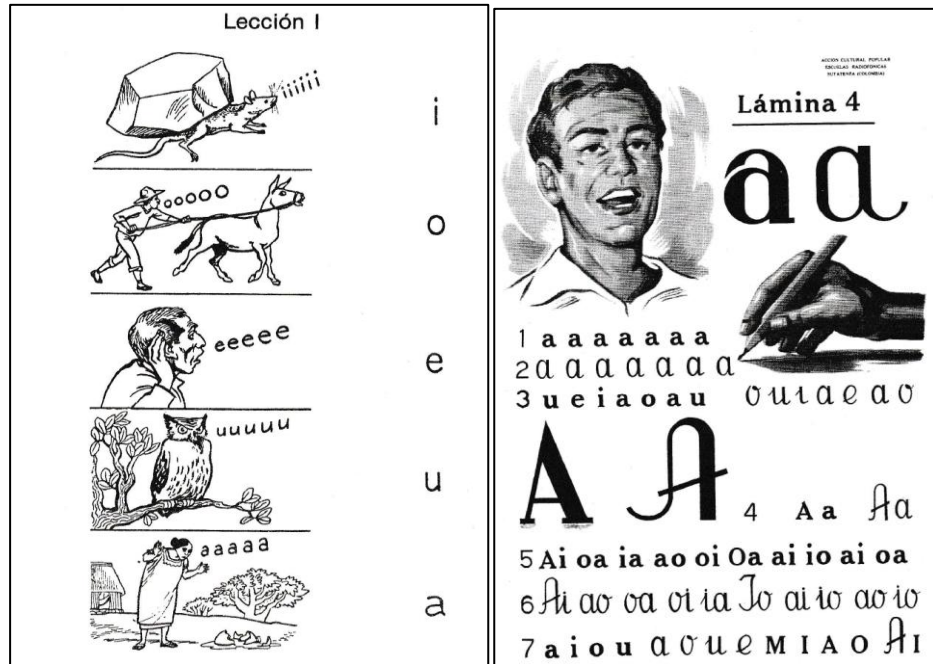
3.1. Ses Yöntemleri ve Temel Özellikleri

Araştırmada dünyamızda 1900 yılından günümüze kadar ilkokuma yazma öğretiminde uygulanan 20 farklı ses yöntemi saptanmıştır. Bunlar eğitsel ve bilimsel temeller, nasıl geliştirildiği, hareket noktası, ilk öğretilen ögeler, öğretim süreci, diğer yöntemlerle ortak ve farklı yönleri, yöntemin kullanıldığı yıllar, ülkeler gibi yönlerden incelenmiştir. İnceleme sonucunda 6 yöntem, ses yerine hece yöntemine daha yakın olması nedeniyle araştırmaya dâhil

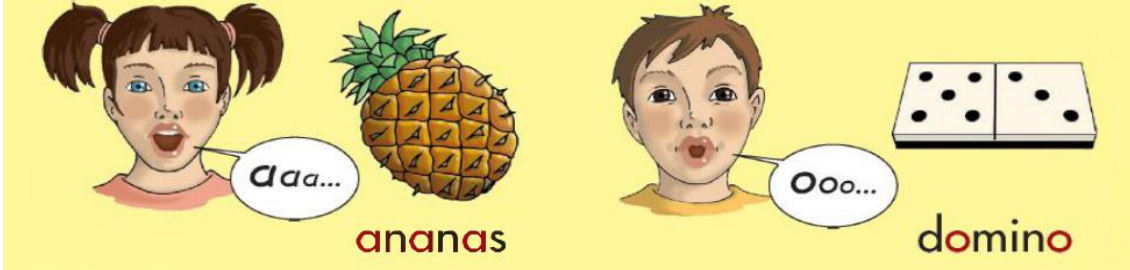
edilmemiştir. Bunlar Taoki Yöntemi, Sami ve Julie Yöntemi, Leo ve Lea Yöntemi, Apili Yöntemi, Boscher Yöntemi ve Ratus Yöntemidir. Geriye kalan 14 ses yöntemi aşağıda verilmiştir.

3.1.1. Geleneksel Ses Yöntemi

Alanda bilinen ve uygulanan en eski ses yöntemidir. Bu yöntemde ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanmakta ve alfabetik sıra izlenmektedir. Yani alfabedeki ilk harften başlanarak son harfe kadar sırayla her harfin sesi öğretilmektedir. Sesler öğretildikten sonra hece ve kelimelere geçilmektedir. Bazı uygulamalarda önce a,e,i,u,ö gibi sesli harfler verilmekte ardından sessiz harflere geçilmektedir. Sesli harflerin adı ile sesi aynı olduğundan öğretilmesi kolay olmaktadır. Ancak sessiz harflerin adı ile sesi farklıdır. Örneğin “b” harfinin adı (be) sesi ise [bbb] dir. Bu nedenle harfin sesi öğretilmektedir. Saydam olmayan opak dillerde sesler farklı harflerle yazıldığından aynı sesi veren diğer birimler de öğretilmektedir. Örneğin Fransızca’da [o] sesi “o, au, eau ve eaux,” [i] sesi “i ve y” ile verilmektedir. Fransızcada 36 ses 130 farklı şekilde yazılmaktadır. Dildeki bütün sesler öğretildikten sonra hecelere geçilmektedir. Türkçe gibi saydam dillerde ses öğretimi daha kolay olmakta, 29 ses 29 harfle öğretilmektedir. Ancak opak dillerde öğrencinin zihni karışmaktadır. Hece aşamasında ise önce açık heceler öğretilmekte ve hece tablosu verilmektedir. Ardından kelime ve cümlelere geçilmektedir. İlkokuma yazma öğretim sürecinde defalarca tekrar ve alıştırmaya yapılmaktadır. Bu tekrarlar öğrencilerde bıkkınlık yaratmaktadır (Gray, 1975; Güneş, 1997, 2019; Hamadache & Martin, 1988; Neijs, 1961). Ses öğretimiyle ilgili aşağıda farklı alfabe kitaplarından alınan üç örnek verilmektedir.



Bu yöntemde sesler, aşağıdaki örnekte olduğu gibi ağız, dudak, damak, diş ve gırtlaktan çıkış sırasındaki yüz hareketleriyle birlikte verilmektedir (Hamadache ve Martin, 1988; Neijs, 1961). Öğrenci aynı ağız hareketlerini uygulayarak sesleri öğrenmeye çalışmaktadır.



3.1.2. Frank Laubach Yöntemi

Geleneksel ses yöntemine ilişkin eleştirileri azaltmak ve öğretim sürecini kolaylaştırmak için farklı yöntemler geliştirilmiştir. Bunlardan biri de Frank Laubach tarafından geliştirilen ses yöntemidir. Bu yöntemde “ses, harf ve resim” ilişkisi kurularak ilkökuma yazma öğretilmiştir. Bazı kaynaklarda “Laubach Tekniği” de denilen bu uygulamada ses, harfin şekli ve harfin şekline benzeyen bir nesnenin resmi ve kelimenin ilk sesi ilişkilendirilmiştir (Gray, 1975; Güneş, 1997, 2019; Hamadache & Martin, 1988; Macero, 2011). Örneğin Fransızca [o] sesi, “orange” (portakal) resmi ile verilmekte, portakalın çevresi çizilerek hem portakalın şekli hem portakal (orange) kelimesinin ilk sesi, hem de harfin şekline dikkat çekilmiştir. Böylece ses, sesle başlayan kelime, harf ve resim arasında bağ kurulmuştur. Bu yöntemle ilgili aşağıda iki örnek verilmektedir. İlk örnekte “a” harfi ile ağız ve şekil ilişkisi kurulmaktadır. İkinci örnekte kuş “b” şeklinde çizilmiş, b sesi, b harfi ve “bird” kelimesi arasında ilişki kurulmaktadır (Macero,2011).

Pələjaran 1			
		a a	a a
		bapa ba	ba ba
		dada da	da da
		faridah fa	fa fa
		gajah ga	ga ga

Lesson 1			
		bird	b b
		cup	c c
		dish	d d
		fish	f f
		girl	g g
		hand	h h

Bu yöntemle ilgili Türkçe ilkokuma yazma kitaplarında bazı örnekler görülmekte ancak bunlar yanlış verilmektedir. Örneğin Türkçe ilkokuma yazma öğretim kitaplarında [o] sesi öğretilirken simit resmi verilmekte, sadece harf ile simit şekli arasında ilişki kurulmaktadır.

3.1.3. Fonomimik Yöntemler

Kavram olarak “fonomi” kelimesi “seslerinin mimik ve jestlerle temsil edildiği bir öğretim süreci” olarak ele alınmaktadır. Bu yöntemlerde sesler, ağız, dudak, yüz, el, kol gibi hareketlerle verilmektedir. Bu nedenle bunlara fonomimik yöntem (methode phonomimique) denilmektedir. Fonomimik yöntem tamamen sese dayanan geleneksel ses yöntemini daha ilginç ve yararlı hale getirmek için geliştirilmiştir. İlk fonomimik okuma yazma öğretim yöntemi Augustin Grosselin tarafından geliştirilmiştir. Augustin Grosselin 1800-1870 yıllarında fonomimik alfabesini geliştirmiş ve bu yöntemi uygulamaya koymuştur. Bu yöntemle önce kendi çocuklarına ilkokuma yazma öğretmiş, daha sonra anaokulları ve ilkokullarda kullanılmaya başlanmıştır.

Louis Auguste Bourguin, 1871 yılında “Manuel Complet de la Phonomimie” adıyla Fonomimik Yöntemin el kitabını hazırlamıştır (Bourguin,1871).Bu kitapta yöntemin ayrıntılı açıklaması örneklerle verilmiştir. “Sesin mimikleri” anlamına gelen bu yöntemde hem ses hem işaretler kullanılmaktadır. Bu yöntemle normal öğrencilerin yanı sıra sağır ve dilsiz öğrenciler de sınıf etkinliklerine aktif katılmakta ve kolayca ilkokuma yazma öğrenmektedir. Sınıfta öğrencilerin sesleri pasif tekrarlamak yerine göz ve kulaklarını kullanarak, her sesin karşılığı olan işaretleri yapması ve öğrenme sürecine aktif katılması öngörülmektedir. Ses, söz ve jestler birleşmekte ve öğrencinin dikkati çekilmektedir. Bu yöntem daha sonraki yıllarda Marie Pape-Carpentier tarafından anaokullarında uygulanmış ve başarılı sonuçlar alınmıştır (Bourguin, 1871). Aşağıda Augustin Grosselin Fonomimik yöntem alfabesinden iki örnek verilmektedir.



3.1.4. Jean Qui Rit Yöntemi

Bu yöntem Marie-Brigitte Lemaire tarafından geliştirilmiştir. Fransa'da ve birçok ülkede uzun yıllardır uygulanan bir ilkokuma yazma öğretim yöntemidir. Fonomimik yönteminin mucidi Augustin Grosselin'in çalışmalarından esinlenmiştir. Öğretim sürecinde çocukların ihtiyaçlarına uygun hareket etme, gülme, şarkı söyleme, kendini ifade etme gibi etkinliklere öncelik verilmiştir. İnsan beyninin her iki yarım küresini uyarak sağlam ve kalıcı öğrenmeyi amaçlayan bir yöntemdir. Genel olarak fonomimik yöneme benzemektedir. Öğretim süreci bir ses, bir görüntü, bir hikâye ve bir jest dörtlüsüne dayanmaktadır. İlkokuma yazma öğretiminde jestler, ritim, şarkı, eğlenceli etkinlikler, etkili, dikkat çekici ve ilginç hikâyeler verilmektedir. Bunlar çocuğun enerjisini yönlendirmeye ve dikkatini sürdürmeye katkı sağlamaktadır.

İlkokuma yazma öğretimine bir hareket yapan çocuk resmiyle başlanmaktadır. Resimdeki çocuğun bu hareketi neden yaptığı açıklanmakta ve kısa bir hikâye anlatılarak öğretilecek ses tanıtılmaktadır. Ses bir hikâyeden öğrenilmektedir. Bir başka ifadeyle bu yöneme bir çocuk resmiyle başlanmakta, resimde görülen harekete dikkat çekilmekte, resimle ilgili hikâye anlatıldıktan sonra ses tanıtılmakta ve sesle ilgili hareketlerle yazı üzerinde durulmaktadır. Öğrencilerin ritim ve hareket becerilerini geliştirmek için her gün 15 dakika “şarkı ve hareket” çalışması yapılmaktadır. Hareket öğrencinin ilgisini çekmekte ardından yazma çalışmalarına geçilmektedir. Daha sonra çubuk, çizgi, eğik çizgiler yapılmakta, çocuğun yazma becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu süreçte şarkılara ve hareketlere yer verilmektedir. Böylece aktif, neşeli ve canlı bir ortamda, görseller, sesler, şarkılar ve hareketlerle çocuğun yeni sesleri öğrenmesine çalışılmaktadır. Hareket, ritim, şarkı ile çocuğun gelişimi dengelenmektedir. Bu yöntem özel tekniklerle çocuğun sesleri keşfederek öğrenmesine katkı sağlamaktadır (Pédagogie Jean Qui Rit, 2021). Aşağıda jest yapan çocukların resimlerinde örnekler verilmektedir.



Jean Qui Rit yöntemi Fransa'da çok sayıda okulda uygulanmış, normal ve kaynaştırma öğrencilerinde önemli başarılar sağlamıştır. Ardından Belçika, Kanada, Antiller, Portekiz ve bazı Afrika ülkelerinde uygulanmıştır. 1968 yılından bu yana Portekizce, İtalyanca, İngilizce gibi çeşitli dillere çevrilmiş ve halen çoğu okulda uygulanmaktadır (Pédagogie Jean Qui Rit, 2021).

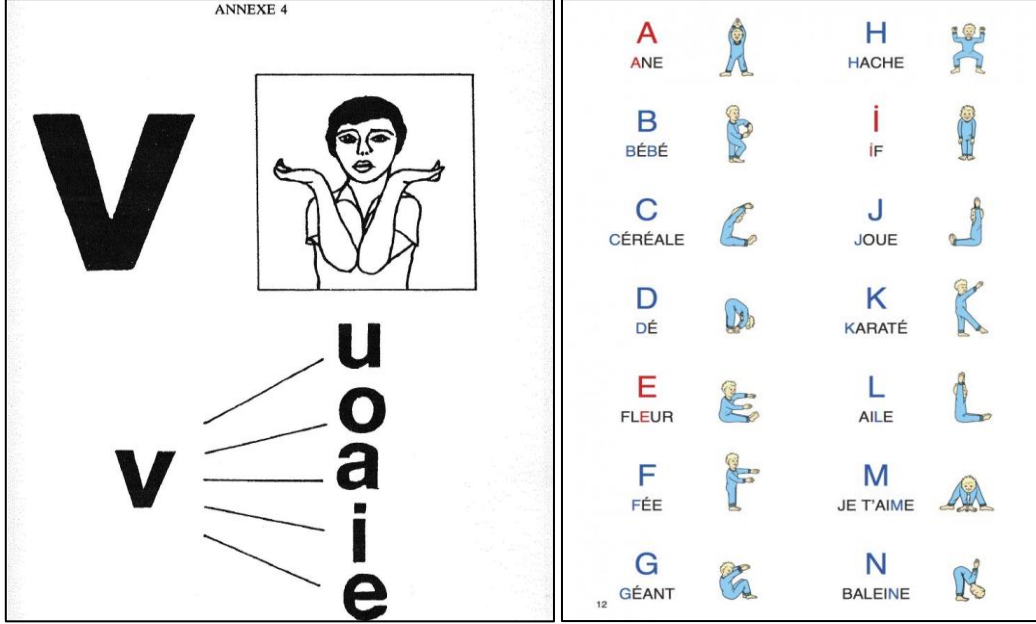
3.1.5. Ses ve Jest Yöntemi

Alanda kullanılan bir başka ses yöntemi olan Ses ve Jest Yöntemi (méthode phonétique et gestuelle) olmaktadır. Bu yöntem Suzanne Borel-Maisonny tarafından geliştirilmiştir. Üç temel işleme dayanmaktadır. Bunlar ses (duyulan), harf (görülen) ve söz (söylenen) olmaktadır. Her ses, harflerden bağımsız olarak bir hareketle ilişkilendirilmektedir. Örneğin [o] sesi için bir hareket vardır. Aynı hareket, [o] sesinin au, eau, os, ô, ault gibi farklı yazılışları için de kullanılmaktadır. Sesle ilişkilendirilen bu hareketler, harfleri zihne yerleştirme, sabitleme, okumayı öğrenirken soyut olan sesleri görselleştirme ve somutlaştırma fırsatı vermektedir. Bu yöntemde ses sadece soyut bir öge değil, aynı zamanda görsel ve bedensel bir harekete sahiptir.

İlkokuma yazma öğretiminde önce bir sesin ne olduğu ve nereden geldiğinin farkına varma çalışması yapılmaktadır. Bu aşamada çocuk nefes almayı ve farklı sesleri telaffuz etmeyi öğrenmektedir. Bedeninde fiziksel olarak neler olup bittiğinin farkına varması istenmektedir. Örneğin dilin konumu, ağız veya burun titreşimleri gibi. Suzanne Borel-Maisonny'ye göre bu adım kesinlikle gereklidir. Ardından sesle ilişkilendirilen jest, daha sonra yazılı harfi ve bu sesi üretmek için gerekli olan hareket ilişkisi kurulmaktadır. Özellikle öğrenme veya dikkat bozukluğu olan çocuklarda sesleri tanımaya yardımcı olmaktadır. Hareket aynı zamanda sesin yoğunluğunu ve süresini de belirtmektedir. Böylece diğer aşamalara geçilmektedir (Avanzini, 1996; Delangle, 1995; Kremer & Lederlé, 2007).

Okumayı aşamalı öğrenme söz konusudur. Her derste çocuk aynı sesin tüm yazımlarını ve onunla ilişkili hareketleri öğrenmektedir. Her hareket, yazılan harfe karşılık gelen sesle ilişkilendirilmektedir. Bu uygulama ile sesleri öğrenme daha kolay olmakta, çocuklar seslerle hareketleri birlikte yapmaktadır. Hareketli, aktif ve canlı uygulamalarla ilkokuma yazma öğretilmektedir. Suzanne Borel-Maisonny, sonraki yıllarda sağır ve işitme engellilerin yanı sıra dil bozukluğu olan çocukları iyileştirmek için bu yöntemden yararlanmış. Çok geçmeden 1961 yılında Roger-Henri Bordesoules disleksi sorunu ile savaşmak için Bordesoules Yöntemini geliştirmiştir. Bordesoules Yönteminde bu yöntemin özelliklerinden yararlanmış (Kremer & Lederlé, 2007).

Ses ve jest yönteminde sesler öğrencilere el, kol ve vücut hareketleriyle öğretilmektedir. Aşağıdaki resimde çeşitli hareketler gösterilmekte ve kollarla "v" harfi çizilmektedir (Hamadache ve Martin,1988; Kremer & Lederlé, 2007).



3.1.6. Fono Script Yöntem

Ses yöntemlerinden biri olan Fono Script Yöntem, Hayes tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntemde Hayes, alfabedeki harflerin şekillerini esas alarak, onların çeşitli sesleri anlatacak şekilde daire, üçgen, kare, dikdörtgen, zincir vb. şekillerle bağlantısını kurmakta ve sesleri bu şekilde öğretmektedir (Hamadache ve Martin, 1988). Çok yaygın olmamakla bazı okullarda uygulanmıştır.

3.1.7. Fonetik Alfabe Yöntemi

Fonetik alfabe yönteminde uluslararası fonetik alfabenin 40 sembolü kullanılarak öğrencilere ilkokuma yazma öğretilmektedir. Bir başka ses yöntemi olan Psiko-fonetik yöntem ise öğrencinin dikkatini metin üzerine çekmek için kullanılan bir yöntemdir (Hamadache ve Martin, 1988; Neijs, 1961). Aşağıda uluslararası fonetik alfabenin sembolleri verilmektedir.



3.1.8. Ses-Hece Yöntemi

Hece yöntemi, ses yöntemlerinin bir parçası olarak ele alınmakta ve "sentetik yöntem" olarak da adlandırılmaktadır. Antik Yunan'dan bu yana yazılı (harf) ve sözlü (ses) işaretlerle okumaya başlamayı destekler. Ses ile onun grafik temsili harf arasında bir ilişki kurmak ilk önce öğrencinin işidir. Harfler tanımlandıktan sonra, heceleri ve ardından kelimeleri oluşturmak için birbirleriyle ilişkilendirilir. Bu ünlü "BA, BA" yöntemidir. Bu yöntem 19. yüzyılda en parlak dönemini yaşamıştır. Bu yöntemde önce çocuklara harflerin sesi öğretilir. Ardından çocuk bir ünsüzü bir sesli harfle birleştirir. Örneğin a ile b harfi, "ba" sesini verir. Çocuklar açısından iki sesi birleştirmeyi başarmak çok önemlidir. Çocuk ses birleştirmeyi anladıktan sonra, baba, bebe gibi basit kelimeler yapmak için bu harfleri uygulamaya devam etmektedir. Giderek daha karmaşık hecelere veya birkaç harften oluşan bir sese ulaşmaktadır. Bu yöntemle çocuk hiç görmediği bir kelimeyi rahatlıkla okuyabilir, çünkü her harfin sesini bilmektedir. Okuma öğretim sürecinde çok sayıda kitaptan yararlanılmakta ve olumlu sonuçlar alınmaktadır (Stercq,2006).

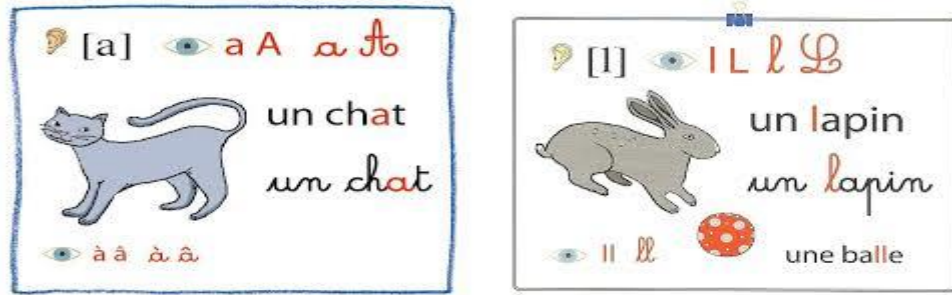
3.1.9. Karma Ses Yöntemleri

Karma ses yöntemlerinde önce anlamı bilinen bir kelime sözlü olarak verilmekte, bu kelime hece ve seslerine ayrılarak öğretilecek ses tanıtılmakta, seslerle harfler arasında bağ kurulmaktadır. Bu yöntemler alanda kelime (semi-globales), karma (mixte) ve bütünleştirici (intégratives) yöntem olarak bilinmektedir (Güneş,2019). İngilizce analytic phonics, Fransızca méthode mixte denilmektedir. Hareket noktası sözlü bir kelime anlamıyla birlikte öğretilmekte, daha sonra çözümlenerek seslerine ayrılmaktadır. Örneğin "el" = e – l gibi.

Bu yöntemde başlangıçta hızlı ilerlemek için çocuklara resimli kelimeler verilmektedir. Verilen kelimelerin önce resimleri incelenmekte ardından sesleri üzerinde durulmaktadır. Öğretim sürecinin başında çocuğa ezbere öğrendiği bir dizi kelime sunulmaktadır. Bu aşama iki haftadan üç aya kadar sürmektedir. Bu aşamayı harf ve sesin geleneksel olarak öğretildiği sentez

aşaması takip etmektedir. Bu aşamada sesler ve harfler birleştirilmekte, hece ve kelimelere ulaşılmaktadır. Bu yöntem ilkokuma yazma öğretiminde öğrenilen kelimeler, heceler ve sesleri keşfetmek için kullanılmaktadır. Böylece yeni kelimeleri tanımak ve okumak kolay olmaktadır. Görüldüğü gibi karma yöntem sentetik bir yöntem değildir. Kelimeden harfe gittiği ve farklı harflerle eşleşen sesleri okumaya yaklaştığı için analitik bir yöntemdir. Bu yöntem Fransa'da 2006 yılına kadar 30 yıl kullanılan tek yöntem olmuştur (Nathan,1990).

Aşağıda bu yöntemle ilgili iki örnek verilmektedir. Fransızca'da karma (mixtes) yöntemle sesler önce öğrencinin bildiği kelimeler içinde verilmektedir. Kedi (chat) kelimesi ile "a" sesi, tavşan (lapin) kelimesiyle "l" sesi verilmektedir. Seslerin öğretimi bu şekilde sürdürülmektedir (Nathan,1990).



Karma ses yöntemleri İngiltere, İrlanda, Hindistan, Finlandiya, Lübnan ve İsviçre'de diğer yöntemlerle (hece-kelime yöntemleriyle) birlikte kullanılmıştır. Portekiz ve İran'da fonetik, Lüksemburg'da fonomimik, İtalya'da fonetik alfabe şeklinde uygulanmıştır. Vietnam'da 1945-1977, Jamaika ile Peru'da 1960'lı yıllarda Çin'de ise 1950-1980 yılları arasında kullanılmıştır. Türkçe şeffaf bir dildir. Ses ve harfler arasında birebir ilişki vardır. Her ses bir harfle, her harf bir sesle okunmakta ve yazılmaktadır. Bu nedenle Türkçede ses yöntemiyle harf yönteminin aşamaları birbirine benzemekte ve çoğu zaman karıştırılmaktadır.

3.1.10. Piyano Yöntemi

Piyano Yöntemi (lecture piano), Profesör Sandrine Monnier-Murariu tarafından 1990 yılında geliştirilmiş ve Fransız uzmanlarınca okullarda uygulanması önerilmiştir. Bu yöntemde ilkokuma yazma öğretimine müzikle başlanmaktadır. Profesör Sandrine Monnier-Murariu'ya göre "okumak aynı zamanda müzik yapmak demektir. Piyano üzerinde bir nota çalmak bir dizi nota çalmak, notalar arasında uyum sağlamak ve bir melodi oluşturmak..." Sesler de notalar gibidir. Öğrencilere sesler notalar gibi verilmektedir. Sesler nota söyler gibi tek başına ya da grupta söylenmektedir. Daha sonra bunlar birleştirilmekte ve hecelere geçilmektedir. Yöntemin

hareket noktası piyano ile sesleri vermek ve sesleri notalar gibi öğretmektir. Çocuklar piyanonun tuşlarına dokunmayı, sesleri çıkarmayı ve şarkı söylemeyi çok sevmektedir. Böylece sesler daha somut ve kolay öğrenilmekte, birleştirilerek hecelere geçilmektedir. Ses harf birleştirmeyi kolaylaştırmak için her harf bir renk ile sunulmaktadır. Sesli harfler siyah, diğerleri renkli verilmektedir. Renkler öğrencilerin dikkatini çekmekte ve okumayı kolaylaştırıcı olmaktadır. Ayrıca ses harf birleştirmelerini anlamlandırmak için resimler kullanılmaktadır (Monnier-Murariu, 2017).



Ses öğretiminde önce kolay ünlüler verilmekte ardından ünsüzlere geçilmektedir. Ses birleştirme işlemleri piyano üzerinde tuşlarla öğretilmektedir. Öğrencinin sesleri birleştirmek için bir siyah ve bir renkli tuşa basması istenmektedir. Bu süreçte piyano tuşları üzerinde harflerin yazılı olması ses- harf eşleştirmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu anlayışla hazırlanan yöntemde çok sayıda etkinlik verilmektedir. Çocuklar piyano eşliğinde hem şarkılar söylemekte hem de sesleri öğrenmektedir.

3.2.11. Alfa Yöntemi

İlkokuma yazma öğretiminde uygulanan ses yöntemlerinden biri de Alfa (Les Alphas) yöntemidir. Bu yöntem çocuklar için eğlenceli bir şekilde ele alınmakta ve öğretim yılı boyunca üç temel beceri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bunlar;

1. Sağlam bir ses bilinci (fonolojik farkındalık) geliştirme,
2. Alfabetik ilkeleri keşfetme,
3. Ses-harf ilişkilerini kazandırma, olmaktadır.

Alfa yöntemi bu becerileri kazandırmak için çocuğun sahip olduğu ön bilgilere yani sözlü dile dayanmaktadır. Çocuğun önce sözlü kelimelerin yapısını anlaması, kelimenin ses bilgisini keşfetmesi gerekmektedir. Çocuk sözlü olarak sesleri tanımlayabildiği ve alfabetik ilkeleri anladığı andan itibaren ses-harf eşleştirme öğretimine başlanmaktadır.

Günümüz araştırmaları, ses bilincinin okumayı öğrenmede önemli olduğunu, sistemli bir öğrenmeyi gerektirdiğini göstermiştir. Ses bilinci gelişiminin doğrudan alfabetik işaretlerin öğrenilmesiyle bağlantılı olduğu ortaya çıkmıştır. İncelenen beceriler arasında, sözleri sesbirimler halinde analiz etme becerisi, okuma becerisiyle güçlü şekilde ilişkili olmaktadır. Bu nedenle okumaya başlamadan önce öğrencinin bildiği sözlü kelimelerde sesi hissetme, sesin yerini bulma (kelimenin başında, ortasında ya da sonunda), sesi ayırma ve birleştirme çalışmaları yapılmaktadır.

Alfa yönteminde sözlü kelimeleri seslerine ayırma ve sesleri tanıma, kahramanları harf şeklinde olan ve 'sesler çıkaran' Alfaların Gezegeni (la planete des Alphas) ve anlattıkları hikâyelerle gerçekleştirilmektedir. Alfaların Gezegeni her karakterin farklı bir ses ya da "şarkı söylediği", ilgili harfe benzediği, hikâye ve kart oyunlarına dayalı bir dizi eğitim aracını içermektedir. Dilin hem şekli hem de sesi, komik küçük varlıklar görünümüne bürünen sesler/harfler, alfabetik ilkelerin somutlaşmış örneğini temsil etmektedirler. Öğretmen çocuğun hikâyede karşılaştığı tüm Alfaları, ünlü ve uzun ünsüzleri özelliklerine göre tanımasını ve isimlendirmesini sağlamaktadır. Çocuklar hikâyedeki her karakterin seslerini, isimlerini ve görsellerini ilişkilendirmeyi öğrendikten sonra bir sonraki aşamaya yani harf-ses ilişkilendirmeye geçilmektedir.



Alfa yöntemi ses yöntemi olmakla birlikte hece yöntemine benzer yönlere sahiptir. İki tür ses yöntemi vardır. Birincisi sentetik fonik yöntem yani ses birleştirme yöntemi, ikincisi ise analitik fonik yöntem, yani ses çözümlene yöntemidir. Sentetik fonik yöntem seslerin harflere dönüştürülmesi, ardından hece ve kelimeler oluşturmak için sesleri birleştirmeyi içermektedir. Oysa Alfa yöntemi analitik fonik yöntem yani ses çözümlene yöntemidir. Hareket noktası dilin seslerini, ses birimlerini, hangilerinin yazı birimlerle ilişkilendirme, bu sesi yazmanın farklı yolları, sonra kelime ve cümlelerdeki sesleri ele almaktadır. Bu nedenle Alfa yöntemi, harflerle eşleştiği sese göre okumayı ele almakta ve kazanılması gereken ses bilinci yani fonolojik farkındalık üzerinde durmaktadır. Bu yönüyle alfa yöntemi okumada ses bilincinin zorunlu temel bir beceri olduğunu gösteren son yirmi yılın bilimsel bulgularına dayanmaktadır (Alphas,2018; Güneş, 2019).

3.1.12. Sık Kullanılan Sesler Yöntemi

Günümüzde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla dilde sık kullanılan seslere ağırlık verilmektedir. Dil ve beyin araştırmalarını temel alan bu yaklaşım çoğu ülkede uygulanmaktadır. Stanislas Dehaene, Caroline Huron, J.Morais,Liliane Sprenger-Charolles, J.C. Ziegler, U. Goswami gibi dil ve beyin araştırmacılarının çalışmalarıyla *"İlkokuma yazma öğretiminde uygulanacak öğretim ilkeleri"* belirlenmiştir. Bu ilkelerin amacı çocukların ses ve harfleri hızlı bir şekilde tanınması, eşleştirmesi, yazıları doğru anlaması, okuma becerilerini geliştirmesi, zihinsel kaynaklarını etkili kullanması ve kendisini geliştirmesidir. Bu ilkeler *"alfabetik işaretleri öğretme, mantıklı ve sistemli ilerleme, okuma yazma becerilerini geliştirme, nitelikli etkinlikler hazırlama, metinleri çocuk düzeyine uyarlama"* olarak sıralanmıştır. Okuma yazma becerilerini geliştirmek için öğrencilere verilecek ses, harf, hece, kelime ve cümlelerin dikkatle seçilmesi ve sık tekrarlanan dil birimlerine öncelik verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Dehaene, 2011). Böylece ilkokuma yazma öğretiminde dilde sık kullanılan öğelere öncelik verme anlayışı ön plana çıkmıştır. Bu anlayışla İngilizce, İspanyolca, Almanca, Fransızca gibi dillerde sık kullanılan ses, harf, hece ve kelime listeleri oluşturulmaktadır. Alfabetik bir dil olan Türkçede de sık kullanılan ses, harf, hece ve kelime listelerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkçe öğretim programlarında 2005 yılından bu yana ilkokuma yazma öğretmek için ses ve harflerin sırası verilmektedir. Hece ve kelimelerin öğretiminde de bu sıralama izlenmektedir. Bu sıralamanın her programda değiştirildiği, 2005, 2015 ve 2017 Türkçe öğretim programlarında farklı olduğu görülmektedir. Bu durum Türkçe öğretim programlarında ses, harf ve hecelerin kullanım sıklığı ve öğretim kolaylığının dikkate alınmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca bu

sıralamanın bilimsel çalışmalara uygun yapılmadığı görülmektedir. Oysa çoğu dilde kullanım sıklığını belirlemek için kapsamlı araştırmalar yapılmakta, ses, harf, hece, kelime gibi dil birimleri çok kullanılandan aza, kolaydan zora doğru sıralanmaktadır. Ülkemizde bu tür araştırmalar yok denecek kadar az sayıda olmaktadır. Alandaki mevcut çalışmalar da genellikle kelime sıklığını belirlemeye yöneliktir.

Türkçede kullanılan seslerin sık kullanım durumunu belirlemek, ilkokuma yazma öğretiminde verilecek harflerin sıralamasını yapmak için Güneş ve Işık (2018) tarafından bir araştırma yapılmıştır. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği tarafından desteklenmiş bu çalışmada Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlükteki (2011) 110.452 kelime ile Kişi Adları Sözlüğündeki 9699 kelime olmak üzere toplam 120.151 kelimedeki 788.316 harf incelenmiştir. Araştırma sonunda Türkçedeki bütün harfler en sık kullanılanı en az kullanılanı doğru sıralanmış ve “aekil mrntı suydo büşz gçph cvğöfj” sıralaması ortaya çıkmıştır (Güneş ve Işık,2018).

3.2.13.Ses Birleştirme Yöntemleri

Günümüzde yapılan araştırmalar ve bilimsel incelemeler, ilkokuma yazma öğretiminde ses birleştirme yönteminin önemli olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar “okuma sürecinde yazılı dili anlamak için seslerle harfler arasında bağ kurmanın zorunlu olduğunu” açıklamaktadır. Bu nedenle uzmanlar düzenli ses veren ilkokuma yazma öğretimi anlayışına odaklanmaktadır.

Ses birleştirme yöntemleri bazı ülkelerde “phono-synthétique, synthetic phonics” adıyla uygulanmaktadır. Ülkemizde uygulanan Ses Temelli Cümle Yöntemi bu yöntemlere yakındır. Ses birleştirme yöntemleri eski ses yöntemlerinden farklıdır. Bu yöntemle ilkokuma yazma öğretiminde önce dilin temel yapısı üzerinde durulmaktadır. İlkokuma yazma öğretiminde ses, harf, hece, kelime gibi dilde sık kullanılan öğelere öncelik verilmektedir. Öğretim sürecine en sık kullanılan bir sesli harfle başlanmakta ardından sessiz harf verilmektedir. Sessiz harflerin öğretilmesinde sürekli sessizlere öncelik verilmektedir. Bu yöntemde sesli ve sessiz harflerin sıklık durumuna göre sıralaması yapılmakta, ardından seslerle harfler arasında eşleştirme yapılmaktadır. Öğretilen sesler birleştirilerek heceler oluşturulmakta, hecelerden kelimelere ulaşılmaktadır. Hece öğretiminde dilde sık kullanılan basit ve açık hecelere öncelik verilmekte ardından karmaşık ve zor hecelere geçilmektedir. Öğretim sürecinde verilecek kelimelerin sık kullanılması, işlek hecelere sahip olması, kısa, tek ve somut anlamlı olmasına dikkat edilmektedir. Derslerde öğrenilen her öge diğeriyle birleştirilmekte ve hece ve kelimelere ulaşılmaktadır. Öğretim sürecinde öğrencinin aktif ve anlamlı öğrenmesi için çeşitli ve zengin örneklerle

desteklenmektedir. Bu uygulamalarla öğrencinin sadece dil becerilerini değil zihinsel ve sosyal becerilerini de geliştirmeye çalışılmaktadır (Güneş, 2019).

3.2.14. Ses Temelli Cümle Yöntemi

Ülkemizde 2004 yılında Türkçe (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı ile birlikte Ses Temelli Cümle Yöntemi uygulanmaya başlanmıştır. Bu yöntem çoklu zekâ, yapılandırıcı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim, tematik yaklaşım, gibi yaklaşım ve modellere dayalı olarak geliştirilmiştir. Geliştirme sürecinde ilkokuma yazma öğretimi alanında son yıllarda ön plana çıkan teori, yaklaşım ve araştırmalar temel alınmıştır. Ayrıca ses bilinci, alfabetik ilişkileri keşfetme, alfabetik ilkeleri yapılandırma, kelime tanıma, zihinsel sözlük geliştirme, akıcı okuma, yazma ve anlama gibi öğrenme alanları dikkate alınmıştır. Türkçede sık kullanılan seslerden hareket edilmiş ve ses grupları seslerin kullanım sıklığına göre yapılmıştır.

Yazarın Komisyon Başkanlığını yaptığı MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1-5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programını Geliştirme Özel İhtisas Komisyonunca, Ses Temelli Cümle Yöntemi geliştirildikten sonra 9 ilde 120 Pilot okulda 2004-2005 öğretim yılı boyunca denenmiştir. Uygulamanın başarılı sonuçlar vermesi üzerine Ses Temelli Cümle Yöntemi 2005-2006 öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır. Böylece Ses Temelli Cümle Yöntemi, bilimsel yönden önemli özelliklere sahiptir. Bu yöntem günümüzde de uygulanmaktadır.

Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ilkokuma yazma öğretimi, dinleme, konuşma, okuma yazma, görsel okuma gibi Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir. İlkokuma yazma öğretimine seslerle başlanmakta, sesler birleştirilerek anlamlı hece, kelime ve cümlelere ulaşılmaktadır. Önce küçük öğeler verilmekte giderek büyük öğelere geçilmektedir. Yani basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru gidilmektedir. Öğretilen her öğe bir sonraki öğenin alt yapısını oluşturmaktadır (Güneş, 2007). Bu yöntem tek tip, belirli kalıplara sıkıştırılmış ve belirli sayıdaki cümlelerle ilkokuma yazma öğretimi yerine çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümlelerle, okuma yazma öğrenmeye izin vermektedir. Öğrencilere sunulan zengin içerik, onların temel düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını ve zekâ alanlarının gelişimine katkı sağlamaktadır. Öğrenciler hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sürecine bizzat katıldıklarından bu yöntem öğrencilerin aktif öğrenmelerini sağlamakta ve yaratıcılığı geliştirici olmaktadır. Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur. Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varması sağlanmakta; öğrencilerin

dil gelişimine (doğru telâffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin dil, zihinsel ve sosyal gelişimine katkı sağlamaktır (MEB, 2005).

Öğrencilere harfleri kolay öğretmek, ses ve yazı bilincini geliştirmek için ses/harf grupları yapılmaktadır. Ses/harf gruplarını oluşturmada alfabedeki ses/harfler, çok kullanılanlardan az kullanılanlara doğru sıralanmakta, harflerin yazım ve öğretim kolaylığı ön plana alınmakta, alfabedeki bütün ses/harfler bir sesli, bir sessiz olarak sıralanmakta, sessiz harflerin verilmesinde sürekli ve süreksiz sessizlere dikkat edilmektedir. Türkçemiz şeffaf bir dildir. Seslerle harfler arasında birebir ilişki vardır. Türkçe hece yapısı kolay ve basittir. Türkçenin bu özellikleri Ses Temelli Cümle Yönteminde dikkate alınmış ve Türkçede sık kullanılan öğelere öncelik verilmiştir. Böylece öğrencilerin erken yaşlardan itibaren okuma yazmayı etkili öğrenmeleri, dille birlikte zihinsel becerilerini de geliştirmeleri amaçlanmıştır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İlkokuma yazma öğretiminde uygulanan ses yöntemlerine yönelik bu araştırmada önce ses yöntemlerinin temel özellikleri ve kullanılma durumu saptanmıştır. Ardından yöntemler arasında benzerlik ve farklılıklara dikkat çekilmiştir. Daha sonra Türkçe öğretim programları incelenmiş, Türkçe ilkokuma yazma öğretiminde uygulanan ses yöntemleri üzerinde durulmuştur. Araştırma sonunda ses yöntemlerinin çok eski yöntemler olduğu, sürekli yenilerek geliştirildiği ve günümüzde hala yaygın kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bir başka ifadeyle alfabetik dillerde ses yöntemleri önemini koruyan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ses yöntemlerin gelişimi incelendiğinde geleneksel ses yönteminde sadece harflerin sesi öğretilirken, Frank Laubach Yönteminde öğretilecek "ses, harf ve resim" ilişkisi kurulmuştur. Fonomimik Yöntemde sesler ağız, dudak, yüz, el kol, hareketleriyle öğretilmiştir. Jean Qui Rit Yönteminde bir ses, bir görüntü, bir hikâye ve bir jest dördlüsü temel alınmış, ilkokuma yazma öğretimi sesler, jestler, ritim, şarkı, eğlenceli etkinlikler ve ilginç hikâyelerle öğretilmiştir. Ses ve Jest Yönteminde her ses, harflerden bağımsız olarak bir hareketle ilişkilendirilmiş, ses sadece soyut bir öge değil, görsel ve bedensel hareketle ilişkilendirilmiştir. Fono Script Yöntemde alfabedeki harflerin şekilleri esas alınmış, bunlar çeşitli sesleri anlatacak şekilde daire, üçgen, kare, dikdörtgen, zincir gibi şekillerle bağlantı kurularak öğretilmiştir. Fonetik Alfabe Yönteminde uluslararası fonetik alfabenin kırk (40) sembolü kullanılmıştır. Piyano Yönteminde ilkokuma yazma öğretimine müzikle başlanmakta, sesler piyano ile öğretilmektedir. Alfa yönteminde sözlü kelimeleri seslerine ayırma ve sesleri tanıma Alfaların Gezegeni ile yapılmaktadır. Alfaların Gezegeni her karakterin farklı bir ses ya da "şarkı söylediği", ilgili harfe benzediği, hikâye ve kart

oyunlarına dayalı bir dizi eğitim aracı olmaktadır. Son yıllarda ise dilde sık kullanılan öğelere dayalı ilkokuma yazma öğretim anlayışı öne çıktığından ilkokuma yazma öğretiminde sık kullanılan seslere öncelik verilmektedir. Sesleri birleştirme, ses bilinci geliştirme, karma ses yöntemlerinde ise okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır.

Sonuç olarak ses yöntemlerinin hepsi ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlamaktadır. Ancak bu yöntemlerde sesleri öğretmek için harf, işaret, ağız ve yüz hareketleri, jestler, müzik, resim, görseller, ritim, oyun, geometrik şekiller, fonetik alfabe, hikâye, sık kullanılan sesler gibi çeşitli etkinlikden yararlanılmaktadır. Öğrencilerin dikkatini çekmek ve aktif öğrenmelerini sağlamak için sesler ilginç ve hareketli etkinliklerle verilmekte, ilkokuma yazma öğretim süreci kolaylaştırılmaktadır. Böylece öğrencilerin etkili, hızlı ve severek okuma yazma öğrenmelerine, temel becerilerini geliştirmeye çalışılmaktadır. Bu uygulamalardan ülkemizde de yararlanılması, ilkokuma yazma öğretim sürecinin etkili, ilginç ve hareketli etkinliklerle desteklenmesi önerilmektedir.

ÇIKAR ÇATIŞMASI BEYANI

Yazar bu çalışmada herhangi bir şekilde çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ BEYANI

Yazar bu çalışmada araştırma ve yayın etiğine uyulduğunu beyan eder.

YAZAR SORUMLULUK BEYANI

Yazar bu çalışmanın her aşamasını kendisinin yaptığını beyan eder.

REFERENCES/KAYNAKLAR

- Alphas (2018). Une année au CP avec les alphas, Progression de la methode, Apprendre a lire avec plaisir, editions recrealire.com
- Armbruster, B. & Osborn, J. (2001). Put Reading first. The research building blocks forteaching children to read. Jessup: National Insitute for Literacy.
- Avanzini, G. (1996). *L'œuvre de Suzanne Borel-Maisonny*. Editions Erès.
- Bentolila, A. (2005). Quelques vérités sur l'apprentissage de la lecture, Le Figaro, Débats et opinion, 14 décembre 2005.
- Béatrix Köhler, D. & Martin, D. (2002). Je lis en couleur. Une démarche d'enseignement de la lecture face aux acquis de la recherche, Lausanne, HEP.

- Borel-Maisonny, B. Touzin, M. Héral, O. & Kadri-Maisonny, F. (2019). Langage oral et écrit: Pédagogie des notions de base- lecture, orthographe, écriture, calcul, Bien Lire Et Aimer Lire.
- Bourguin, L. A. (1871). Manuel Complet de la Phonomimie, inventée par Augustin Grosselin, Editions du Fox.
- Delangle, G. (1995). Titres, travaux et éléments biographiques de la vie professionnelle de Suzanne Borel-Maisonny, *Rééducation Orthophonique*, 33, 183, 321-338.
- Gray, William S. (1975). *Okuma yazma öğretimi*, (Çev: Nejat Yüzbaşıoğulları), Öğretmen Kitapları: 86. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*, Paris: Odile Jacob.
- Güneş, F. (1997). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2019). *İlkokuma Yazma Öğretimi Yaklaşım ve Modeller*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Güneş, F. ve Işık, A. D. (2018). Türkçede Sık Kullanılan Harfler ve Öğretilmesi, *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, The Journal of Limitless Education and Research* 3(1), 1 – 26.
- Hamadache, A. & Martin, D. (1988). *Theori et Pratique de l'Alphabetisation*, UNESCO/ OCED
- Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture*. Paris : ESF.
- Kremer, J.M. & Lederlé, E. (2007), *L'orthophonie en France*, Paris: PUF
- Macero, J. D. (2011). *Laubach Way to English illustrations 1*, Illustrations For Skills Book 1 Laubach Way to Reading, ESL.
- MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: MEB Basımevi.
- Monnier-Murariu, S. (2017). *Lecture Piano, Présentation de la méthode* Éditions Retz.
- National Reading Panel (2000). Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Rockville: National Institute of Child Health and Human Development (NICHD).
- Neijs, K. (1961). *les manuels élémentaires de lecture: élaboration, évaluation, emploi*, UNESCO.
- Pédagogie Jean Qui Rit (2021). Pédagogie «JEAN QUI RIT» 06.06 2021 tarihinde <https://www.facebook.com/pedagoqiejeanquirit> adresinden erişilmiştir.
- Stercq, C. (2006). *Le point sur les méthodes de lecture*, Lire et Ecrire Communauté française, Bruxelles, www.lire-et-ecrire.be

Investigating the First Year Experiences of Novice EFL Teachers in Public and Private Schoolsⁱ

Faris HOCAOĞLU, Yüreğir Veysel Karani Ortaokulu, faris.hocaoglu@hotmail.com

Prof. Dr. Yasemin KIRKGÖZ, Çukurova Üniversitesi, ykirkgoz@gmail.com

Abstract: This study was conducted to investigate the first year experiences of novice English teachers in public and private schools. Since there is almost no literature comparing novice teachers working in private schools and most current studies focus on the first year experiences with the challenges of language teaching of novice teachers, this study aims to shed light on the first year experiences of novice English teachers depending on a comparative and longitudinal basis. Covering an educational year (2017-2018), the study was carried out through a case design with four participants, two of whom are from state schools, and the other two of whom are from private schools. The data collection tools of the study are reflective journals and interviews. The data for the study was collected on a longitudinal base and analyzed monthly. Related excerpts from novice teachers' experiences were investigated and coded. The findings of the study revealed that the experiences and challenges of the novice teachers who were within their first year in profession were different to the extent that socio-economic conditions of the regions affected the schools and the pedagogical processes.

Keywords: Psychological counseling and guidance, novice EFL teachers, classroom management, parents, students

ⁱ This study was retrieved from the thesis titled "Investigating the First Year Experiences of Novice EFL Teachers in Public and Private Schools".

Cited in: Hocaoglu, F. & Kirkgoz, Y. (2021). Investigating the first year experiences of novice EFL teachers in public and private schools. Devlet okullarında ve özel okullarda çalışan mesleğe yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin ilk yıl deneyimlerinin incelenmesi. *The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(2), 221 - 247. DOI: 10.29250/sead.951387.

First Author ORCID: 0000-0002-7271-8420

Second Author ORCID: 0000-0001-5838-6637

1. Introduction

Globalization has made it necessary for people to maintain their short and long term relations through the most appropriate and practical tools. Transportation and communication have the biggest share of all in the increasingly globalized world. The reason why we emphasize communication is because political and economic interactions throughout the world are performed on an unstoppable basis whereby English imposes itself as the most demanded language for this task. As such, the countries where English is not native language have felt the need to educate their own citizens to have maintainable relations with the rest of world. When it comes to Turkey's case, the state has recruited thousands of English teachers during the last two decades to better educate its citizens in terms of language. Moreover, English language teaching was leveled down to second graders in 2013-2014 Turkish educational year to serve the fact that earlier starters, as Larson-Hall (2008) suggests, are better at least at the phonemic awareness when compared to junior high graders. To what extent English language teachers in Turkey's both state and private schools are equipped for the likely education challenges such as maintaining classroom management, using educational materials, and satisfying the demand for academic achievement affects the new teachers in their professional lives.

Although they are given the necessary and mandatory pre-service education to be English teachers, the novice teachers find themselves in a paradoxical atmosphere when they take their first steps into the institutions they will work in as there is a conflict between novice teachers' expectations and the nature of teaching (La Maistre & Norris, 2008: cited in Rees, 2015). Notwithstanding the fact that there have been many studies on the first year(s) of the novices both in Turkey and worldwide (Senom, Zakaria, Sharatol, Shah, 2013; Franco, 2015; Çakmak, 2013; Rees, 2015, Kozikoğlu, 2016; Başar & Doğan, 2015; Raman, 2015) almost no studies exist comparing experiences of novice teachers working in public schools to private schools or vice versa. This study sets out to contribute to the literature in that it aims to fill the gaps in the field by focusing on comparative study of novice teachers in public and private schools. The study, including different and similar aspects of the experiences of the teachers from the first days to the last days in an educational year, sets out to find answers to the following questions:

1. What are the first year experiences of novice EFL teachers?
2. What challenges, if any, do novice EFL teachers encounter in their first year of profession?

3. What coping strategies do they employ in dealing with any challenges?
4. What is the extent of relevance of the university education to novice EFL teachers' profession?
5. What are the commonalities and differences between the experiences of novice EFL teachers working in public and private schools?

2. Method

This study included four novice EFL teachers with two of them being from state schools, the others being from private schools. In order for this study to be completed, the case study research design was applied throughout the process. The study made use of qualitative research in that it was an inquiry that gave emphasis to the meanings, experiences and views of participants. The study set out to understand the "world of human experience" on a longitudinal basis (Krauss, 2005, p. 764). A longitudinal study is one that investigates the experiences of the subjects or the occurrences of any subject in question on repeated basis. Cook and Ware (1983) point out that one of the motivations of longitudinal designs is to examine the individual's changing response over time, which means this type of design has natural appeal for the study of changes associated with development.

2.1. Sampling

The participants in this study were four novice teachers, two of whom were in public and two of whom were in private schools. The participants were chosen through convenience sampling. These novice teachers shared their experiences throughout an educational year. The participants were selected in accordance with convenience sampling, a procedure in which the members of the target population are selected for the purpose of the study when they meet certain practical criteria such as geographical proximity, availability at a certain time, and easy accessibility (Dörnyei, 2007: cited in Farrokhi, 2012). Although there are specific potential limitations of convenience sampling, it is often used to recruit participants to a study as it is easy to do (Sedgwick, 2013: 2). The participants of the current study were not selected at random from the population as they were easily accessible to the researcher.

2.2. Analysis of Data

As this study is a case study, but more specifically a multiple case one, qualitative data analysis methods were used. Qualitative analysis methods focus on meanings and experiences of participants. Unlike quantitative analyses, they are theoretical. Analyzing and investigating

data from reflective journals and carrying out interviews require qualitative analysis methods. The data analysis of this study was carried out by coding the excerpts of the written responses of the participants. The interviews with the participants were recorded, transcribed and interpreted. Data analysis from the interviews was shared with each participant to eliminate any potential mistake and increase credibility level of the study. On the ground that novice teachers were in different cities of Turkey, the participants were video called and their responses were recorded accordingly after their consents were taken. All the necessary data was acquired and everything (choosing participants, determining data collection tools etc.) needed for the current research was completed. The next step to be taken is to analyze the data through qualitative techniques. Qualitative analysis describes, classifies, and connects qualitative data through what is acquired from the sources such as participants, events. Qualitative analysis is often used to gain insight into the process and experiences of what is to be studied. In the current study, we focus on the first year experiences of the novices, to which we apply qualitative analysis methods. The researcher made use of novice teachers' experiences to dive into their inner worlds in a scientific and objective way.

3. Results

The novice teachers in this study had a range of experiences revolving around their students, colleagues, parents, and administration. Adaptation to a new atmosphere, socio-economic level of parents, difference between expectations and realities were among these certain experiences. Those that worked in state schools expressed that the number of the students was high. On the other hand, this kind of problem was not stated by the novice teachers in private school. Some students were assigned to the chores, which caused them not to attend their schools regularly. Socio-economic level of the people living in the village was probably the reason for this situation. The novice teachers in state schools complained about parents' indifference to their children, a situation that both novice teachers in state schools suffered from.

All the four novice teachers experienced both different and similar challenges throughout an educational year. Among some challenges of them are the ones that are related to the novices' students. Especially, the academic level of the students the novices in state schools were responsible for was a highly emphasized challenge. Parents in state schools were stated to be indifferent to their children. The novice teachers in state schools put this situation down to the solid fact that the families had disadvantages related to social and economic terms.

Moreover, the families with disadvantages in socio-economic terms caused their children to be absent in schools from time to time. It should be noted that this situation was reported to be seen in pastoral areas of Southeastern Anatolia Region. On the other hand, the parents of the students in private schools were demanding, according to what the novices in private schools expressed. One more challenge that the novice teachers in state schools shared with us is the number of the students in classes.

The participants tried to solve student-related problems within the domains of methodological solutions. Not only did they criticize their own methods but also, they improved themselves. This can be explained with the fact that the teachers were face to face with real-life educational situations. The course books provided by the ministry were stated to be lacking in offering enough exercises to satisfy the students' needs thus making the teachers in state schools use different materials. The participants tried to apply different methods to solve the problems they had with their colleagues through healthy communication.

Parents' indifference to their children's education obliged state school teachers and school administration to take action about the problem. They visited the parents in person.

Being a new teacher in the school, a novice teacher in private school stated that the parents were prejudiced towards her as she was 4th English teacher in the school. The parents of this private school were more demanding when compared to those in state schools. When it comes to the relevance of the university education to novice teachers' profession, the novice teachers appreciated the university education they had. However, they added that there was a gap between pre-service education and real-life situations. One of the participants explained insufficiency of theory in the state schools. When we consider the similarities between state and private schools, the problems and challenges of the novice teachers in state schools revolve more around students and parents. Illiteracy and lack of cooperation were emphasized by those teachers in state schools. Cooperation among colleagues was made use of to solve some problems about the students. Workload and high expectations of the parents of private schools were expressed by the participants. Both novice teachers in private schools pointed out that learning styles of the students were ignored for the sake of sticking to the program of the schools.

Novice teachers frequently expressed "difficult interactions with colleagues" (Taulton, 2014, 64) which can be counted as the ones from undesired 'benign neglect' of administrators (Fry, 2007: 229) to lack of cooperation or even hostility from veteran teachers" (Taulton, 2014:

64). Apart from lack of cooperation among colleagues, lack of school and parents partnership was a problem that was pointed out as well especially by the novice teachers in state schools. Çalışkan and Ayık (2015) emphasize that the importance of parent-teacher-student cooperation is crucial in order for students to be successful and that a well-organized communication should be maintained among them. However, when it comes to practice, it seems impossible to say that this type of organization was available in the schools where the novice teachers in state schools worked.

4. Conclusion, Discussion and Suggestions

4. 1. The First Year Experiences of Novice Teachers

The first research question is what the first year experiences of novice teachers are. Thus, we analyzed the first year experiences of novice teachers. The novice teachers expressed their experiences about their students, colleagues, parents, and administration. The number of the students was stated to be high by the novice teachers in state school. The same problem was not stated in private school. Some students' not attending school regularly resulted from the fact that they were assigned to domestic chores at homes or on farms. The novice teachers in private schools pointed out that they had problems about workload matter. Students are probably the most important part of education. Hence, when we asked the first research question to the participants, it was the students that we had the most significant data about. Especially the novice teachers in state school expressed their concerns over students and classroom management accordingly. Below are the codes that we had on the first year of the novice teachers:

- Adaptation to a new atmosphere: After graduating from the university, the novice teachers express their efforts to adapt to their schools.
- Socio-economic level of parents: The novice teachers in state schools reveal their concerns over the effects of socio-economic level of parents on their children.
- Coping with parental problems: The novice teachers in state schools focus on parents' indifference, whereas those in private schools focus on parents' demanding and challenging behaviors.
- Confusion on expectations and realities of life: The novice teachers' training program in universities do not seem to help solve educational problems.

- Classroom management: It is the most important and emphasized topic of all by the novice teachers.

4.2. The Challenges That Novice Teachers Encounter in Their First Year of Profession

The second research question is what challenges novice teachers encounter in their first year of profession. This question has the longest share among the other questions as the challenges of the novice teachers are in a large scale. The academic level of students was both an experience and a challenge that the novice teachers in state schools had. One of the novice teachers in state school stated that teaching English to some barely literate students was a problematic situation. We mentioned that some families had disadvantages that caused the students not to attend the courses regularly. Some parents did not send their children to schools because there were chores that needed special attention such as feeding cows and sheep. Another topic is collaboration. Among colleagues, collaboration is a must as the experienced colleagues will help the novices to adopt the new atmosphere. Goodwin (2008) points out that novice teachers face the difficulty to make sense of and fit into the culture of the new school that they are assigned to. Parents in state and private schools created different problems to the novice teachers. Monks and Schmidt (2010) make it clear that “both class size and student load” affect “student assessments of courses and instructors” in a negative way. The novice teachers in this study emphasized their determination in the reflective journals. For example, when a teacher in state school thought that she had to do her best no matter how low the academic level of her students was, she prepared herself for future actions. Bandura (1994, p. 2) defines this situation as “perceived self-efficacy”, a term related to “people’s beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives”. From time to time, we see that novice teachers come to lose their motivation and the conditions get worse from the perspectives of their students, administration, parents, and colleagues. For example, deterioration in the students made one of the novice teachers exhausted. Conformity is another topic one novice teacher came across. She started to believe that no matter what she did, she would not be able to make a difference in her profession. There are several explanations for the term conformity. One of them is ‘tension systems’ (Festinger, 1954: cited in Berheim & Exley, 2015) explained as below:

According to this view, people inherently dislike being in a state of disagreement with other members of their social group and respond to the resulting tension in one of three ways:

either they modify their own attitudes, attempt to alter others' attitudes, or change the group's composition (p. 2).

Although one of the novice teachers felt that she could not do more than what she had already done, it would be too critical to state that she was in a total conformity. Experienced and senior teachers are some of the factors to affect the novice teachers assigned to schools. Cooperation among teachers leads to a dynamic and an enduring atmosphere where each member of the group tries to do their best to satisfy what is expected from them. The novice teachers in private schools negatively mentioned cooperation with their colleagues, in addition, they could not have made use of cooperation with their colleagues since they had little time allocated for it.

4. 3. The Coping Strategies of Novice Teachers

The third research question is what coping strategies novice teachers employ in dealing with any challenges. Admittedly, the novice teachers of this study encountered the problems ranging from students to colleagues. The problem that the parents of state schools were not much interested in their own children was handled with care by the novice teachers in the field. One of the novice teachers visited the parents in person. Setting up essential and mutual relationships with parents helped teachers have a better grasp of classroom management and student-teacher relationships. For example, a participant in private school arranged meetings to inform the parents about process in the school. She expressed her expectations from the parents. This kind of behaviors probably made parents think that they were taken seriously. Similarly, another participant in private school sent reports to parents to inform them about their children, which helped her free from a burden. While the students' parents of state schools were not demanding, the students' parents of private schools were demanding. This was one of the differences between both parties. Likewise, student profile of state and private schools had differences, too. These situations were the main reasons that make the novice teachers have different attitudes towards the problems that they were supposed to solve. In state schools, the number of the students was stated to be high. We pointed out that "the student load" affects teaching environment (Monks & Schmidt, 2010). Hence, a classroom with a high number of students is difficult to handle. However, the novice teachers in private schools did not give much room for classroom management matter in their reflective journals.

Another problem that made one of the novice teachers uncomfortable was the coursebooks. She complained that they lacked in offering enough exercises to satisfy her

students' needs. The study that supports the results of this study on novice teacher's opinions related to coursebooks belongs to Kazazoğlu (2010). Another problem we mentioned was collaboration among colleagues as a must. Sergiovanni and Starratt (1998, cited in Kutsyuruba, 2009) suggest that supervision should be separated from "hierarchical roles" and that it should be considered something "more democratic and professional process", which is supposed to "involve multiple skills." Kutsyuruba (2009) adds that this new supervision adopts "different configurations" of teachers because "colleagues work together to increase the understanding of their practice". In a similar way, Kutsyuruba (2009) expresses that Glickman et al. (2004) suggested a 'paradigm shift' for supervision. "A 'paradigm shift' towards the collegial model, if it is to succeed, must include a shift away from conventional or congenial supervision toward collegial supervision" (p. 7). Hence, Glickman et al. (2004) suggested the term 'SuperVision' (p. 8), "a common vision of what teaching and learning can and should be, developed collaboratively by formally designated supervisors, teachers, and other members of the school community" (Kutsyuruba, 2009, p. 258). When we analyzed the journals of the novice teachers, we could not find any comments and memories that supported this kind of collaboration.

4. 4. The Relevance of The University Education to Novice Teachers' Profession

The fourth research question is what extent the university education of the novice teachers is relevant to the novice teachers' profession. A novice teacher in state school expressed that he made use of the education he had during the university years, adding that teaching English to the young learners, methods/techniques, classroom management and educational sciences courses were of vital importance for his profession. He suggested that one should always improve oneself. Regarding the journal that new teacher supplied for us, we did not encounter a statement revealing that he had problems on classroom management and other pedagogical topics. However, he stressed that most of the students were not motivated to grasp the importance of the courses, and that there was a gap between what was taught through teacher training and the reality. He stated that education was based on some assumptions in universities. He supported this idea by asserting that he did not have any education in university when it came to how to teach literate and illiterate students in the same class, going on to criticize those people in charge of curriculum makers for not taking the different aspects of students into consideration as all the regions in Turkey differ from each other. Another novice teacher in state school was, too, aware of the courses that she took in her university years. However, she uttered her worry over theory and practice problem saying that "theory seems like a dead end with no practical application" in her own words. A novice teacher in private

school seemed to have something different to say about the relevance of the university education to her profession when compared to two teachers in state schools. She stated that she found herself in a very challenging atmosphere where she had to “improve” herself by consulting what she got from her university education. She worked in a private school with primary school students. She seemed to have made use of the course “Teaching English to Young Learners”. Another novice teacher in private school was the one that benefited from the education in university the most. For example, she expressed that she was able to prepare an exam based on CEFR (Common European Framework of Reference). Testing and assessment education contributed a lot to her professional identity. She taught grammar implicitly. As such, she found her university education valuable and useful. The novice teachers in state schools stated that they were not be able to associate theory with practice. When we consider what problems the novice teachers had in their schools especially those problems with students, it is highly likely for us to arrive at the conclusion that if the context where education is delivered is appropriate and ready enough, then teachers dedicate their energy only to pedagogical elements as the novice teachers in private schools did.

4.5. The Commonalities and Differences Between the Experiences of Novice Teachers Working in Public and Private Schools

When we discussed the first four questions, we touched on the differences and similarities of the novice teachers in public and private schools. As we often stressed, the problem related to the parents of state schools was more dramatic than that of private schools. The parental profile of state and private schools differed from each other as regard to their points of view to education. While the novice teachers in state school expressed that parents were not active in education, the novice teachers in private school uttered that parents were in collaboration with them. A novice teacher in state school mentioned that parents assigned their children to some specific domestic tasks. It was difficult to expect high performance from those children. In the study by Şimşek & Şimşek (2013), it was also found that children with high grades had a higher family integration. It is likely that it was those students that the novice teachers in state schools found more successful when compared to others. The situation manifested itself from a reverse angle when it came to the parents in private schools. They were challenging and demanding with a certain and an obvious emphasis on improvement of their children as can be seen in private school teachers’ analyses. The fact that makes us utter these sentences about the parents in private schools will be better understood when we understand what kind of expectations these parents have. Parents affect schools especially private ones as they want to

send their children to the schools with better teaching opportunities, organizational dynamics, and a public opinion (Nartgün & Kaya, 2016). As a matter of these facts, high expectations, challenging, and demanding expectations of private school parents can be understood. In the light of what Korkmaz (2005, cited in Nartgün & Kaya, 2016) states, the parents with a high socio-economic level send their children to favorite schools regardless of where they live. The parents with low socioeconomic levels contribute less to the schools on the social and economic problems (Nartgün & Kaya, 2016). Under these circumstances, there seems to be a direct correlation between socio-economic levels and parental expectations. The higher these level are, the more contribution parents provide, which makes it plausible to think these parents are challenging and demanding.

We stated that the administrative domains of private schools interfered with the post-school lives of the novices. This problem was obvious in private schools. The novice teachers in state schools did not share any information about the existence of this problem. Some of the students whom the novice teachers in public schools were responsible for were reported to be illiterate because of their irregular attendance performance. However, those students in private schools did not develop such negative behaviors. We pointed out that some children were assigned to domestic chores. To a great extent, it is this situation that caused these children to be illiterate. How economic level of people creates a lot of problems should not be ignored. Even if definitions of being wealthy has gone through different stages throughout history, well-off people provide more opportunities than others. However, the context of these opportunities varies from person to person.

To summarize, the study was carried out with four participants throughout 2017-2018 educational year and we arrived at a number of notable conclusions through the findings of the data. From the starting point of this study, it is clear that the experiences of the novice teachers in public and private school varied from problem to problem. The parents profile differentiated in public and private schools. This situation also affected students' attendance and their success levels as Şimşek and Şimşek (2013) state in their study. Upon taking the challenges of the novice teachers in their first year into consideration, we understand that their challenges were shaped in parallel with the social dynamics where the schools were. While the challenges of the novice teachers in public schools revolved more around instant problems to be solved, the challenges of the novice teachers in private schools revolved around the problems related more to the pedagogical ones such as how to better educate students. Colleague related problems of the novice teachers depended on whether or not it was a private or public school where novice

teachers worked. Considering what the novice teachers provided us about their colleague relationships, we come to understand that the novices in private schools had more problems than those in public schools. Of all the conclusions that we have in this study, the most notable is the one that is about the relevance of university education to the novice teachers' profession. Even though they found university education useful and vital, the novice teachers in state schools added that they were unable to apply this education to their profession. It should be noted that this situation was pointed out by the novice teachers in public schools. The teachers in private schools uttered otherwise, thus making us rethink that the challenges of the novice teachers were shaped in parallel with the social dynamics where the schools were. They pointed out that theory alone did not help. Nevertheless, it is highly likely that they will develop their own specific coping strategies over time. The internship schools should be interchangeably used among candidate teachers; the teachers should be exposed to different school atmospheres. If appropriate, candidate teachers should be sent to the rural schools, which will enable them to experience more different and challenging situations.

In the light of the conclusions of this study, there are some implications. Firstly, novice teachers in public and private schools have different challenges and experiences shaped with the social and economic conditions around. These conditions also affect the pedagogical processes in schools. We endeavored to explain the possible reasons for this phenomenon. Even if it is a long term goal to be reached, social policies of the state for and in the Southeastern region of Turkey will contribute positively to educational practices of the region. What is more realistic than waiting for the development of the region is to educate pre-service teachers for economically and socially disadvantageous environments. Then, novice teachers should be donated with a set of experience that they can make use of when they are face to face with the problems accordingly. Finally, pre-service education of candidate teachers should focus more on the shareholders' (parents and students) possible humanistic and psychological characteristics. This will help the novice teachers.

CONFLICT OF INTEREST STATEMENT

The author declares that there is no conflict of interest in this study.

RESEARCH AND PUBLICATION ETHICS STATEMENT

The author declares that research and publication ethics are followed in this study.

AUTHOR LIABILITY STATEMENT

The authors declare that the "Conceptual Framework, Review and Editing" part of this work was done by Prof. Dr. Yasemin KIRKGÖZ, "Method Design, esearch, Data Analysis and Software, Gathering Resources, Post Draft, Visualization" part of this work was done by Faris HOCAOĞLU.

Devlet Okullarında ve Özel Okullarda Çalışan Mesleğe Yeni Başlayan İngilizce Öğretmenlerinin İlk Yıl Deneyimlerinin İncelenmesiⁱⁱ

Faris HOCAOĞLU, Yüreğir Veysel Karani Ortaokulu, faris.hocaoglu@hotmail.com

Prof. Dr. Yasemin KIRKGÖZ, Çukurova Üniversitesi, ykirkgoz@gmail.com

Özet: Bu çalışma, devlet okullarında ve özel okullarda çalışan, meslekte yeni göreve başlayan İngilizce öğretmenlerinin birinci yıllarındaki deneyimlerini karşılaştırmalı ve boylamsal bir temelde ele almak için yapılmıştır. Devlet okullarında ve özel okullarda çalışan yeni göreve başlayan İngilizce öğretmenlerini kıyaslayan bir alan yazının hiç olmadığı ve mevcut çoğu çalışmanın, yeni öğretmenlerin dil öğretimindeki zorluklarıyla beraber ilk yıl deneyimlerine odaklandığı görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışma, İngilizce öğretmenlerinin birinci yıl deneyimlerine ışık tutmayı amaçlamaktadır. Çalışma; devlet okullarından iki, özel okullardan da iki yeni İngilizce öğretmenini bir eğitim-öğretim yılını kapsayacak şekilde dört kişilik bir durum analizi biçiminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri boylamsal bir temelde olmak üzere aylık toplanmıştır. Aday öğretmenlerin deneyimlerinden gerekli ve önemli olan yerler incelenip kodlanmıştır. Bu çalışmada kullanılan kodlama deseni, bütünsel kodlamadır. Çalışmanın veri toplama yöntemleri; yansıtıcı günlük ve görüşmedir. Çalışmanın sonuçlarına göre, devlet okullarında ve özel okullarda, mesleklerinin birinci yılı içerisinde bulunan yeni göreve başlayan İngilizce öğretmenlerinin deneyim ve sorunlarının çevrenin sosyo-ekonomik koşullarının okulları ve eğitim süreçlerini etkileme derecesine göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik danışmanlık ve rehberlik, yeni İngilizce öğretmenleri, sınıf yönetimi, veli, öğrenci

ⁱⁱ Bu çalışma "Investigating the First Year Experiences of Novice EFL Teachers in Public and Private Schools" başlıklı tezden üretilmiştir.

Künyesi: Hocaoglu, F. & Kirkgoz, Y. (2021). Investigating the first year experiences of novice EFL teachers in public and private schools. Devlet okullarında ve özel okullarda çalışan mesleğe yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin ilk yıl deneyimlerinin incelenmesi. *The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(2), 221-247. DOI: 10.29250/sead.951387.

Birinci Yazar ORCID: 0000-0002-7271-8420

İkinci Yazar ORCID: 0000-0001-5838-6637

1. Giriş

Küreselleşme, insanların kısa ve uzun vadeli ilişkilerini en uygun ve pratik araçlarla sürdürmelerini zorunlu hâle getirmiştir. Bu araçlardan bazılarını sayacak olursak ulaşım, özellikle de iletişim gittikçe küreselleşen dünyada en büyük paya sahiptir. İletişimi vurgulamamızın nedeni, dünya çapında siyasî ve ekonomik etkileşimlerin durdurulamaz bir temelde gerçekleşmesi ve İngilizcenin kendisinin bu işlev için en çok talep edilen dil olarak ortaya çıkmasıdır. Bu nedenle anadili İngilizce olmayan ülkeler, kendi vatandaşlarını dünyanın geri kalanıyla sürdürülebilir ilişkiler kurmaları için eğitime ihtiyacı hissetmektedirler. Türkiye örneğine gelince devlet, vatandaşlarını dil konusunda daha iyi eğitmek için son yirmi yılda binlerce İngilizce öğretmeni istihdam etmiştir. Dahası, Larson-Hall'un (2008) söylediği gibi, daha erken başlayanların ortaokul sınıflarına göre en azından sesletim farkındalığında daha iyi olduğu gerçeğine hizmet etmek için İngilizce eğitimi, 2013-2014 Türk eğitim-öğretim yılında ilkökul ikinci sınıftan itibaren vermeye başlanmıştır. Türkiye'deki hem devlet okullarındaki hem de özel okullardaki İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimini sürdürme, eğitim materyallerini kullanma ve akademik başarı talebini karşılama gibi olası eğitim zorlukları için ne ölçüde donanımlı oldukları gibi durumlar yeni öğretmenleri meslekî yaşamlarında etkilemektedir. İngilizce öğretmeni olmak için gerekli ve zorunlu hizmet öncesi eğitimi almalarına rağmen, meslekte yeni olan öğretmenlerin beklentileri ve eğitimin doğası arasında bir çatışma olduğu için, öğretmen adayları çalışacakları kurumlara ilk adımlarını atarken kendilerini paradoksal bir atmosferde bulmaktadırlar (La Maistre ve Norris, 2008: aktaran Rees, 2015). Hem Türkiye'de hem dünyada meslekte yeni olan öğretmenlerin ilk yılına/yıllarına ilişkin çok sayıda çalışma olmasına rağmen (Senom, Zakaria, Sharatol, Shah, 2013; Franco, 2015; Çakmak, 2013; Rees, 2015, Kozikoğlu, 2016; Başar & Doğan, 2015; Raman, 2015 vb.) devlet okullarında çalışan yeni öğretmenlerin deneyimlerini özel eğitimle karşılaştıran hemen hemen hiçbir çalışma yoktur. Bu çalışma, devlet okullarında ve özel okullarda meslekte yeni olan öğretmenlerin karşılaştırmalı bir şekilde ele alınmasına odaklanarak alandaki boşlukları doldurmayı amaçlayıp alan yazına katkı sağlamayı öngörmektedir. Bu çalışma, bir öğretim yılının ilk günlerinden son günlerine kadar öğretmenlerin deneyimlerinin farklı ve benzer yönlerini ortaya koymak için aşağıdaki sorulara yanıt bulmayı amaçlamaktadır:

1. Meslekte göreve başlayan yeni İngilizce öğretmenlerinin ilk yıl deneyimleri nelerdir?
2. Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenleri mesleklerinin ilk yılında, eğer varsa, hangi zorluklarla karşılaşır?

3. Herhangi bir zorlukla başa çıkmak için hangi başa çıkma stratejilerini kullanırlar?
4. Üniversite eğitiminin göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin mesleği ile ne ölçüde ilgisi vardır?
5. Devlet okullarında ve özel okullarda göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin deneyimleri arasındaki ortak yönler ve farklılıklar nelerdir?

2. Yöntem

Bu çalışma, ikisi devlet okullarından, diğer ikisi ise özel okullardan olmak üzere dört yeni İngilizce öğretmeni ile yapılmıştır. Çalışma; katılımcıların anlamlandırmalarına, deneyimlerine ve görüşlerine vurgu yapan bir araştırma olduğu için nitel araştırmanın durum çalışmasını kapsamaktadır. Çalışma, “insan deneyiminin dünyasını” boylamsal bir temelde analiz etmeyi amaçlamaktadır (Krauss, 2005: 764). Boylamsal çalışma, katılımcıların deneyimlerini veya söz konusu herhangi bir olgunun oluşum sıklığını tekrar tekrar araştıran bir çalışmadır. Cook ve Ware (1983), boylamsal tasarımların motivasyonlarından birinin, bireyin zaman içinde değişen tepkisini incelemek olduğuna dikkat çeker, gelişim ile ilişkili değişikliklerin incelenmesi için doğal bir çekiciliği olduğu anlamına geldiğini belirtir.

2.1. Örneklem

Bu araştırmanın katılımcıları, ikisi devlet okulunda, ikisi özel okullarda olmak üzere dört yeni öğretmenden oluşmaktadır. Bu yeni göreve başlayan öğretmenler, bir eğitim-öğretim yılı boyunca deneyimlerini paylaşmıştır. Katılımcılar; coğrafi yakınlık, belirli bir zamanda bulunabilirlik, kolay erişilebilirlik gibi bazı pratik kriterleri karşıladıklarından kolaylıkla bulunabilen örneklemeye göre seçilmiştir (Dörnyei, 2007: aktaran Farrokhi, 2012). Kolaylıkla bulunabilen örneklemenin birtakım potansiyel sınırlamaları olmasına rağmen, çoğu zaman katılımcıları bir çalışmaya dahil etmek açısından yapılması pratik olduğu için kullanılır (Sedgwick, 2013: 2). Mevcut çalışmanın katılımcılarının, araştırma evreninden rastgele seçilmemelerinin nedeni de budur.

2.2. Verilerin Analizi

Bu çalışma, çok durumlu bir çalışma olup çalışmada nitel veri analizi yöntemleri kullanılmıştır. Nitel analiz yöntemleri, katılımcıların anlam dünyalarına ve deneyimlerine odaklanır. İstatistiksel olan nicel analizlerin aksine nitel çalışmalar, teori ağırlıklıdır. Yansıtıcı günlüklerden elde edilen verileri analiz etmek ve araştırmak, görüşmeler yapmak, nitel analiz yöntemleri olarak ele alınır. Bu araştırmanın veri analizi, katılımcıların yazılı yanıtlarından alıntılar

kodlanarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler, kaydedilip yazıya aktarıldıktan sonra yorumlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi, araştırmanın güvenilirlik düzeyini arttırmak amacıyla olası hataları ortadan kaldırmak için her katılımcı ile paylaşılmıştır. Yeni İngilizce öğretmenlerin Türkiye'nin farklı illerinde olduğu gerekçesiyle, katılımcılarla videolu görüşme yapılmıştır ve rızaları alınarak yanıtları buna göre kayıt altına alınmıştır. Gerekli tüm veriler elde edildikten ve araştırmamız için ihtiyaç duyulan her şey (katılımcıların seçilmesi, veri toplama araçlarının belirlenmesi vb.) tamamlandıktan sonra analiz yapılmıştır. Nitel analiz; katılımcılar, olgular gibi kaynaklardan elde edilenleri betimler, sınıflandırır ve ilişkilendirir. Bu çalışma, nitel analiz yöntemlerinin uygulandığı yeni öğretmenlerin ilk yıl deneyimlerine odaklanmıştır. Araştırmacı, yeni öğretmenlerin iç dünyalarını bilimsel ve nesnel bir şekilde ele almak için yeni öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanmıştır.

3. Bulgular

Bu araştırmadaki yeni göreve başlayan öğretmenler; öğrencileri, meslektaşları, ebeveynleri ve idaresi ile ilgili bir dizi deneyim yaşamıştır. Yeni bir ortama uyum sağlama, ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeyi, beklentilerle gerçekler arasındaki fark, bu belirli deneyimler arasında sayılabilir. Devlet okullarında çalışanlar, öğrenci sayısının fazla olduğunu ifade etmiştir. Öte yandan bu tür bir sorun, özel okuldaki yeni öğretmenler tarafından dile getirilmemiştir. Bazı öğrencilere ev işleri yaptırıldığı için bu öğrencilerin, okullarına düzenli olarak devam etmediği görülmüştür. Köyde yaşayanların sosyo-ekonomik düzeyi muhtemelen bu durumun nedenidir. Devlet okullarındaki iki öğretmen de velilerin çocuklarına ilgisizliğinden şikâyet etmektedir.

Dört yeni öğretmen de eğitim-öğretim yılı boyunca hem farklı hem de benzer zorluklarla karşılaşmıştır. Bunların bazıları öğrencilerle ilgilidir. Özellikle devlet okullarında göreve yeni başlayan öğretmenlerin sorumlu olduğu öğrencilerin akademik düzeyi, üzerinde çok durulan bir zorluktur. Devlet okullarındaki velilerin çocuklarına kayıtsız kaldıkları da belirtilmiştir. Devlet okullarındaki yeni öğretmenler, bu durumu, ailelerin sosyal ve ekonomik açıdan dezavantajlara sahip olduğu gerçeğine bağlamıştır. Üstelik sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı aileler, zaman zaman çocuklarının okullara gelmemesine neden olmaktadır. Elbette, bu durumun Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin kırsal kesimlerinde görüldüğü belirtilmelidir. Öte yandan, özel okullarda yeni göreve başlayan öğretmenler özel okullarda okuyan öğrencilerin velileri talepkâr olarak değerlendirmektedir. Devlet okullarındaki yeni öğretmenlerin karşılaştığı bir diğer zorluk da sınıftaki öğrenci sayısıdır. Katılımcılar, öğrenci ile ilgili problemleri metodolojik çözümler

kapsamında çözmeye çalışmışlardır. Sadece kendi yöntemlerini eleştirmekle kalmayıp aynı zamanda kendilerini de geliştirmektedirler. Bu, öğretmenlerin gerçek hayattaki eğitim koşulları ile karşı karşıya kalmaları ile açıklanabilir. MEB tarafından sağlanan ders kitaplarının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yetecek kadar alıştırma sunmada yetersiz kaldığı ve bunun devlet okullarındaki öğretmenlerin farklı eğitim materyalleri kullanmasına neden olduğu belirtilmiştir. Buna ilaveten, katılımcılar, meslektaşları ile yaşadıkları sorunları çözmek için farklı yöntemler uyguladıklarını belirtmektedir. Bu çalışmada meslektaşlarla ilgili çok fazla sorun olmadığı için geriye kalan çok az sorun da sağlıklı iletişim ile çözülmüş görünmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarının eğitime kayıtsız kalması, devlet okulu öğretmenlerini ve okul idaresini sorunla ilgili harekete geçmeye zorlamıştır. Ebeveynler, bireysel olarak ziyaret edilmiştir. Özel okulda göreve yeni başlayan bir öğretmen, okulda dört İngilizce öğretmeni olduğu için velilerin kendisine önyargılı ve devlet okullarına kıyasla daha talepkâr olduğunu belirtmiştir.

Üniversite eğitiminin göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğiyle olan ilgisi konusunda, üniversitelerde alınan eğitim değerli bulunmaktadır. Ancak, hizmet öncesi eğitim ile gerçek yaşam durumları arasında bir boşluk olduğu da belirtilmektedir. Katılımcılardan biri, teorinin devlet okullarında geçerli olmadığını açıklamıştır.

Devlet okulları ve özel okullar arasındaki benzerlikler göz önüne alındığında, devlet okullarındaki yeni öğretmenlerin sorun ve zorluklarının daha çok öğrenciler ve ebeveynler konusunda odaklandığı görülmektedir. Okuma-yazma ve işbirliği eksikliği, devlet okullarındaki öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Öğrencilerle ilgili bazı sorunları çözmek için meslektaşlar arası işbirliğinden de yararlanmışlardır. Özel okulların velilerinin neden olduğu fazladan yük ve yüksek beklentiler, katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Özel okullardaki yeni öğretmenlerin ikisi de okulların programına bağlı kalmak adına öğrencilerin öğrenme stillerinin göz ardı edildiğine dikkat çekmiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

4. 1. Yeni Göreve Başlayan Öğretmenlerin İlk Yıl Deneyimleri

Birinci araştırma sorusu yeni göreve başlayan İngilizce öğretmenlerin ilk yıl deneyimlerini incelemektedir. Yeni öğretmenler; öğrencileri, meslektaşları, ebeveynler ve okul yönetimi ile ilgili deneyimlerini belirtmişlerdir. Devlet okullarındaki yeni öğretmenler, öğrenci sayısının fazla olduğunu vurgularken aynı sorun özel okullardaki yeni öğretmenler tarafından dile

getirilmemiştir. Sonuçlar, bazı öğrencilerin düzenli olarak okula gitmedikleri, kendilerine ev ya da tarlada verilen işlerle uğraştıkları gerçeğini ortaya koymaktadır. Özel okullardaki yeni öğretmenler, iş yükü konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, eğitim açısından eğitimin en önemli parçası olduğundan ilk araştırma sorusu öğrenciler bazında önemli sonuçlar göstermektedir. Özellikle devlet okullarındaki yeni öğretmenler, öğrenciler ve sınıf yönetimi etrafında yoğunlaşan endişelerini ifade etmişlerdir. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin ilk yılına ait verilerde elde edilen kodlar aşağıdaki gibidir:

- Yeni bir atmosfere uyum: Üniversiteden mezun olduktan sonra yeni öğretmenlerin iş yerlerine uyum sağlama çabalarını ifade etmektedir.
- Ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeyi: Devlet okullarındaki yeni öğretmenler, ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeylerinin çocukları üzerindeki etkisine ilişkin endişelerini dile getirmektedir.
- Ebeveyn sorunlarıyla başa çıkmak: Devlet okullarındaki yeni öğretmenler, ebeveynlerin ilgisizliğine; özel okullardaki yeni öğretmenler ise ebeveynlerin talepkâr davranışlarına dikkat çekmektedir.
- Hayatın beklentileri ve gerçekleriyle ilgili kafa karışıklığı: Yeni öğretmenlerin üniversitelerde aldığı eğitimler, problem çözücü görünmemektedir.
- Sınıf Yönetimi: En önemli ve üzerinde en çok durulan konudur.
- Metodoloji: Yeni öğretmenler, İngilizce öğretmek için farklı yöntemler uygulamaktadırlar.

4.2. Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Mesleklerinin İlk Yılında Karşılaştıkları Zorluklar

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı zorlukları hedefleyen bu araştırma sorusu, diğer sorular arasında en büyük paya sahiptir. Öğrencilerin akademik düzeyi, devlet okullarındaki yeni öğretmenlerin karşılaştığı hem bir deneyim hem bir zorluktur. Devlet okullarındaki yeni öğretmenlerden biri, okuma yazma konusunda zorluk çeken öğrencilere İngilizce öğretmenin sorunlu bir durum olduğunu belirtmiştir. Bazı ailelerin, öğrencilerin derslere düzenli gelmemesine neden olduğu birtakım dezavantajlar burada da görülmektedir. Bazı anne-babalar, inek ve koyunlara bakmak gibi özel ilgi gerektiren işler için çocuklarını okula göndermemektedir. Bir başka durum, işbirliği hakkındadır. Meslektaşlar arasında işbirliği bir zorunluluktur; çünkü yeni öğretmenler okullarına gelmeden önce o kurumlarda daha önceden bulunan deneyimli

meslektaşlar, meslekte yeni olan öğretmenlerin bu yeni atmosferi benimsemelerine yardımcı olacak kişilerdir. Goodwin (2008), yeni öğretmenlerin atandıkları okulların kültürünü anlamlandırma ve bu kültürene uyum sağlama güçlüğüyle karşılaştıklarına işaret etmektedir. Devlet okullarındaki ve özel okullardaki veliler, yeni öğretmenler için farklı sorunlar yaratmaktadır. Monks ve Schmidt (2010), "hem sınıf mevcudunun hem öğrenci yükünün" ve "öğrencinin ders ve öğretmenleri değerlendirmesi" algısını olumsuz yönde etkilediğini açıklamıştır. Bu araştırmadaki yeni öğretmenler, yansıtıcı günlüklerde kararlılıklarını vurgulamışlardır. Örneğin devlet okulundaki bir öğretmen, öğrencilerinin akademik düzeyi ne kadar düşük olursa olsun onlar için elinden gelenin en iyisini yapması gerektiğini düşündüğünde kendisini gelecekteki eylemlere de hazırlamaktadır. Bandura (1994, s. 2) bu durumu, "algılanan öz-yeterlik" olarak tanımlamaktadır, ki bu da "insanların, yaşamlarını etkileyen olaylar üzerinde etkili olan tasarlanmış davranış düzeyleri üretme yetenekleri hakkındaki inançları" ile ilgili bir terimdir. Yapılan analizlerde zaman zaman yeni öğretmenlerin motivasyonlarını yitirdiklerini ve koşulların öğrenciler, idare, veliler ve meslektaşlar açısından daha da kötüye gittiği görülmektedir. Örneğin, öğrencilerin durumlarının kötüleşmesi, yeni öğretmenlerden birini yormaktadır. Çalışmamızın en dikkat çekici analizlerinden biri de onaylanmadır. Bu bağlamda devlet okullarındaki yeni öğretmenlerden biri, ne yaparsa yapsın mesleğinde bir fark yaratamayacağına inanmaya başlamıştır. Onaylama/tasdikleme kavramını bir tür "gerilim sistemleri" olarak ele alanlar vardır (Festinger, 1954: aktaran Berheim & Exley, 2015). Berheim ve Exley bu görüşü aşağıdaki gibi açıklamaktadır (2015):

Bu görüşe göre insanlar, doğaları gereği içinde buldukları sosyal grupların diğer üyeleriyle anlaşmazlık içinde olmaktan hoşlanmazlar ve ortaya çıkan gerilime şu üç yoldan biriyle yanıt verirler: ya kendi tutumlarını değiştirirler ya başkalarının tutumlarını değiştirmeye çalışırlar ya da grubun yapısını değiştirirler (s. 2).

Yeni öğretmenlerden biri, daha fazlasını yapamayacağını düşünse de kendisinin tam bir onaylanma içinde olduğunu belirtmek yanlış olacaktır. Öğretmenlerin yaşadığı başka sorunlar da vardır. Bu açıdan meslektaşlar arası işbirliğine değinmek gerekmektedir. Okullara atanan yeni öğretmenleri etkileyen faktörler arasında tecrübeli ve kıdemli öğretmenler bulunmaktadır. Öğretmenler arasındaki işbirliği, grubun her bir üyesinin kendisinden bekleneni en iyi şekilde yapmaya çalıştığı dinamik ve kalıcı bir atmosfer oluşturur. Buna rağmen özel okullardaki yeni öğretmenler, meslektaşları ile olan işbirliğinden olumsuz olarak bahsetmişler. Bunun yanı sıra deneyimli öğretmenler, işbirliği için çok az zaman ayırdıkları için yeni öğretmenler işbirliğinden yararlanamamışlardır. Yeni öğretmenler sıklıkla "meslektaşları ile zor etkileşimler" (Taulton,

2014: 64) yaşadıklarını ifade etmektedir. Bu yöneticilerin arzulamadığı, “iyi huylu ihmalden” (Fry, 2007: 229) işbirliği eksikliğine ve hatta tecrübeli öğretmenlerden gelecek düşmanlığa kadar gidebilir” (Taulton, 2014: 64). Meslektaşlar arasındaki işbirliği eksikliğinin yanı sıra okul ve veli işbirliğinin olmaması, özellikle devlet okullarındaki yeni öğretmenlerin işaret ettiği bir sorundur. Bu çalışmanın sonuçları Çalışkan ve Ayık'ın (2015) öğrencilerin başarılı olabilmeleri için veli-öğretmen-öğrenci işbirliğinin çok önemli olduğunu ve aralarında iyi organize edilmiş bir iletişimin sürdürülmesi gerektiğini bulmalarıyla benzerlik göstermektedir. Ancak uygulamada, katılımcılar devlet okullarında bu tür bir organizasyonun mevcut olmadığını ifade etmektedir.

4. 3. Yeni Göreve Başlayan Öğretmenlerin Başa Çıkma Stratejileri

Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenleri, herhangi bir zorlukla başa çıkmak konusunda öğrencilerden meslektaşlarına kadar değişen sorunlarla karşılaşmışlardır. Devlet okullarının velilerinin kendi çocukları ile pek ilgilenmemesi sorunu, alandaki yeni öğretmenler tarafından özellikle vurgulanmıştır. Yeni öğretmenlerden biri, velileri bizzat ziyaret etmiştir. Velilerle temel ve karşılıklı ilişkiler kurmak, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğrenci-öğretmen ilişkilerini daha iyi kavramalarına yardımcı olmaktadır. Örneğin, özel okuldaki katılımcımız, velileri okuldaki süreç hakkında bilgilendirmek için toplantılar düzenleyerek onlardan beklentilerini dile getirmiştir. Böyle bir davranış, ebeveynlerin ciddiye alındıklarını düşünmelerini sağlayacaktır. Benzer bir şekilde, özel okuldaki diğer öğretmen, velilere çocukları hakkında bilgi vermek için raporlar göndermiştir ve bu da öğretmeni bazı yüklerden kurtarmıştır. Devlet okullarının velileri fazla bir talepte bulunmazken özel okul velilerinin talepkar olduğu gerçeği bu konuda da ortaya çıkmıştır. Bu, her iki okul türü arasındaki farklardan biridir. Aynı şekilde devlet okullarının ve özel okulların öğrenci profillerinde de farklılıklar vardır. Bu durumlar, yeni öğretmenlerin çözmeleri gereken sorunlara karşı farklı tutumlara sahip olmalarını sağlayan ana nedenlerdir. Devlet okullarında öğrenci sayısının fazla olduğu ve “öğrenci yükünün” öğretim ortamını etkilediği (Monks ve Schmidt, 2010) bilinmektedir. Bu nedenle yüksek sayıda öğrencisi olan bir sınıfın üstesinden gelmek zordur. Ancak, özel okullardaki yeni öğretmenler, yansıtıcı günlüklerinde sınıf yönetimi konusuna fazla yer vermemişlerdir.

Yeni öğretmenlerden birini rahatsız eden bir diğer sorun da ders kitabıdır. Ders kitaplarının öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamaya yetecek kadar alıştırma sunmadığı bilgisine ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, Kazazoğlu'nun (2010) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Yeni öğretmenlerden biri, öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarına boyun eğmiş ve öğrenciler, İngilizceye önem vermedikleri için sınıflarda İngilizce kullanımını azaltmıştır. Yeni öğretmenlerin

meslektaşları ile önemli sorunları olmadığı görülmektedir. Devlet okullarındaki iki katılımcıdan biri meslektaşları ile ilgili fikirlerini paylaşarak herkesin öğretmen olmayı hak etmediğini, bir öğretmenin örnek ve dürüst olması, umut ve ilhamın sembolü olması gerektiğini belirtmiştir. Çevresindeki meslektaşlarının -okulundakilerin- bu özelliklerden yoksun olduğu ifadelerinden anlaşılmaktadır. Meslektaşlarıyla sorunları olan başka bir öğretmen, özel bir okulda çalışmaktadır. Katılımcı, diğer alan dersi öğretmenleri (Türkçe) ile istenilen iletişimi kuramadığını belirtmekte ve yabancı öğretmenlerle böyle bir sorun yaşamadığını dile getirmektedir. Ancak bir süre sonra özel okuldaki bu katılımcının, meslektaşlarıyla yaşadığı sorunları çözdüğü gözlenmiştir. Daha önce de bahsedildiği gibi, meslektaşlar arasında işbirliği şarttır. Sergiovanni ve Starratt (1998: aktaran Kutsyuruba, 2009), denetimin "hiyerarşik rollerden" ayrılması gerektiğini ve "çok yönlü becerileri içermesi" gereken "daha demokratik ve profesyonel bir süreç" olarak görülmesi gerektiğini öne sürmektedir. Kutsyuruba (2009), bu yeni denetimin öğretmenlerin "farklı düzenlemelerini" ilke edindiğini; çünkü "meslektaşların, kendi eylemlerini daha fazla anlamlandırmak için birlikte çalıştıklarını" vurgulamaktadır. Benzer şekilde Kutsyuruba (2009), Glickman ve ark. (2004), denetim için bir "paradigma değişimi" önermektedir. "Meslektaş dayalı bir modele yönelik 'paradigma kayması', şayet başarılı olacaksa, geleneksel veya duygusal bir denetimden meslektaş dayalı denetime doğru bir geçiş içermelidir" (s. 7). Bu nedenle Glickman ve ark. (2004), "resmi olarak belirlenmiş denetçiler, öğretmenler ve okul cemiyetinin diğer üyeleri tarafından ortaklaşa geliştirilen, öğretme ve öğrenmenin neler olabileceği ve olması gerektiğine dair ortak bir vizyon" (Kutsyuruba, 2009 , s. 258) olan 'SuperVision' (s. 8) terimini (supervision, denetim anlamına gelirken superVision ise üstün görüş anlamını vermektedir) önermiştir. Yeni öğretmenlerin günlükleri incelendiğinde bu tür bir işbirliğini destekleyen herhangi bir yorum ve deneyime rastlanmamıştır.

4. 4. Üniversite Eğitiminin Yeni Göreve Başlayan Öğretmenlerin Mesleğiyle İlişkisi

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin üniversitede aldığı eğitimlerin, meslekleri ile ne ölçüde bağlantılı olduğunu devlet okulu ve özel okul kıyaslaması yaparak açıklamak gerekmektedir. Devlet okulundaki bir öğretmen, üniversite yıllarında aldığı eğitimden faydalandığını ifade ederek genç öğrencilere İngilizce öğretmede yöntem/teknikler, sınıf yönetimi ve eğitim bilimleri derslerinin mesleği için hayatî önem taşıdığını belirtmiştir. Bu konuda kişinin, kendini daima geliştirmesi gerektiğini de ifade etmiştir. Aynı katılımcının paylaştığı bilgilerde sınıf yönetimi ve diğer pedagojik konularda sorun yaşadığını ortaya koyan bir ifadeye rastlanmamıştır. Ancak, öğrencilerin çoğunun derslerin önemini kavramada başarısız olduğu ve üniversitede öğretilenlerle gerçek hayat arasında bir uyumsuzluğun olduğu

vurgulanarak üniversitelerde eğitimin, bazı varsayımlara dayandığı belirtilmiştir. Aynı sınıfta hem okuma yazma bilen hem bilmeyen öğrencilere nasıl eğitim verileceği konusunda üniversitede herhangi bir eğitim almadığını öne sürerek teori ve pratik arasındaki farkı desteklemiştir. Ayrıca eğitim müfredatlarından sorumlu kişileri, Türkiye'deki tüm bölgeler birbirinden farklı olmasına rağmen bireysel farklılıkların dikkate alınmadığını dile getirmiş ve eleştirmiştir. Devlet okulundaki ikinci katılımcı da üniversite yıllarında aldığı derslerle ilgili endişesini dile getirerek teori ve pratik arasındaki farklılığı vurgulayıp kendi sözleriyle “teori, pratikte yansıması olmayan çıkmaz bir yol gibi görünüyor” demiştir.

Çalışmanın bulguları konusunda devlet okullarındaki yeni öğretmenlere kıyasla üniversite eğitiminin mesleği ile ilgisi hakkında özel okuldan bir katılımcı daha farklı düşünmektedir. Üniversite eğitiminden aldığı deneyimlerden yararlanarak çok zorlu bir atmosferde kendisini “geliştirmek” zorunda kaldığını ifade etmiştir. Bu katılımcı, özel bir okulda ilkokul öğrencileriyle çalışmıştır. Özel okulda çalışan bir diğer katılımcı, üniversite eğitiminden en çok yararlanan kişi olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, kendisi CEFR'ye (Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi) dayalı bir sınav hazırlayabildiğini ve üniversitedeki ölçme ve değerlendirme dersinin de profesyonel kimliğine çok şey kattığını ifade etmiştir. Bu nedenle, katılımcı üniversite eğitimini değerli ve yararlı bulmuştur. Devlet okullarındaki yeni öğretmenler, teoriyi uygulama ile ilişkilendiremediklerini belirtmişlerdir. Yeni öğretmenlerin okullarında özellikle de öğrencilerle olan sorunlar düşünüldüğünde, “eğitimin verildiği kurum uygun şartlara sahipse öğretmenler enerjilerini sadece pedagojik unsurlara harcarlar” sonucuna varılabilmektedir.

4.5. Devlet Okullarında ve Özel Okullarda Çalışan Yeni Öğretmenlerin Deneyimleri Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar

Devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan yeni öğretmenlerin deneyimleri arasındaki ortak yönler ve farklılıklar ele alındığında devlet okullarının velilerle ilgili sorunları, özel okullarinkinden daha dramatiktir. Devlet okullarının ve özel okulların veli profilleri, eğitime bakış açıları bakımından birbirinden farklıdır. Devlet okulundaki yeni öğretmenler, velilerin eğitim eksikliği olduğunu ifade ederken özel okuldaki yeni öğretmenler aksini söyleyerek velilerin kendileriyle işbirliği içinde olduğunu belirtmişlerdir. Bu farklılığı açıklayabilmemiz için ne tür faktörlerin dikkate alınması gerekliliği ortadadır. Devlet okulundaki bir katılımcı; velilerin, çocuklarına ev ve tarla işlerinin sorumluluğunu verdiğinden bahsetmiştir. Bu çocuklardan yüksek performans beklemek zordur. Şimşek ve Şimşek (2013), Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki lise

öğrencilerinin sosyal bütünleşme düzeylerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, derslerden yüksek puan alan çocukların aile bütünleşmelerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Devlet okullarındaki yeni öğretmenlerin diğerlerine göre daha başarılı buldukları öğrenciler de bunlardır. Özel okullardaki veliler söz konusu olduğunda durum tersine dönmektedir. Bu okulların öğretmenlerine dair yapılan analizlerde görülebileceği gibi veliler, çocuklarının gelişim ve eğitimleri için beklentilerini açıkça ifade etmişlerdir. Veliler; çocuklarının daha iyi öğretim olanakları, kurum dinamikleri ve prestijli olan okullara göndermek istedikleri için okulları özellikle özel okulları etkilemektedir (Nartgün ve Kaya, 2016). Bu veriler ışığında, özel okul velilerinin yüksek beklentileri anlaşılabilir. Korkmaz'ın (2005, akt. Nartgün ve Kaya, 2016) çalışmasında, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek veliler, nerede yaşarlarsa yaşasınlar çocuklarını prestijli okullara göndermektedirler. Düşük sosyoekonomik düzeye sahip veliler, sosyo-ekonomik sorunlarda okullara daha az katkıda bulunmaktadırlar (Nartgün ve Kaya, 2016). Bu koşullar altında sosyo-ekonomik düzeyler ile veli beklentileri arasında doğrudan bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu düzey ne kadar yüksekse veliler o derecede katkı sağlar ve bu, velilerin zorlu ve talepkâr olmasına neden olur.

Özel okullarda yönetimin göreve yeni başlayan öğretmenlerin okul sonrası yaşamlarına müdahale ettiğini belirlenmiştir. Devlet okullarındaki yeni öğretmenlerin, bu sorunun varlığına dair herhangi bir bilgisine ulaşamamıştır. Devlet okullarında bazı öğrencilerin düzensiz devam durumlarından dolayı okuma yazma bilmedikleri ifade edilmiştir. Ancak, özel okullarda öğrencilerin bu tür istenmeyen davranışlar sergilemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bazı çocukların ev ve tarla işleri için okuldan uzaklaştırıldıkları göz önüne alındığında insanların ekonomik düzeyinin ne kadar çok sorun yarattığı göz ardı edilmemelidir. Zengin olmanın tanımı, tarih boyunca farklılık geçirmiş olsa da varlıklı insanların diğerlerinden daha fazla fırsat sundukları gözlenmiştir. "Daha fazla fırsat" ifadesinden kastedilen araçsal fırsatlardır. Zira maddî durumu iyi olmayan ailelerin de çocukları için eşsiz fırsatlar yaratabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Karşılaştırmalı ve çok durumlu olan bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin devlet ve özel okullardaki problemlerinin değişiklik gösterdiği saptanmıştır. Bulgulardan, veli profilinin devlet okullarında ve özel okullarda belirgin farklılıklar olduğu ve Şimşek ve Şimşek (2013) çalışmasıyla benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yeni öğretmenlerin ilk yıllarında yaşadıkları zorluklar dikkate alındığında zorlukların, okulların bulunduğu sosyal dinamiklere paralel olarak şekillendiğini anlaşılmaktadır. Devlet okullarındaki yeni öğretmenlerin zorlukları daha çok, çözülmesi gereken anlık problemler etrafında yoğunlaşırken özel okullardaki yeni öğretmenlerin zorlukları, öğrencileri nasıl daha iyi

eğitecekleri gibi pedagojik problemler olarak gözlenmiştir. Yeni öğretmenlerin meslektaşlarıyla ilgili sorunları çalıştıkları özel okul veya devlet okulu olmasına göre değişmektedir. Yeni öğretmenlerin meslektaşları ile ilişkileri konusu gözden geçirildiğinde özel okullardaki yeni öğretmenlerin devlet okullarındakine göre daha fazla sorun yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada elde edilen tüm sonuçlar arasında en dikkate değer olanı, üniversite eğitiminin yeni öğretmenlerin mesleğiyle ilgili olanıdır. Devlet okullarındaki yeni öğretmenler, üniversite eğitimini faydalı ve hayatî bulsalar da mesleklerine uygulayamadıklarını açıklamışlardır. Bu duruma sadece devlet okullarındaki yeni öğretmenler işaret etmişlerdir. Özel okullardaki öğretmenler bu durumu bir sorun olarak görmemişlerdir. Bu nedenle yeni öğretmenlerin yaşadığı zorlukların, okulların bulunduğu sosyal dinamiklere paralel olarak şekillendiği söylenebilir. Öğretmenler, teorinin tek başına yardımcı olmadığını ifade etmişlerdir. Buna rağmen zaman içinde kendi özel başa çıkma stratejilerini geliştirmeleri oldukça muhtemeldir. Öğretmen adaylarının staj okulları, sistematik şekilde değiştirilmeli; öğretmenler farklı okul atmosferlerine maruz bırakılmalıdır. Uygun imkânlar varsa öğretmen adaylarının kırsal okullara gönderilmesi, onların daha farklı ve zorlayıcı durumları deneyimlemelerini sağlayacaktır.

Bu çalışmayla varılan diğer sonuçlardan biri, devlet okulları ve özel okullardaki yeni öğretmenlerin, çevrenin sosyal ve ekonomik koşullarla şekillenen farklı zorlukları ve deneyimleri yaşamalarıdır. Bu koşullar aynı zamanda okullardaki pedagojik süreçleri de etkilemiştir. Uzun vadeli bir hedef olsa da devletin Türkiye'nin Güneydoğu Bölgesindeki sosyal politikaları, bölgenin eğitim uygulamalarına olumlu katkı sağlayacaktır. Bölgenin gelişmesini beklemekten daha gerçekçi olan, öğretmen adaylarını ekonomik ve sosyal açıdan dezavantajlı eğitim ortamları için eğitmektir. Yeni öğretmenlere, problemlerle yüz yüze kaldıklarında yararlanabilecekleri bir deneyimler dizisi yaşatılmalıdır. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimi paydaşların (ebeveynler ve öğrenciler) olası insanî ve psikolojik özelliklerine de odaklanmalıdır. Hizmet öncesi eğitimde pedagojik dersler, öğretmen adaylarını insan doğasının özellikleri ile donatmalıdır.

ÇIKAR ÇATIŞMASI BEYANI

Yazarlar bu çalışmalarında herhangi bir şekilde çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ BEYANI

Yazarlar bu çalışmalarında araştırma ve yayın etiğine uyulduğunu beyan ederler.

YAZAR SORUMLULUK BEYANI

Yazarlar bu çalışmanın “Kavramsal Çerçeve, İnceleme ve Düzenleme” kısmının Prof. Dr. Yasemin KIRKGÖZ, “Yöntem tasarımı, Araştırma, Veri Analizi ve Yazılım Kaynakları Toplama, Yazı taslağı, Görselleştirme” kısmının Faris HOCAOĞLU tarafından yapıldığını beyan ederler.

REFERENCES/KAYNAKLAR

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. 4, (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Başar, M. & Doğan, Z. G. (2015). Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Yaşadığı Sosyal- Kültürel Meslekî Sorunlar. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 375-398.
- Bernheim, B. D. & Exley, C. L. (2015). *Understanding Conformity: An Experimental Investigation*. Harvard Business School.
- Çakmak, M. (2013). Learning from Teaching Experiences: Novice teachers' thoughts. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi H. U. Journal of Education*, 1, 55-67
- Çalışkan, N., & Ayık, A. (2015). Parent-Teacher Association (PTA) and Communication with Parents, *Ahi Evran University Journal of Institute Of Social Sciences*, 1(2), 69-82.
- Cook, N. R & Ware, J. H. (1983). Design and analysis methods for longitudinal research. *Public Health*. 4, 1-23: Annual Reviews Inc.
- Farrokhi, F. (2012). Rethinking convenience sampling: Defining Quality Criteria. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(4), 784-792
- Franco, Y. (2015). Novice teachers' stories of solving problems of practice. Graduate Theses and Dissertations: University of South Florida. From <https://scholarcommons.usf.edu/etd/5948/>
- Fry, S. W. (2007). First-Year Teachers and Induction Support: Ups, Downs, and In-Betweens. *The Qualitative Report*, 12(2), 216-237.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2004). *SuperVision and instructional leadership: A developmental approach* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Goodwin, M.A. (2008). *The micro-political boundary: Navigating political cultures during the first three years of teaching*. Available from Pro Quest Dissertation and Theses database.
- Hall, J. L. (2008). Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger Starting Age in a Minimal Input Situation. *Second Language Research*, SAGE Publications, 24 (1), 35-63.
- Kazazoğlu, S. (2010). İngiliz Dili Eğitimi Bölümlerinde Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Ders Kitabı Kullanımına İlişkin Tercihleri. *Dil Dergisi*, 148.
- Kozikoğlu, İ. (2016). Öğretimin İlk Yılı: Mesleğin İlk Yılındaki Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler, Hizmet Öncesi Eğitim Yeterlikleri ve Mesleğe Adanmışlıkları. Unpublished Doctoral Thesis.
- Krauss, S. E. (2005). Research Paradigms and Meaning Making: A Primer. *The Qualitative Report*, 10 (4), 758-770.

- Kutsyruba, B. (2009). Getting off on the right foot: Guiding beginning teachers with supervision and professional development. *International Journal of Learning*, 16, 257-277.
- Monks, J. & Schmidt, R. (2010). The impact of class size and number of students on outcomes in higher education [Electronic version]. Cornell University, School of Industrial and Labor Relations.
- Nartgün, Ş. & Kaya, A. (2016). Özel Okul Velilerinin Beklentileri Doğrultusunda Okul İmajı Oluşturma. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching, 2016, 5 (2).
- Raman, Y. (2015). *The Origami of Identities: Novice Teachers' Negotiation of Identities Through Code Switching*. MA Thesis, Middle East Technical University, Northern Cyprus Campus.
- Rees, R. B. (2015). *Beginning Teachers' Perceptions of Their Novice Year of Teaching*. All Graduate Theses and Dissertations. Utah State University.
- Sedgwick, P. (2013). Convenience sampling. Centre for Medical and Healthcare Education, St. George's, University of London, London, UK.
- Senom, F. & Zakaria, A. R. & Sharatol, S. & Shah, A. (2013). Novice Teachers' Challenges and Survival: Where do Malaysian ESL Teachers Stand? *American Journal of Educational Research*, 1(4), 119-125.
- Şimşek, H. & Şimşek, A. (2013). Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki Lise Öğrencilerinde Sosyal Bütünleşme Düzeyi. *Millî Eğitim*, 198.
- Taulton, B. T. (2014). *Retaining High Quality Teachers Through Mentorship And Support: The Principal's Role*. A Doctoral Thesis Presented to the Faculty of the College of Education University of Houston.



The Journal of Limitless Education and Research
Volume 6, Issue 2, 248 - 262

DOI: 10.29250/sead.958194

Received: 27.06.2021

Article Type: Research

Accepted: 15.07.2021

Sound Properties and Training of Turkish

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara University, firdevs.gunes@gmail.com

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın University, aysederyaisik@gmail.com

Abstract: Nowadays, the order of sounds to be taught for effective language teaching is done, priority is given to frequently used sounds in the language. In this study, the characteristics of the sounds in Turkish are tried to be determined for effective teaching reading and writing. For this purpose, a total of 120,151 words and 788,316 letters from the Turkish Language Association Turkish Dictionary was investigated. At the end of the research, it was found out that the vowels commonly used in Turkish were “a” and “e” whereas the consonant was “k”. It was sorted out that “a, e, k, i, l, m, r, n, t, l” were used as the top 10 commonly sounds and more than half of the texts were written utilizing these letters. It was found that the vowels made up a rate of 41.22%, and consonants a rate of 58.78%, which most of the vowels are back vowel while consonants are continuous and voiced consonant. This makes it easier to create melodies with sounds, to prolong and upgrade sounds, to compose rhythm, to emphasize intonation, to play with sounds; therefore, it promotes the learning process more enjoyable.

Keywords: Turkish, sound, letter, frequency of use, literacy training.

Cited in: Güneş, F. & Işık, A. D. (2021). Sound properties and training of Turkish. *The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(2), 248-262. DOI: 10.29250/sead.958194.

First Author ORCID: 0000-0002-9449-8617

Second Author ORCID: 0000-0002-9867-0904

1. Introduction

People produce various sounds with their sound organs and communicates through these sounds since they are the most important components of language and the smallest part of the language. Speech sounds and language are combined with each other to form syllables and words and determine the characteristics and structure of the language. The sounds are distinguished into various genres such as vowel and consonant, back and front. To scientific studies, order of sounds is alphabetically constituted. Yet, the alphabetical order and the sound system of each language have distinctive features.

Learning sounds begins in mother's womb. Accordingly, babies produce some sounds from the first months after birth, and it continues within the period of pre-school education. Recognizing all sounds in language, distinguishing each one, improving reading and writing skills are aimed in the period of primary school. The recognition of sounds is the beginning of these studies because it is impossible to learn literacy without learning the sounds and sounds of the letters. Research concerning this topic emphasize that some basic skills need to be developed to be good readers. These skills are ranged such as distinguishing between sounds in languages, linking between sounds and letters, recognizing letters, syllables, and words easily, reading fluently, learning the meaning of new words, and understanding what they read. In order to gain these skills at an early age, periodic studies are planned in five areas. These are sound awareness, exploring alphabetical relations (matching letters and sounds), recognizing the word, creating a mental dictionary, reading fluently and understanding texts (Armbruster & Osborn, 2001; Béatrix Köhler & Martin, 2002; National Reading Panel, 2000).

The beginning of literacy training is sound awareness, which is to gain skills such as being sensitive to sounds, recognition and distinguishing of sounds of words, merging, and changing sounds and syllables. According to Gombert (1992), sound awareness is the skill of identifying and changing the elements of language. It also requires mental processes such as thinking, recognizing, distinguishing, paying attention, discovering, realizing the sounds of language in order to raise children' awareness about the elements of the word. Owing to this skill, a child not only focuses his/her attention on words, recognizes any word, learns that the word is composed of sounds and syllables but also he separates syllables, combines them, produces new words by using sound units. This awareness brings the child to relate and to match sounds to letters, to recognize, to read and to write the letters, and to learn written syllables and words in the literacy training process. Sound awareness training is mandatory as all voices are written in

alphabetical languages. Ziegler and Goswami (2005) argue that the study of sound awareness and alphabetical principles instruction for reading in alphabetical languages is a compulsory priority, even the heart of learning.

Practice to explore the relationships between the sounds and letters is the most important aspect of learning process in recognizing written words. This sort of practice is easier especially in the languages in which the sound-writing relationship is regular. Experts such as Ball (1997), Hurford, (1994), Lacert and Colé, (2000), Sprenger-Charolles (2003) highlights that the sound consciousness facilitates the learning process of word recognition and reading. According to Morais (2002), various problems arise in the teaching of literacy training when the sound and the letter relation are unestablished. Children who cannot distinguish the sounds and learn the relationship between the sounds and the letters have difficulty in literacy training. Research indicate that there is a direct relationship between the development of sound awareness and literacy training, and sound awareness studies should be suggested at initial stages or at an early age (Stanké, 2001).

According to the principles of sound awareness, sounds have some features. These features are effective for children to learn sounds; hence, these features are taken into consideration during the training process. According to the principles of sound awareness;

- Vowels such as “a, e, i, o, u” are easier to learn than the other vowels.
- Introducing and teaching vowels is easier than consonants.
- Teaching the continuous (prolonged) consonants are easier than for discontinuous consonants. For example, continuous consonants such as “ffff” and “şşşş” are taught more easily than discontinuous consonants such as “k” and “p”.
- In the process of word recognition, children first recognize consonants at the beginning of the word, then the consonants at the end and later in the middle (Gunes, 2007).

The importance of sounds and giving priority in the language teaching process is also revealed in brain research. According to Sprenger-Charolles (2003), in the language learning process, neurons first process verbal language and children learn written language by using this information. In other words, verbal language-based encodings are used in the process of literacy training. For this reason, giving priority to sounds and establishing regular links between sounds and letters make it very useful to develop reading and writing skills.

In recent years, researchers such as Stanislas Dehaene, Caroline Huron, J. Morais, Liliane Sprenger-Charolles, J.C. Ziegler, U. Goswami have identified some principles- namely “the principles of literacy training”- to be considered in the first literacy teaching. The purposes of these are that children should know the written words fast, understand what they read, read to learn, enjoy reading, become independent readers and use mental resources effectively. These principles are to teach alphabetic codes, to advance logically and systematically, to improve reading and writing skills, to prepare qualified activities, to adapt the text to the child level. What is emphasized is that sounds, letters, syllables, words, and texts to be taught should be chosen carefully, and frequently used items be given priority to improve students' reading and writing skills (Dehaene, 2011). Thus, literacy training approach based on frequently used elements in language has come to the fore.

With this understanding, frequently used sounds, letters, syllables, and words lists have been prepared in languages such as German, French, English, and Spanish. This is also important and necessary for the Turkish language, which is an alphabetical language. Turkish is an end-to-end language with various richness in terms of sound, vocabulary and language structure. It is known that the properties of Turkish language such as sound richness, sound-letter relation, syllable and word frequency, concrete-abstract provide various benefits in the teaching process. However, the order of teaching of sounds, letters, syllables and words in Turkish was not based on scientific studies.

2. Objectives

In this study, it is aimed to determine the sound properties of Turkish, the relationship between sound and letter, the frequency of use of sounds, and the usage status of vowels and consonants in Turkish. In the second stage, the attention of the sound and letter rankings were drawn to make it easy teaching of Turkish. With the purpose in mind, the following answer to questions was investigated.

1. What are the sound properties of Turkish?
 - a. What is the relation between sound and letters?
 - b. What is the frequency of sounds?
 - c. What is the case of using vowels?
 - d. What is the case of using consonants?
2. How should be the sound ranking for teaching Turkish easily?

3. Methods

In this research, the properties of Turkish sounds and letters were examined through a document review method which is qualitative research method. For this purpose, words in Turkish Dictionary and Dictionary of Person Names published by Turkish Language Association was investigated.

3.1. Wordpool

For the purposes of the research, a wordpool was created to collect data. Words given at the beginning of 77.005 item in the 11th edition of Turkish Dictionary published in 2011 by Turkish Language Society (TDK, 2011) and words in the Person Names Dictionary are taken into the wordpool. These are the principles for creating a word pool.

Words given at the beginning of 77.005 item in the 11th edition of Turkish Dictionary published in 2011 by Turkish Language Society was examined, as compared to 2017 Current Turkish Dictionary, and missing words, idioms, compound words, and proverbs have been added.

1. Chemistry formulas and abbreviations have been omitted.
2. The items contained derivational morpheme and inflectional morpheme was removed.
3. The explanations given against the items were removed.
4. The items containing noun-morpheme were taken as is.
5. The items containing currency names, horoscope names and chemistry terms were taken as is.
6. At the end of this process, the remaining 74,914 words were transferred to the wordpool.
7. The items containing compound were taken as is. However, each independent unit in the compound, idioms, and proverbs written separately is counted as an independent word.
8. 110,452 words in the wordpool after the evaluation are listed in alphabetical order.
9. Then the names in the Person Names Dictionary are added to the wordpool. 9,699 names in this dictionary are taken as is.

10. Thus, the word pool is composed of a total of 120,151 words and 788,316 letters with the words of 110,452 words in Turkish Dictionary and 9,699 words in the Dictionary of Person Names.

3.2. Data Analysis

Words are in the wordpool was analyzed through Ms. Word, Ms. Excel, Simple Concordance Program and SPSS. MS Word was used prepare the data for analysis, Ms. Excel was used merge and separation data, Simple Concordance Program and SPSS programs were used calculate frequencies and percentages. The results of the analysis were interpreted by using frequency and percentage of descriptive statistical methods.

4. Results

The findings obtained in the research are to be given regarding the order of research questions within five headings: The Relationship Between Sound and Letter, The Use of Sounds, The Use of Vowels, The Use of Consonants, and The Sound Ranking for Teaching.

4.1. The Relationship Between Sound and Letter

The number, type and properties of sounds/letters in an alphabet is important for the literacy training. The low number of sounds and letters facilitates literacy training, the excessive number of sounds and letters prolongs this process. In this respect, it is seen that there are around 6000 languages in the world, each of which has its own sound system. The sound system is one of the most important features that distinguish a language from other languages. The sound system contains all the sounds, types and properties of sounds in the language. Each of these is important and requires good learning to speak a language. In addition, the sound system is used to distinguish between the sounds of words during speaking, listening, reading and writing. In short, the sound system is an important source for the production and perception of words, and it allows the sound to be easily perceived, heard and distinguished. (Demolin, 2010).

According to research, there are more than 1 billion sounds in the languages in the world. Researchers such as Maddieson (1984), Maddieson and Precoda (1990) studied the sound system of 451 languages of various continents, regions, and languages. At the end of their study, they found a total of 920 sounds. On the other hand, the type and number of sounds vary according to language. Research indicate that there is a minimum of 12 sounds, a maximum of 141 sounds in the world languages. However, it is seen that the average number is around 30, and this is considered a common number (Demolin, 2010).

The vowel and consonant distribution of the sound in the language is also important. The number of vowels and consonants in each language is different. In most languages, the number of consonants is more than the number of vowels. However, there are languages that do not comply with this rule. The number of consonants in languages varies between 6 and 95, but there are 22 consonants on average. When the European languages are considered, it is seen that the number of sounds is at average levels. For example, there are 40 sounds in German, 36 sounds in French, 49 sounds in English, 25 sounds in Italian. (Jaffré & Fayol, 1997). When letters, sounds, and writing units are examined in European languages: There are 40 sounds in German, these are written with 26 letters and 85 formats; there are 36 sounds, written with 26 letters and 130 formats in French; there are 49 sounds, written with 26 letters and 1140 formats in English; and there are 25 sounds, written with 21 letters and 33 formats in Italian (Gunes & Isik, 2018a).

In our country, in 1928, the letter revolution was made under the leadership of Atatürk. The new Turkish letters were adopted by the Law on Acceptance and Application of Turkish Letters dated on the 01.11.1928 and numbered 1353. According to this law, there are 29 letters in the Turkish alphabet, 8 of which are vowels and 21 are consonants. Despite the use of Latin letters in the Turkish alphabet, there are no letters like x, q, w. Besides, in Turkish, there are letters such as ç, ğ, ı, ö, ş, ü which are not used in western languages. These letters are written in the same format as c, g, i, o, s, u except dots. The use of similar letter shapes in alphabet facilitates literacy training and increases writing speed. In other words, 12 letters such as c, ç, g, ğ, ı, i, o, ö, s, ş, u, ü are similar to each other in Turkish, so the teaching of writing is easier and the number of letters to be taught falls from 29 to 23. This facilitates the learning process and reduces the mental load.

In Turkish, each sound is indicated by a letter and each letter is vocalized by one sound. So there is a one-to-one relationship between the letter and the sound in the Turkish alphabet. Turkish alphabet is arranged as the most ideal sound and letter relation. This situation is superior in fields such as literacy training, developing language and mental skills, and using a keyboard. In some languages, the same sounds are written in different letters or groups of letters. For example, while the sound “o” is written with the letter “o” in Turkish, it is written in four different formats: “o, au, eau, eaux” in French. The “f” sound is written with “f, ff, ph” and the “ş” sound is written “ch” in French (Gunes, 2016). In some cases, one letter is used for different sounds. For example, the letter “c” corresponds to sometimes “s” sound sometimes “k” sound.

These spelling differences in languages such as English and French bring loads to students, negatively affecting the process and skills of the literacy training. However, in languages such as Finnish, Turkish, Italian, Spanish, the letters of the alphabet become systematic; most of the sounds are written as they are read and are read as they are written (Québec, 2011).

The compatibility rate between sound and letters is also important. This compatibility is 100% in Turkish and in some languages, it is different half-and-half. In English and French, there is no regular relationship between sounds and letters and 50% of the words are not written as they are read and they are not read as written. For example, in French, letter “s” is unreadable in the word “Palais” (pale). During reading, the vocalization of the letters is 48% in English and 94% in French. Writing a sound in various letters, reading a letter in various sounds increases the student's mental load and in the process of reading the student is devoted the majority of the mental energy to establishing the relationship between the sound and the letter. In short, German, French, and English are not among the easily learned languages (Jaffré & Fayol, 1997). In Turkish, however, there is a regular relationship between sounds and letters, each sound is written in a letter, each letter is read in a sound. This issue is also noted in the CERL research conducted by the OECD. In the OECD reports, it is said that it is faster to write the words heard in languages such as Turkish and Finnish, where each sound is written with a letter (OCDE, CERL, Ontario, 2007). This structure provides the Turkish language to be superior to most languages in terms of teaching and learning in an easy way.

4.2. The Use of Sounds

In order to determine the properties of the sounds used in Turkish, a total of 788,316 letters in 120,151 words were examined. Then, the alphabetical distribution of 788,316 letters was made as given in Table 1.

Table 1.

Distribution of Turkish Sounds

Sound	Number (N)	Percent (%)	Sound	Number (N)	Percent (%)
A	104,545	13.26	M	47,769	6.06
B	16,576	2.10	N	38,751	4.92
C	9,128	1.16	O	17,115	2.17
Ç	10,896	1.38	Ö	6,567	0.83
D	19,357	2.46	P	9,659	1.23
E	70,655	8.96	R	43,473	5.51
F	6,394	0.81	S	26,565	3.37
G	11,529	1.46	Ş	15,122	1.92
Ğ	7,055	0.89	T	35,438	4.50
H	9,532	1.21	U	22,983	2.92
I	35,160	4.46	Ü	15,992	2.03
i	51,957	6.59	V	7,783	0.99
J	728	0.09	Y	19,872	2.52

K	62,102	7.88	Z	14,305	1.81
L	51,308	6.51	Total	788,316	100.00

As seen in Table 1, “a” sound is used at a rate of 13.26% in Turkish. This is followed by the “e” sound with a rate of 8.96%. They are followed by the “k” sound with a rate of 7.88%. In other words, the widest vowels used in Turkish are “a” and “e” whereas the consonant is “k”. The total usage rate of these three sounds is 30.10%. This indicates that one third (30%) of the Turkish texts are written with “a”, “e” and “k”.

When the sounds in Turkish are listed according to their usage rate, it appears “aekil mnrntı suydo büşz gçph cvğöfj”. In the first five, there are 3 vowels and 2 consonants and there are 4 vowels and 6 consonants in the first ten. The least used sounds are “v, ğ, ö, f and j”. This situation suggests that “a, e, k, i, l, m, r, n, t, ı” sounds should be taught at the first, and “v, ğ, ö, f, j” sounds should be taught at the last.

There are 8 vowels (a, e, i, ı, o, ö, u, ü) and 21 consonants (b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z) in Turkish. Based on the data in Table 1, it is observed that vowels are used at a rate of 41.22%, and consonants are used at a rate of 58.78% in Turkish. The comparison of vowel and consonant letters with other languages was examined in the research conducted by Gunes and Isik (2018b). At the end of the research, it was determined that vowels are used at a rate of 37.98% in English and at a rate of 38.36% in German, the use of vowels in English and German is 3% lower than in Turkish, the use of vowels and consonants in French and Turkish is close, but the rates of Spanish and Italian pass through all languages. The rate of consonants use was examined in research and it was found that the consonant was used in English with 62.02% and in German with 61.64%. This situation makes literacy training difficult. A large number of sounds and frequent use in a language facilitates the literacy training. When this situation is compared with other languages, it is understood that Turkish is in very good condition. As a result, the Turkish seems to be superior to English and German, close to French in terms of using vowels.

4.3. The Use of Vowels

When Table 1 is examined regarding the use of vowels in Turkish, it is observed that the most “a” and “e” sound is used. They are followed by “ı” and “i” sounds. The total usage rate of these vowels is 33.27%. In other words, one-third of the sounds commonly used in Turkish appear “a, e, i, and ı”. These are followed by “u, o, ü, and ö” and the total usage rate is 7.95%.

The case to be back or front of vowels used in Turkish was also examined and the results are given in Table 2.

Table 2.

Frequency of Use of Back and Front Vowels in Turkish

Vowels	Number (N)	Percent (%)	Group Percent (%)
Back vowels (a,ı,u,o)	179,803	55.32	22.81
Front vowels (e,i,ü,ö)	145,171	44.68	18.41
Total	324,974	100.00	41.22

As seen in Table 2, more than half of the vowels in Turkish are back vowels. The back vowels come out of the mouth and are easy to produce; therefore, it facilitates to teach Turkish speaking, reading, and writing.

4.4. The Use of Consonant

According to Table 1, it is seen that “k, l, m, and r” consonants are mostly used in Turkish. The total usage rate of these consonants is 25.96%. In other words, one-fourth of the sounds commonly used in Turkish is “k, l, m, and r” consonants. These are followed by the consonants “n, t, s, y, and d” and their total use is 17.77%. Then the “b, ş, z, g, ç, p, h, and c” consonants follow. Their total use is 12.27%. The least used in Turkish are “v, ğ, f and j” at a rate of 2.78%. In terms of literacy training, it is important that there are few consonants in a language and most of these consist of continuous consonants. With this understanding, the state of consonants in Turkish is examined. The results are given in Table 3.

Table 3.

The Use of Consonant in Turkish

	Voiced Consonants		Unvoiced Consonants		Total	
	Number (N)	Percent (%)	Number (N)	Percent (%)	Number (N)	Percent (%)
Continuous Consonants	231,044	29.3	57,613	7.31	288,657	36.61
Discontinuous Consonants	56,590	7.18	118,095	14.99	174,685	22.17
Total	287,634	36.48	175,708	22.3	463,342	58.78

As indicated in Table 3, consonants in Turkish are used at a rate of 58.78%. 36.62% of this consists of continuous consonants. The rate of continuous consonants in consonants is 62.30%. In other words, two-thirds of consonants in Turkish are continuous consonant. This situation facilitates the teaching of Turkish.

As seen in the table, more than half of the consonants in Turkish are voiced consonants. This makes the sounds in the language a melodic structure. With continuous and voiced consonants, processes such as to create melodies, to prolong and upgrade sounds, to be rhythm,

emphasize and toning, and to play making the learning process enjoyable and increases permanence (Bina,2011).

The status of consonants in Turkish and some European languages is examined by Gunes and Isik (2018b), it is determined that the language in which the continuous consonants are the most commonly used language in German, followed by English, Turkish, French, Spanish and Italian, the language in which the discontinuous consonants are the most commonly used language in English, followed by Turkish, German, Spanish, French and Italian. These results indicate that Turkish is superior to English and close to French and German.

4.5. The Sound Ranking for Teaching

In order to teach an effective literacy, first of all, the vowels and consonants should be listed according to the sound and letter properties of Turkish. In this process, the properties of the literacy training method are important. Since 2005, literacy has been taught by Voice-Based Sentence Method, that starts initially with sounds, and goes through the process of sounds to be combined to form syllables, words, and sentences. Hence, progress in the teaching process is from small items to large items. Each item learned (sound, syllable, and word) constitutes the infrastructure of the next item. Thus, students can easily integrate what they learn. It also focuses on developing students' skills in sentence and text formation. This is a requirement of the constructivist approach.

In the literacy process, sound groups are made to teach students the sounds and letters easily, to improve the sound and writing awareness. In the formation of sound groups, the sounds in the alphabet are sorted from the most used sounds to the less used ones, the letters are highlighted for ease of writing and teaching, the letters are listed as a vowel, a consonant for easy learning of all the sounds in the alphabet, and in process of teaching the consonant, continuous and discontinuous consonants are taken into account (Gunes & Isik, 2018a). What should be the sound ranking for teaching according to these principles?

According to the results of the research, the sounds in the Turkish alphabet are sorted from frequently used to less used;

- Generally: aekil mrntı suydo büşz gçph cvğöfj,
- Vowels: a, e, i, ı, u, o, ü, ö,
- Consonants: k, l, m, r, n, t, s, y, d, b, ş, z, g, ç, p, h, c, v, ğ, f, j,

- Continuous consonants: l, m, r, n, s, y, ş, z, h, v, ğ, f, j,
- Discontinuous consonants: k, t, d, b, g, ç, p, c.

Sound groups can be done by considering this sorting and the ease of writing the letters (Gunes & Isik, 2018b);

1st Group: e, l, a, k,

2nd Group: i, m, ı, t, n,

3rd Group: u, s, d, o, y,

4th Group: ü, b, ş, ö, z,

5th Group: g, ç, p, h,

6th Group: c, v, ğ, f, j.

5. Discussion and Conclusions

This study aimed to determine the properties of the sounds used frequently in Turkish in terms of the literacy training, firstly, the properties and the frequency of use of the sounds and letters in Turkish, the rate of vowels and consonants, the rate of continuous and discontinuous consonant. Then, the sounds to be given in the teaching of literacy are made in a rank so that students could learn Turkish easily. At the end of the study;

1. It was determined that the sounds in Turkish were easy to learn.
2. It was determined that there is a regular relationship between the sounds and letters in Turkish; therefore, Turkish is superior to most languages.
3. In the distribution of 788.316 letters in the 120.151 words, it was determined that the most frequently used sound “a”, the “e” and “k”, other sounds follow these three.
4. It was determined that the ranking of sounds frequently used in Turkish is “aekil mrntı suydo büşz gçph cvğöfj”, in the top five, there are three vowels and a consonant, in the top ten, there are 4 vowels and 6 consonants, the least used sounds are “v, ğ, ö, f and j”.
5. It was determined that 30% of the texts are written with “a, e, k” sounds placed in the first three in Turkish, 43% of the texts are written with “a, e, k, i, l” sounds placed in the first five in Turkish, 69% of the texts are written with “a, e, k, i, l,

m, r, n, t, l” sounds placed in the first ten in Turkish, in this respect, Turkish is superior to most languages.

6. It was determined that the vowels have used a rate of 41.22% and consonants have used a rate of 58.78% in Turkish. Most of the vowels are back vowel. Much use of vowels in a language facilitates literacy training.
7. The rate of continuous and discontinuous, voiced and unvoiced consonants is also important in literacy training. It was determined that the rate of continuous consonants in consonants in Turkish is 62.30%. In other words, two-thirds of consonants in Turkish are continuous consonant. More than half is voiced consonant. This situation facilitates the teaching of Turkish.
8. At the end of the research, it was determined that the most commonly used sound ranking in Turkish is “aekil mrntı suydo büsz gçph cvğöfj”. This rank should be considered in Turkish teaching.

As a result, it is seen that Turkish is superior to most of the European language with the properties of sound and this structure increases the teaching superiority of Turkish. According to these results, in terms of effective literacy training in our country what is recommended is as follows;

1. Making up a sound ranking according to the structure of our language in Turkish Curriculum,
2. Paying attention to the ranking of frequency of the vowels and consonants to be taught,
3. Updating course books and materials,
4. Conducting new research on the teaching superiority of Turkish.

Funding

This study was completed with the support of the Limitless Education and Research Association, Turkey (ID: SEADBAP2017-1).

CONFLICT OF INTEREST STATEMENT

The author declares that there is no conflict of interest in this study.

RESEARCH AND PUBLICATION ETHICS STATEMENT

The author declares that research and publication ethics are followed in this study.

AUTHOR LIABILITY STATEMENT

The authors declare that the "Conceptual Framework, Writing Draft, Analysis and Editing" part of this work was done by Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, "Method and Manuscript, Visualization and Research" part of this work was done by Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK.

REFERENCES

- Armbruster, B. & Osborn, J. (2001). *Put Reading first. The research building blocks for teaching children to read*. Jessup : National Insitute for Literacy.
- Béatrix Köhler D. & Martin D. (2002). *Je lis en couleur. Une démarche d'enseignement de la lecture face aux acquis de la recherche*, Lausanne : HEP.
- Bina, D. (2011). *La syllabe dans l'écriture inventée en français*, (these de doctorate), Université Toulouse le Mirail –Toulouse II, Français.
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*, Paris: Odile Jacob
- Demolin (2010). *Les langues dans le monde: entre diversité et disparition. Université Libre de Bruxelles & Laboratoire des sciences de la parole de l'Académie Universitaire Wallonie-Bruxelles* Chaire Francqui, FUNDP, Namur
- Gombert, J. E. & Fayol, M. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.
- Gunes, F. & Isik, A. D. (2018a). *İlk okuma yazma öğretilimi acısından Türkçedeki ses ve harflerin incelenmesi*. II. Uluslararası Sinirsiz Eğitim ve Araştırma Sempozyumu, 26-28 April 2018, Tam Metin Bildiri Kitabı (01.09.2018), 137-152, Muğla/Türkiye.
- Gunes, F. & Isik, A. D. (2018b). Türkçede sık kullanılan harfler ve öğretilmesi, *The Journal of Limitless Education and Research*, 3(1), 1 – 26, DOI:10.29250/sead.402700.
- Gunes, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Gunes, F. (2016). Türkçenin öğretim üstünlükleri ve zenginlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 45 (210), 93-114.
- Jaffré, J-P. & Fayol, M. (1997). *Orthographes, Des systèmes aux usages*, Paris : Flammarion, Collection Domino.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*, Paris: Editions Odile Jacob.

- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read : an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*, Rockville : National Institute of Child Health and Human Development.
- OCDE, CERI, Ontario, (2007). *Recherche sur le cerveau, apprentissages et acquisition de la lecture*, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Toronto, Canada
- Québec (2011). *Écrire Au Primaire, Programme de recherche sur l'écriture*, Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Bibliothèque et Archives Canada.
- Sprenger-Charolles, E. (2003). *Apprentissage de la lecture et dyslexie, L'apport des sciences cognitives*, 11.12.2004 tarihinde www.coridys.asso.fr adresinden erişilmiştir.
- Stanké, B. (2001). *L'apprenti lecteur: activités de conscience phonologique*. Montréal: Chenelière.
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*, 11. Baskı, Ankara: Türk Dil Kurumu
- Ziegler, J. C. & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131 (1), 3-29.

A Confusing Term / Concept in Modern Turkey Turkish (MTT) Grammar Teaching: *The Element Which Is Out of Sentence*ⁱ

Recai ÜNAL, Yıldız Technical University Ins. of So. Scs. Chair of Teaching Turkish,
unalrecai@yahoo.com

Abstract: In the processes of mothertongue education of Modern Turkey Turkish (MTT) and teaching MTT as a foreign/ second language, while teaching grammar, the sentential element that is called *the element which is out of sentence* makes problems and causes confusion and mental unclarity. The study's purpose is to offer various proposals and to recommend solutions for this subject, by handling and showing these problems, confusion and mental unclarity, obviously. The sentential elements and classifications of them in MTT were handled with some terminological differences, some different categorizations, and more or less different mentalities, generally, in the grammatical and syntactic studies. Some researchers who have handled the sentential elements in MTT, have given place to some elements that they called *the elements which are out of sentence* and have defined as *the elements that do not join into the constructing of the sentence directly like parenthetical clauses, conjunctions, addressings, inter-jections, interjection phrases* in their clasifications. The study is an analysis and survey of written documents and sources. The datas are used in the study are taken from the grammatical, syntactic works (books, articles) which were written on MTT. The examples that are given places in the study generally are selected from the literary artworks of MTT. Sometimes and in some places, some examples are also used which the author of the article who is native speaker of MTT has produced. The study offers respond to traditional grammar's mentality, approaches and methodological paradigma with the findings, datas of modern linguistics as much as possible and the study tries to neutralize those mentality, approaches and methodological paradigma of traditional grammar, and gives effort to solve the problematic which this article handles. This study cares not to split off the scientific, objective and realistic manner, while trying to do all these things as well. In the study, a new proposal is offered instead of the term of *the element which is out of sentence: Conjunctor(s) [Bağlayıcı(lar)] and Contributor(s) [Katkı Verici(ler)]*. By using this term which is offered here, the studies of describing MTT's grammatical and syntactic mechanism and structure will be able to be done in healthier, more consistent way, and with less problem. On the other hand, MTT mothertongue education-teaching and teaching MTT as a foreign/second language will be able to realise with these clearer terms/concepts, in healthier way, too.

Keywords: Grammar, syntax, sentential elements, the element which is out of sentence.

ⁱ This study is presented in the 12th International Conferense on Teaching Turkish held between 3 and 5 October 2019 in İzmir and reformed as an article.

Cited in: Ünal, R. (2021). A confusing term / concept in modern Turkey Turkish (MTT) grammar teaching: The element which is out of sentence. Çağdaş Türkiye Türkçesi (ÇTT) dil düzeneği öğretiminde kafa karıştırıcı bir terim / kavram: Cümle dışı unsur / öge. *The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(2), 263-290. DOI: 10.29250/sead.885839.

Author ORCID: 0000-0002-7584-5935

1. Introduction

It is a fact that in teaching grammar in the mother tongue education process of Modern Turkish, serious problems are experienced in general as the teaching of sentential elements, and the sentence element called non-sentential element in particular. Accordingly, it is a fact that the minds are confused due to the term and concept in question. In this study, problems that this sentential element, which is called the non-sentential element, as a term and concept, especially in the teaching grammar in the mother tongue education process of Modern Turkish are taken into account. In addition, the unclarity, ambiguity and the confusion caused by this element are discussed (henceforth non-sentential element). Various suggestions are offered on these problems and solutions are suggested.

2. An Overview of the Handling of Sentential Elements in Modern Turkish Syntax Studies

Sentential elements and classifications in Modern Turkish grammatical and syntactic description works have been handled with some terminology, some different categorizations, and more or less different concepts, generally.

In some works, for example, a number of different terms appear: “Yüklet (Le Sujet) [The meaning is 'subject'-R.Ü.], Ârizî (Incident) [meaning 'later, temporary, provisional'-R.Ü.] or Belirtken Hadler: A) Vâsif (Na'at) (Épithète) [The meaning is 'adjective, qualifier'-R.Ü.], B) Indicative (Indicating) Complement (Complément Déterminative)” (Deny, 1941: 774); “Söylem (Prédicat) [The meaning is 'predicate for verb sentences'-R.Ü.], Predicate (Attribut) [The meaning is 'predicate for noun sentences'-R.Ü.], Object Complement [The meaning is 'object'-R.Ü.] Dolay Tümlenci [The meaning is 'indirect object'-R.Ü.], Ulaç [The meaning is 'adverb'-R.Ü.], Ulak [meaning 'adjective'-R.Ü.], Döndürmeç [The meaning could not be understood-R.Ü.]” (Emre, 1945: 272-406); “Kimse (Yükalan: Getting Loaded) [The meaning is 'subject'-R.Ü.], İsimleme: Nominalization (Déterminant Nominal, Complément Indirect) [The both are in the meaning of 'indirect complement' / 'place complement' and 'adverb complement, postpositional complement', 'adverb' -R.Ü.], Zarflama: Adverbialization: Adverbial Complement (Déterminant Adverbial, Complément Circonstanciel) [Although it is not entirely, 'adverbial complement, postpositional complement', it is quite close to the meaning of 'adverb' and 'postpositional complement'-R.Ü.]” (Banguoğlu, 1986: 524-531); “Yükleyen (Yüklem): Loading (Predicate), Yüklenen (Özne): Loaded (Subject), Direct Complement / Object, Indirect Complements (Place Complement, Adverbial Complement)” (Güneş, 1997: 368-375); “Auxiliary

Elements: Place Complement, Time Complement, Cause Complement, State Complement, Means Complement, Measure Complement; Dolaylı Tamlayıcılar: Indirect Complements [Last; in exchange for Non-Sentential Elements in some works]" (Üstüner, 1998: 29-30); "Belirten" ('adjective, qualifier'-R.Ü.), Adverbial ['adverbial complement'; for 'adverb' and complement types like 'indirect complement / place complement, except for direct complement'- RÜ.] , Direct Object [The meaning is 'object, direct complement'- R.Ü.], Indirect Object [The meaning is 'indirect complement, place complement'- R.Ü.]" (Mehmedoğlu, 2006: 7-100); "Explanatory Complement, Reinforcement Complement, Exclamation Complement, Conjunctive Complement [Each in exchange is for Non-sentential Elements in some works-R.Ü.]" (Delice, 2007: 159-162); Adverbial (Complement) [for 'indirect complement / place complement, adverbial complement, postpositional complement' etc.-R.Ü.]" (Ünal, 2010a: 23-24, 26-29).

Researchers seem to classify sentence elements in Modern Turkish by clustering with different perspectives. For instance, there are not few who classify them as "Verb (Predicate), Subject (Person), Object, Place Complement (Indirect Object), Adverb, Non-Sentential Elements". (Ergin, 1984: 398-401; Karahan, 2018: 13-38; Göker, 2001: 64-81; Özkan, 2004: 119-208; Erkul, 2004: 24-42; Gülensoy, 2005: 429-434; Keskin, 2007: 199-216; Özkan-Sevinçli, 2008: 95-126; Kültürel, 2009: 35-43; Karaağaç, 2012: 501-512). For example, "Yüklem (Yükleyen), Özne (Kimse / Yükalan, Yüklenen), Nesne, Dolaylı Tümlaç (İsimleme, Yer Tamlayıcısı, Yer Tümlacı), Zarf / Belirteç Tümlacı (Zarflama, Zarf Tamlayıcısı, Zarf)" there are also partitioning (Demiray, 1980: 201-202; Banguoğlu, 1986: 524-531; Şimşek, 1987: 45-164; Beserek, 1991: 45-47; Güneş, 1997: 368-375; Demir-Yılmaz, 2006: 208-212; Sarıca, 2015: 25-84; Balyemez, 2016: 177-195). In addition, for instance, there are many researchers who classify them as "Postposition, Subject, Object, Indirect Complement, Postpositional Complement (Postposition Phrases / Phrases with Postpositions), Adverb Complement" and their comprehension is quite common. (Burdurlu, 1974: 13-42; Dizdaroğlu, 1976: 13-163; Sağlam, 1977: 30-121; Atabay-Özel-Çam, 1981: 20-64; Ediskun, 1988: 328-364; Koç, 1990: 358-401; Bozkurt, 1991: 79-88; Gencan, 2001: 101-136; Ulaş, 2003: 1-21; Bozkurt, 2004: 209-235; Bilgin, 2006: 446-500; Eker, 2009: 392-397). Another one can join these researchers with a small distinction: "Predicate, Subject, Object (Definite Object, Indefinite Object, Direct Object, Indirect Object)" (Hatiboğlu, 1982a: 100-142).

The classifications of some researchers other than these are quite original: "Söylem (Prédicat) ['predicate in verb sentences'-R.Ü.] / Yüklem (Attribut) ['attribute; predicate in noun sentences'-R.Ü.], Subject, Object/Complement, Object Complement, Indirect Complement, Ulaş

[‘adverb’-R.Ü.], Ulak [‘adjective’-R.Ü.], Döndürmeç [?-R.Ü.]” (Emre, 1945: 272-406); “Main Elements: Subject, Verb, Object, Complement and Adverb; Auxiliary Elements: Interjection and Conjunction” (Korkmaz, 1992: 33); “Main Elements: Predicate, Subject, Object; Auxiliary Elements: Place Complement, Time Complement, Cause Complement, State Complement, Means Complement, Measure Complement; Dolaylı Tamlayıcılar [The last one corresponds to the term of The Non-sentential Element in some works-R.Ü.]” (Üstüner, 1998: 29-30); “Predicate, Subject, Object, Belirten: Indicating Element [in the meaning of ‘adjective, qualifier’-R.Ü.], Adverbial” (Mehmedoğlu, 2006: 7-100); Predicate, Subject, Object, Indirect Complement, Adverbial Complement, Explanatory Complement, Reinforcement Complement, Exclamation Complement, Conjunctive Complement” (Delice, 2007: 150-162); Predicate, Subject, Object, Adverbial [This last one; includes the meaning of ‘indirect complement’/‘place complement’ and ‘adverbial complement, postpositional complement’ or ‘adverb’-R.Ü.]” (Ünal, 2010a: 23-24, 26-29).

Most of the researchers examining the sentence elements of Modern Turkish call the object element as Object Complement, Direct Complement as a sub-element of the element called “Complement” (Deny, 1941: 774; Emre, 1945: 288, 290 v.d.; Dizdaroğlu, 1976: 77; Sağlam, 1977: 31, 73; Atabay-Özel-Çam, 1981: 47, 49, 51; Hatiboğlu, 1982a: 100, 128-136; Şimşek, 1987: 45-46; Ediskun, 1988: 348-352; Bozkurt, 1991: 80, 85-86; Beserek, 1991: 45; Güneş, 1997: 373-374; Gencan, 2001: 121-125; Göker, 2001: 75; Ulaş, 2003: 12-14; Bozkurt, 2004: 219-227; Bilgin, 2006: 469; Özkan-Sevinçli, 2008: 95; Kültürel, 2009: 38). There are those who avoid explicitly treating the object as an integral type, and those who do not. (Burdurlu 1974: 26-30; Demiray, 1980: 201-202; Ergin, 1984: 399-401; Karahan, 2018: 25-28; Özkan, 2004: 205-206; Erkul, 2004: 37-39; Demir-Yılmaz, 2006: 208, 210-211; Keskin, 2007: 208-210; Delice, 2007: 157; Karağaçaç, 2012: 508-509; Eker, 2009: 392-393, 396-397). The attitude of some researchers on this issue is unclear and sometimes contradictory (Banguoğlu, 1986: 527-530; Gülensoy, 2005: 429-430, 433-434).

Two researchers have suggested object (complement) types as Direct Object, Indirect Object by using the object sentence element in the sense of complement (Mehmedoğlu, 2006: 27-40; Sebzecioğlu, 2016: 192-198). This naming (object naming rather than complement) and classification is in a position to turn everything upside down. Moreover, this is a step that can make the problems even more intractable, and such steps should be avoided as much as possible.

Researchers dealing with sentence elements in Modern Turkish also have some common understandings while examining these elements. For example, almost all the aforementioned researchers consider the Predicate and Subject as Main and Necessary, and the other elements as Auxiliary and Optional. Only Üstüner counts the Object as the Main Element in addition to the Subject with the Predicate (1998: 29), whereas Demir-Yılmaz lists the Predicate, Subject, Object and Complement as the Four Main Elements (2006: 208).

In addition, all the afore-mentioned researchers consider the predicate as the manager, assignor and main element of the sentence (Ünal, 2010b: 451). While most of them express this clearly, some of them do so (the same work, the same page).

After all these explanations, of this study, the author's own evaluations on sentence elements in Modern Turkish should now be mentioned. Accordingly, sentence elements in Modern Turkish are as follows: Main and Mandatory Elements: Predicate, Subject (whether specified as a word or not), Object (in case the predicate contains a transitive verb or if the successor of the object-function element carrying another noun successor after the predicate is mandatory due to the action request); Auxiliary and Optional Elements: Adverbial ('indirect complement' / 'place complement' and 'adverbial complement, postposition complement, postpositional complement' or 'adverb'), Connector, and Contributor.

2.1. The Term and Concept of Non-sentential Element in Modern Turkish Syntax Studies

It currently appears to be necessary to mention about the non-sentential element, which is the main subject of this study. There are some researchers dealing with sentence elements in Modern Turkish. These researchers included an element in their classification, which they named as non-sentential element and which they generally did not directly participate in the construction of the sentence, defined as parenthetical clauses / parenthetical words, conjunctions, calls / addresses, exclamations, exclamatory items, exclamation groups (Ergin, 1984: 401; Karahan, 2018: 36-38; Göker, 2001: 80-81; Özkan, 2004: 208; Erkul, 2004: 42-43; Gülensoy, 2005: 433; Keskin, 2007: 215-216; Özkan-Sevinçli, 2008: 124-126; Kültürel, 2009: 42-43; Karaağaç, 2012: 512; Sarıca, 2015: 81-84; Balyemez, 2016: 191-195).

Ergin (1984), one of these researchers, deduces that "There can be conjunctions and exclamatory particles or exclamation groups in addition to these elements in the sentence. However, these are the elements non-related to the main action, the verb and are only added

to the sentence. They are usually found at the beginning, end, and even between sentences. It can also be seen that they are inserted in the sentence as the form of parenthesis. These are called non-sentential elements” (p. 401).

It is remarkable that another researcher (Kültüral, 2009) was able to define the same non-sentential element with this explanation almost word by word despite the past 35 years. Moreover, this situation is surprising as follows: “In addition to these elements, there may be conjunctions and exclamatory particules or exclamation groups in the sentence. These are the elements that are not related to the main action, the verb and are merely added to the sentence. They are usually found at the beginning of the sentence, at the end, and sometimes between sentences. These elements are non-sentential elements” (p. 42). Another definition that is astonishing with its almost identical narration is as follows: “The elements in the sentence that are not related to the actual action and the verb are the non-sentential elements. These may consist of conjunctions, exclamatory particules and exclamation groups. These elements, which are usually found at the beginning, end and between sentences, have nothing to do with the predicate of the sentence.

The words *ah, da, ya* in the sentences of *Ah, bu da mı iş? Ya, öyle mi olmuş* are some of the examples” (Yavuz-Yetiş-Birinci, 1999: 153).

Another similar definition for the non-sentential element is as follows: “Conjunctions, exclamations, exclamation groups, addresses are non-sentential elements that do not participate in the construction of the sentence and indirectly help the meaning of the sentence. These elements can be found at the beginning, end, or inside the sentence.

Ama tabancasının namlusu artık gevşek ve kararsızdı (Buğra 1997: 346)

Vah hocanım vah, neler gelmiş ki senin başına! (Güntekin 1962: 122)

Ooo, severim ben tiyatroları (İlgaz 1992: 164)” (Sağol Yüksekaya, 2006: 143).

A very different evaluation on the non-sentential element is given by the Role and Pivot (Reference) Linguistic Approach: “The structure of a sentence is simply set up as follows: [(predicate + elements) + predicate unbound elements]. In this notation, the predicate of the sentence is called the core (nucleus). The name of the section containing the core and its related elements is the core. Elements that do not depend on the predicate are also called periphery. In this way, the general representation of the sentence is as follows.

CORE	NON-SENTENTIAL ELEMENT	MAIN ELEMENT
------	------------------------	--------------

Ali yemeğini	Mutfakta	Yedi
--------------	----------	------

(Erdem, 292-295)" (Oymak, 2012: 70-71).

Frankly, this last evaluation seems exaggerated of the concept of non-sentential element and included a sentence element such as *mutfakta*, which should be counted as an adverbial (indirect object / place complement, adverb, adverb / adverbial complement, etc.) according to its syntactic function in the sentence, and consequently went to a more complex classification. Naturally, the only different interpretation in this evaluation is not related to the scope of the non-sentential element. A completely different approach is also seen in terms of conceptualization and naming. The element used to be seen with the name of the predicate in the sentence ('*yedi*' element in the sample sentence) is called the essence. Actually, this is not so strange, because the predicate element is already the leading, assigning, leading element of the sentence. It is the most important element of the sentence. However, the elements of *Ali yemeğini* (subject + specific object) in the sample sentence are considered together and conceptualized with a single term: core. This interpretation, namely this conceptualization is very strange, surprising and completely baseless. However, in this text, this interpretation, conceptualization and naming will not be discussed since the subject is an element outside the sentence.

Sarıca (2015) elucidated the title of Elements Not Directly Participating in the Formation of the Sentence while dealing with the so-called non-sentential elements in his work, yet, he still evaluated the mentioned elements in the 'non-sentential element' category under this title (pp. 81-84).

As one of the researchers who approached the subject in an original way, Daşdemir (2015) uses a slightly different and acceptable term: *Supra-Sentential Elements*. He also states the definition of the term. Its scope: "Although he participates in the sentence, not with the 'judgement' stated in the sentence; The elements that are related to the 'speaker' who produced the word are called *supra-sentential elements*. These elements do not change the judgment expressed by the sentence. They only show the speaker's attitudes and thoughts about judgement. They are Sentence Connectors (SC) indicating how the sentence is connected with one another (text). Address Blocks (AB) indicates who is addressed. It is the end-of-sentence

postpositions (/+c/, /+so/, /+k/, E) and Parenthetical Clauses (PC) that reveal how the judgement stated in the sentence is met/interpreted by the speaker (s.141).

Karaağaç (2012) states the following items that he calls non-sentential elements: “Do not participate in the establishment of the sentence; however, the elements that provide the formation of the text by establishing a connection between sentential elements and sentences are non-sentential elements, which are inter-sentential text elements. Therefore, they cannot be associated with any predicate in the text. Interjections and exclamation phrases and all kinds of conjunctions are such elements. : *Hey!; Baksana!; Ordular, ilk hedefiniz Akdeniz’dir ileri!; Ey Türk gençliği!; Evet! Şimdi dediğimize geldiniz mi?; Bu görevi Ayşe yahut Ali yerine getirsin.; Varsın istediğini yapsın, bizi hiç ilgilendirmez.; İlahi kardeşim! Bakıyorum, sen de olmadık şeylere aklını takıyorsun vb.*

Use of non-sentential elements:

a. *Connectors*: All connectors are non-sentential elements. Sentences, ordering, balancing, comparison, explanation, cause, effect, approval, rejection, etc. are linked by relationships. The prepositions that make up the text by providing this connection are the elements between sentences. In other words, they are non-sentence because they are text elements: I failed, because I didn't work.

b. *Exclamation phrases*: All interjections and exclamation phrases are non-sentential elements. The exclamation phrase can be found in the sentence, at the end, before it. But the exclamation phrase has nothing to do with the sentence if it is in, before or after. An exclamation phrase that cannot form a sentence on its own is not a sentence. It is between sentences that express the opinion or feeling of the language user about the event in question. Therefore, any predicate in the text is a non-sentential element that cannot be connected” (p.512). As deduced from these statements, it means as if Karaağaç (2012) thinks that the term non-sentential element is insubstantial, unmeaning and meaningless in terms of linguistics and is, therefore, on the defensive against criticism. However, this grammar researcher makes explanations on the so-called non-sentential elements by talking about the tasks of providing inter-sentential elements and inter-sentential relations, connecting sentences within the text, and this is completely appropriate.

Göker (2001), in his expressions on sentence elements, calls non-sentential elements and states that in the sentence, apart from the items that are related to the predicate in terms of grammar, there may also be items that are not related to the predicate. According to him, these are not found in every sentence. He mentions that the elements not related to the predicate in terms of grammar are called non-sentential elements in grammar studies. He states that these are connecting and exclamatory particules and exclamatory and vocational groups. The researcher explains that connecting particules (conjunctions) sometimes also connect the elements of the sentence in the sentence. In this case, he states that these connecting elements are not related to the predicate in terms of the grammar; hence, they do not directly affect the meaning of the predicate. The researcher adds that such situations are usually encountered in sentences formed by the presence of the same element more than once in a sentence. As an example, he gives the usage in the sentence *Çağdaş ve Abdullah okula gitti.*

The same author exemplifies *conjunctive particules*, in other words *conjunctions*, which can be *non-sentential elements* as *ve, ile, ilâ, ya, veya, yahut, veyahut, fakat, meğer, eğer, gerçi, her ne kadar, çünkü, mademki, sanki, yeter ki, and meğer ki,...* and so on.

In addition, Göker (2001) states that in some cases, interjections are linguistic units that may not be related to the predicate in terms of grammar in the sentence. He mentions that there are also phrases and sentences that can be used as exclamation point. *Devletimizin bânisi, milletimizin sadık ve vefâkâr hâdimi eşsiz kahraman ATATÜRK! Vatan sana minnettârdır (İsmet İNÖNÜ)* states that the underlined part in the example sentence is a phrase and wants to explain that it is used as an exclamation.

The exclamation particules that can take place as non-sentential elements in the aforementioned researcher sentence are *ah, vah, eyvah, ay, vay, ey, of, öf, tüh, pat, a, hey, yahu, bire, ulan, han* [*'hah'* [must be 'hah'-R .Ü.] and denotes *işte, aha, nah, evet, hayır*. He adds that some of them can represent a sentence on their own, depending on their place.

According to Göker (2001), exclamation phrases may not be related to the predicate sometimes. For example; *Ey Türk gençliği! Birinci vazifen Türk istiklâl ve cumhuriyetini ilelebet muhafaza ve müdafaa etmektir (Gazi Mustafa Kemal).*

The same author highlights that the structures or forms of vocation, which are very common in speeches, are also considered as non-sentential elements. He gives additional examples by explaining that the structure of the sentences:

Sana ey canımın canı efendim // Kırıldım, küstüm, incindim, gücendim. In these sentences, ‘*ey canımın canı efendim*’ is a calling vocation phrase and there is not grammatical relation between the element that comes after it in the sentence. And he gives supplementary examples like these:

İlahî Sinan! Ey susan ve konuşan hacimlerin şairi; ey maddenin uykusuna kendi nabzının ahengini hepimizin imanıyla beraber geçiren! (Ahmet Hamdi TANPINAR)

Vicdan; onu herkes yüreğinde taşımaz; dilinde, midesinde, hatta cüzdanında taşıyanlar vardır.

He also gives the calling phrases and topic-starting words in the sentences above, like as *İlahî Sinan, Ey susan ve konuşan hacimlerin şairi, ey maddenin uykusuna kendi nabzının ahengini hepimizin imanıyla beraber geçiren* and *vicdan*.

The aforementioned, author states that as additional information and opinion, the exclamation and exclamation phrases should be considered as non-sentential elements. He also states that calling these constructions with the term of *exclamatory sentence without judgement* contradicts the definition of the sentence from logical point of view (pp. 80-81).

Balyemez (2016) defines sentence elements so-called non-sentential elements. To him, they cannot be directly connected with the predicate in the sentence, they do not answer the questions asked, but they are indirectly related to the meaning in the sentence. Digressions, parenthetical clauses, exclamations, exclamation groups, addresses and conjunctions serve as non-sentential elements. However, it is not correct to consider every conjunction in a sentence as a *non-sentential element*. For example, the conjunction *ve* in the sentence *Ali ve Mehmet okula gitti* is not an element of the sentence; it is in the subject, and it has established the context group. Conjunctions, which are non-sentential elements, usually make explanations and evaluations as sentence connectors that establish a meaning relationship between two sentences (p.192). Balyemez determines the sentence elements so-called non-sentential element in the form of not being able to connect directly in the sentence, not responding to the questions asked. These features are the common features that all Turkish grammar researchers, who see and evaluate non-sentential elements in sentence analysis, have determined with almost identical expressions.

Apart from all these, one speaks of the term *eklenti (adjunct)* (Fr. *adjoint*) in modern linguistics, which by some illusion seems to be identical with the so-called non-sentential

element, but which in reality is something quite different. The following definitions of this term are encountered in literature:

"eklenti (adjunct) (Alm. Adjunkt, Fr. adjoint, İng. adjunct). Any constituent element that is not structurally necessary in a sentence" (Vardar, 2007: 91).

"eklenti (adjunct) syntax 1-In Generative Grammar, it is an optional secondary element that is not structurally obligatory in a sentence. eg. In the sentence *Ben dün okula gittim*, the word *dün* is an adjunct to the verb phrase. 2- In the Generative Grammar, the item that is not selected by any lexical head and is in the position of qualifier according to the Progressive-X Chart. Adjuncts are lexical or sentential [see **eklenti tümceciği (adjunct phrase)**] items that indicate 'time', 'style' and 'place' within the verb phrase: In the sentence *Ali dün burada ansızın hastalandı*, '*dün*', '*burada*', '*ansızın*' are the adjuncts that indicate time, place and style, respectively. 3- Some linguists (Quirk) use this term to describe a subset of markers" (İmer-Kocaman-Özsoy, 2011: 114).

As deduced from these definitions and explanations, the term extra-sentential element and the term add-on do not overlap in content and scope. Here, it is necessary to return to the main topic and state that: The term non-sentential element is very contradictory. It is not a term that a linguist who aims to study language coherently will ever accept. How can an element be considered excluded of the sentence even if it is actually included in?

There are also researchers who criticize this issue [Üstüner, 1998: 28 (Suggested Indirect Complements); Özmen, 1995 (Suggested Independent Complement); Demir-Yılmaz, 2006: 208 (Prefers not to use the term); Mehmedoğlu, 2006: 141-143 (Auxiliary Words Which Are Not Sentence Elements)]. Kerimoğlu (2019) mentions about the Independent Complement, the Direct Complement and the Element Out of Analysis, as different suggestions for the sentence elements in question. However, he does not specify who proposed neither the last proposal nor the other two (Kerimoğlu, 2019: 179). In fact, considering the scope of such sentence elements, these elements may be called *Connectors* and *Contributors* instead of non-sentential elements.

2.1.1. The Term and Concept of *Non-Sentential Element* in Terms of Education of Modern Turkish

Undoubtedly, the term and concept of non-sentential element is really confusing both in the mother tongue education of Modern Turkish and in teaching it as a foreign / second language. The difficulty experienced by the teacher while trying to teach the term/concept in

question is very serious. At the same time, the difficulty experienced by learners while trying to learn and understand this term/concept is also very large. From the point of all these processes' view, the following appears: In the integrity of the sentence, some elements that are actually in the sentence are considered out of sentence in many works that examine the Modern Turkish grammar and syntax. These works are the theoretical database for the fields of education of Modern Turkish as mother tongue and foreign/second language. Moreover, since some of these works provide application support, the importance and impact of the problematic increases exponentially. Therefore, the problem is ultimately serious. In this respect, the problem caused by the term/concept in question should be solved immediately. For this reason, like many other issues in Modern Turkish grammar, this issue should also be handled specifically. In addition, this subject should be re-examined with new, scientifically correct and appropriate approaches, and the term/concept should be evaluated, interpreted and named in a way that can be adopted linguistically.

3. Conclusion, Discussion and Recommendations

Consequently, based on the observations elucidated on Modern Turkish grammatical and syntactic description works related to the problematic issues, the estimated determination and suggestions could be expressed as follows:

1-The term-concept *Non-Sentential Element* is extremely common in many works that deal with and analyze the grammar and syntax of Modern Turkish. However, the use of the term seems to be not scientifically, not linguistically correct and not appropriate.

a- Using this term-concept is not correct and appropriate in terms of pure theoretical approach.

b- Using this term-concept is not correct in terms of application, in teaching of Modern Turkish as mother tongue and foreign/second language, that is regarded as the applied approach.

2-The term-concept should be reconsidered and analyzed with modern linguistic criteria, should be evaluated and renamed. The author of the study, highlights this section of the process, the term-concept naming proposal is Connector(s) and Contributor(s), given its relevance to the concept's scope.

3- Like this term-concept, many problems in Modern Turkish need to be unearthed and resolved by being re-examined and analyzed. Modern Turkish grammatical and syntactic

description works are a very important basis for the education of Modern Turkish as a mother tongue and also as a foreign/second language. In other words, it is a theoretical database and an application support. In this respect, the preparation, arrangement and designing of Modern Turkish grammatical and syntactic description works are also very important. These works should be carried out with these evaluation processes and solution studies.

CONFLICT OF INTEREST STATEMENT

The author declares that there is no conflict of interest in this study.

RESEARCH AND PUBLICATION ETHICS STATEMENT

The author declares that research and publication ethics are followed in this study.

AUTHOR LIABILITY STATEMENT

The author declares that s/he has done every step of this work himself / herself.

Çağdaş Türkiye Türkçesi (ÇTT) Dil Düzenegi Öğretiminde Kafa Karıştırıcı Bir Terim / Kavram: *Cümle Dışı Unsur / Öge*ⁱⁱ

Recai ÜNAL, Yıldız Teknik Üniversitesi Sos. Bil. Ens. Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı,
unalrecai@yahoo.com

Özet: Çalışmanın amacı *cümle dışı unsur/öge* denen cümle ögesinin terim ve kavram olarak Çağdaş Türkiye Türkçesinin (ÇTT) ana dili eğitimi ile yabancı/ikinci dil olarak öğretimi sürecinde dil düzenegi öğretiminde ortaya çıkardığı sorunların, yol açtığı kafa karışıklığının, zihin bulanıklığının ele alınıp açıkça gösterilerek bu konuda çeşitli öneriler sunulması, çözüm yolları önerilmesidir. ÇTT'deki cümle ögeleri ve sınıflanmaları genellikle dil betimi, dizim betimi çalışmalarında kimi terim ayrımlarıyla, kimi değişik bölütlemelerle (kategorileştirmelerle), birbirinden az çok ayrımlı anlayışlarla ele alınmıştır. ÇTT'deki cümle ögelerini ele alan bazı araştırmacılar sınıflamalarında *cümle dışı unsurlar / ögeler* adını verdikleri ve genellikle *cümlenin kuruluşuna doğrudan doğruya katılmayan ara cümleler / ara sözler, bağlama edatları / bağlaçlar, seslenmeler / hitaplar, ünlemler, ünlem edatları, ünlem grupları gibi unsurlar* biçiminde tanımladıkları kimi ögelere yer vermişlerdir. Çalışma bir yazılı belgeler, kaynaklar araştırması-incelemesidir. Çalışmada kullanılan veriler ÇTT üzerine yazılmış dil betimi (gramer, dilbilgisi), dizim betimi (sentaks, sözdizimi) yapıtlarından (kitap, makale) alınmaktadır. Çalışmada yer verilen örnekler genellikle ÇTT'nin yazın yapıtlarından seçilmekte, zaman zaman ve yer yer; ÇTT'nin ana dili konusu olan makale yazarının ürettiği örnekler de kullanılmaktadır. Çalışma geleneksel dil betimi anlayışına, yaklaşımlarına, yöntem düzeneğine (paradigmasına) olabildiğince çağcıl dil biliminin bulgularıyla, verileriyle karşılık sunup onları etkisiz kılmaya uğraşmakta, ele aldığı sorunsalı çözmeye çaba göstermektedir. Sözkonusu çalışma bunları yapmaya uğraşırken de bilimsel, nesnel ve gerçekçi tutumdan kopmamaya özen göstermektedir. Çalışmada *cümle dışı unsur/öge* terimi yerine yeni bir öneride bulunmaktadır: *Bağlayıcı(lar) ve Katkı Verici(ler)*. Önerilen bu terim kullanılmakla; ÇTT'nin dil düzenegi ve dizim düzenegi betimleme çalışmaları daha sağlıklı, daha tutarlı, daha az sorunlu olarak yapılabileceği gibi ana dili eğitimi-öğretimi ile yabancı/ikinci dil olarak öğretimi de daha seçik (net) terim/kavramlarla, daha sağlıklı biçimde gerçekleştirilebilecektir.

Anahtar Sözcükler: Dil bilgisi, söz dizimi, cümle ögeleri, cümle dışı öge.

ⁱⁱ Bu yazı 3-5 Ekim 2019 tarihlerinde İzmir'de yapılan 12. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayında 4 Ekim 2019'da sözlü bildiri olarak sunulmuş metinden üretilmiş bir makedir.

Künyesi: Ünal, R. (2021). A confusing term / concept in modern Turkey Turkish (MTT) grammar teaching: The element which is out of sentence. Çağdaş Türkiye Türkçesi (ÇTT) dil düzenegi öğretiminde kafa karıştırıcı bir terim / kavram: Cümle dışı unsur / öge. *The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(2), 263-290. DOI: 10.29250/sead.885839.

Yazar ORCID: 0000-0002-7584-5935

1. Giriş

Çağdaş Türkiye Türkçesinin ana dili eğitimi sürecinde dil düzenegi (dilin bir işleyiş düzeni, mekanizması olarak gramer, dil bilgisi) öğretiminde genel olarak cümle öğelerinin, özel olarak da *cümle dışı unsur* ya da *öge* adı verilen cümle ögesinin öğretiminde ciddi sorunlar yaşandığı bir gerçektir. Buna bağlı olarak söz konusu terimden ve kavramdan ötürü kafaların karıştığı, zihinlerin bulandığı da bir gerçektir. Çalışmada *cümle dışı unsur / öge* denen bu cümle ögesinin terim ve kavram olarak özellikle Çağdaş Türkiye Türkçesinin ana dili eğitimi sürecinde dil düzenegi öğretiminde ortaya çıkardığı sorunlar, yol açtığı kafa karışıklığı, zihin bulanıklığı ele alınmaktadır. Bu sorunlar konusunda çeşitli öneriler sunulmakta, çözüm yolları önerilmektedir.

2. Çağdaş Türkiye Türkçesi Dizim Betimi Çalışmalarında Cümle Öğelerinin Ele Alınışına Genel Bir Bakış

Çağdaş Türkiye Türkçesindeki cümle öğeleri ve sınıflandırmaları genellikle dil betimi (dilin işleyiş düzenini, mekanizmasını, dil düzenegini ele alıp çözümlenme-betimleme-açıklama süreci olarak gramer, dil bilgisi), dizim betimi (dilin dizim düzenegini ele alıp çözümlenme-betimleme-açıklama süreci olarak sentaks, söz dizimi) çalışmalarında kimi terim ayrımlarıyla, kimi değişik bölütlemelerle (kategorileştirmelerle), birbirinden az çok ayrımlı anlayışlarla ele alınmıştır.

Sözgelimi kimi yapıtlarda birtakım değişik terimler görülür: “*Yüklet (Le Sujet)* [‘özne’ anlamında-R.Ü.], *Ârizî (Incident)* [‘sonradan olan, geçici, eğreti’ anlamında-R.Ü.] veya *Belirtken Hadler: A) Vâsif (Na’at) (Épithète)* [‘sıfat, niteleyici’ anlamında-R.Ü.], *B) Belirtici (Tayin Edici) Tümlaç (Complément Déterminatif)*” (Deny, 1941: 774); “*Söylem (Prédicat)* [‘eylem cümleleri için yüklem’ anlamında-R.Ü.], *Yüklem (Attribut)* [‘ad cümleleri için yüklem’ anlamında-R.Ü.], *Nesne Tümlacı* [‘nesne’ anlamında-R.Ü.], *Dolay Tümlacı* [‘dolaylı tümlaç’ anlamında-R.Ü.], *Ulaç* [‘belirteç (zarf)’ anlamında-R.Ü.], *Ulak* [‘sıfat’ anlamında-R.Ü.], *Döndürmeç* [Anlamı anlaşılamadı-R.Ü.]” (Emre, 1945: 272-406); “*Kimse (Yükalan)* [‘özne’ anlamında-R.Ü.], *İsimleme (Déterminant Nominal, Complément Indirect)* [hem ‘dolaylı tümlaç’ / ‘yer tamlayıcısı’, hem de ‘belirteç (zarf) tümlacı / tamlayıcısı, ilgeç (edat) tümlacı, ilgeçli (edatlı) tümlaç’ ile ‘zarf’ anlamında-R.Ü.], *Zarflama (Déterminant Adverbial, Complément Circonstanciel)* [bütünüyle olmasa da, ‘belirteç (zarf) tümlacı / tamlayıcısı, ilgeç (edat) tümlacı, ilgeçli (edatlı) tümlaç’ ile ‘zarf’ anlamına oldukça yakın-R.Ü.]” (Banguoğlu, 1986: 524-531); “*Yükleyen (Yüklem), Yüklenen (Özne), Doğrudan Tamlayıcı / Nesne, Dolaylı Tamlayıcılar (Yer Tamlayıcısı, Zarf Tamlayıcısı)*” (Güneş, 1997: 368-375); “*Yardımcı Unsurlar : Yer Tümlacı, Zaman Tümlacı, Sebep Tümlacı, Durum Tümlacı, Vasıta Tümlacı, Ölçü Tümlacı; Dolaylı Tamlayıcılar* [Sonuncusu; kimi yapıtlardaki *Cümle Dışı Unsurlar /*

Ögeler karşılığında]” (Üstüner, 1998: 29-30); “*Belirten* (‘sıfat, niteleyici’ anlamında-R.Ü.), *Zarflik* [‘belirteç (zarf) tümleci / tamlayıcısı’ gibi; ‘dolaylı tümleç / yer tamlayıcısı ve düz / doğrudan tümleç / tamlayıcı’ dışındaki tümleç / tamlayıcı türleri ile ‘zarf’ için-R.Ü.], *Dolaysız Nesne* (‘nesne, düz / doğrudan tümleç’ anlamında-R.Ü.), *Dolaylı Nesne* (‘dolaylı tümleç, yer tamlayıcısı’ anlamında-R.Ü.)” (Mehmedoğlu, 2006: 7-100); “*Açıklama Tümleci, Pekiştirme Tümleci, Ünlem Tümleci, Bağlama Tümleci* (Her biri kimi yapıtlardaki *Cümle Dışı Ögeler / Unsurlar* karşılığında-R.Ü.)” (Delice, 2007: 159-162); “*Belirteçlik (Tümleç)* [‘dolaylı tümleç / yer tamlayıcısı, belirteç (zarf) tümleci / tamlayıcısı, ilgeç (edat) tümleci, ilgeçli (edatlı) tümleç’ gibi ‘düz / doğrudan tümleç / tamlayıcı’ dışındaki tümleç / tamlayıcı türleri ile ‘zarf’ için-R.Ü.]” (Ünal, 2010a: 23-24, 26-29).

Araştırmacılar Çağdaş Türkiye Türkçesindeki cümle ögelerini değişik bakış açılarıyla öbikleşerek sınıflamış görünmektedirler. Örneğin “*Yüklem (Fiil), Özne (Fail), Nesne, Yer Tamlayıcısı (Dolaylı Tümleç), Zarf, Cümle Dışı Unsurlar (Ögeler, Öğeler)*” biçiminde sınıflayanlar az değildir (Ergin, 1984: 398-401; Karahan, 2018: 13-38; Göker, 2001: 64-81; Özkan, 2004: 119-208; Erkul, 2004: 24-42; Gülensoy, 2005: 429-434; Keskin, 2007: 199-216; Özkan-Sevinç-li, 2008: 95-126; Kültürel, 2009: 35-43; Karaağaç, 2012: 501-512). Meselâ “*Yüklem (Yükleyen), Özne (Kimse / Yükalan, Yüklenen), Nesne, Dolaylı Tümleç (İsimleme, Yer Tamlayıcısı, Yer Tümleci), Zarf / Belirteç Tümleci (Zarfı, Zarf Tamlayıcısı, Zarf)*” biçiminde bölümleyenler de vardır (Demiray, 1980: 201-202; Banguoğlu, 1986: 524-531; Şimşek, 1987: 45-164; Beserek, 1991: 45-47; Güneş, 1997: 368-375; Demir-Yılmaz, 2006: 208-212; Sarıca, 2015: 25-84; Balyemez, 2016: 177-195). Ayrıca örneğin “*Yüklem, Özne, Nesne, Dolaylı Tümleç, İlgeçli / Edatlı Tümleç (İlgeç / Edat Tümleci)(Öbekte İlgeç Bulunan Tümleçler / İlgeçli Öbekler), Belirteç / Zarf Tümleci*” şeklinde sınıflayan araştırmacılar pek çoktur ve anlayışları oldukça yaygındır (Burdurlu, 1974: 13-42; Dizdaroğlu, 1976: 13-163; Sağlam, 1977: 30-121; Atabay-Özel-Çam, 1981: 20-64; Ediskun, 1988: 328-364; Koç, 1990: 358-401; Bozkurt, 1991: 79-88; Gencan, 2001: 101-136; Ulaş, 2003: 1-21; Bozkurt, 2004: 209-235; Bilgin, 2006: 446-500; Eker, 2009: 392-397). Bu araştırmacılar arasına küçük bir ayırımla biri daha katılabilir: “*Yüklem, Özne, Tümleç (Belirtili Nesne, Belirtisiz Nesne, Düz Tümleç, Dolaylı Tümleç)*” (Hatiboğlu, 1982a: 100-142).

Bunların dışındaki kimi araştırmacıların sınıflamaları ise oldukça özgündür: “*Söylem (Prédicat)* [‘eylem cümleleri için yüklem’-R.Ü.] / *Yüklem (Attribut)* [‘ad cümleleri için yüklem’-R.Ü.], *Özne, Nesne / Nesne Tümleci, Dolay Tümleci, Ulaş* [‘belirteç’-R.Ü.], *Ulak* [‘sıfat’-R.Ü.], *Döndürmeç* [‘?-R.Ü.’]” (Emre, 1945: 272-406); “*Temel Ögeler : Özne, Fiil, Nesne, Tamlayıcı ve Zarf; Yardımcı Ögeler : Ünlem ve Bağlaç*” (Korkmaz, 1992: 33); “*Temel Unsurlar : Yüklem, Özne, Nesne;*

Yardımcı Unsurlar : Yer Tümleci, Zaman Tümleci, Sebep Tümleci, Durum Tümleci, Vasıta Tümleci, Ölçü Tümleci; Dolaylı Tamlayıcılar [Sonuncusu; kimi yapıtlardaki *Cümle Dışı Unsurlar / Ögeler* karşılığında-R.Ü.]” (Üstüner, 1998: 29-30); “*Yüklem, Özne, Nesne, Belirten* [‘sıfat, niteleyici’ anlamında-R.Ü.], *Zarflık*” (Mehmedoğlu, 2006: 7-100); “*Yüklem, Özne, Nesne, Dolaylı Tümleç, Zarf Tümleci, Açıklama Tümleci, Pekleştirme Tümleci, Ünlem Tümleci, Bağlama Tümleci*” (Delice, 2007: 150-162); “*Yüklem, Özne, Nesne, Belirteçlik* [Bu sonuncusu; ‘dolaylı tümleç’/ ‘yer tamlayıcısı’ ve ‘belirteç (zarf) tümleci / tamlayıcısı, ilgeç (edat) tümleci, ilgeçli (edatlı) tümleç’ ya da ‘belirteç (zarf)’ anlamında-R.Ü.]” (Ünal, 2010a: 23-24, 26-29).

Çağdaş Türkiye Türkçesinin cümle ögelerini inceleyen araştırmacıların çoğu *nesne* ögesini *tümleç/tamlayıcı* denen ögenin bir alt ögesi olarak *Nesne Tümleci, Düz / Dolaysız Tümleç* ya da *Doğrudan Tümleç / Tamlayıcı* biçiminde adlandırır (Deny, 1941: 774; Emre, 1945: 288, 290 v.d.; Dizdaroğlu, 1976: 77; Sağlam, 1977: 31, 73; Atabay-Özel-Çam, 1981: 47, 49, 51; Ha-tiboğlu, 1982a: 100, 128-136; Şimşek, 1987: 45-46; Ediskun, 1988: 348-352; Bozkurt, 1991: 80, 85-86; Beserek, 1991: 45; Güneş, 1997: 373-374; Gencan, 2001: 121-125; Göker, 2001: 75; Ulaş, 2003: 12-14; Bozkurt, 2004: 219-227; Bilgin, 2006: 469; Özkan-Sevinçli, 2008: 95; Kültürel, 2009: 38). *Nesneyi* açıkça bir tümleç türü olarak ele almaktan kaçınanlar ve o şekilde ele almayanlar da vardır (Burdurlu 1974: 26-30; Demiray, 1980: 201-202; Ergin, 1984: 399-401; Karahan, 2018: 25-28; Özkan, 2004: 205-206; Erkul, 2004: 37-39; Demir-Yılmaz, 2006: 208, 210-211; Keskin, 2007: 208-210; Delice, 2007: 157; Karaağaç, 2012: 508-509; Eker, 2009: 392-393, 396-397). Bazı araştırmacıların bu konudaki tutumu açık değildir ve yer yer çelişkilidir (Banguoğlu, 1986: 527-530; Gülensoy, 2005: 429-430, 433-434).

İki araştırmacı *nesne* cümle ögesini *tümleç* anlamında kullanarak *Dolaysız Nesne, Dolaylı Nesne* şeklinde *nesne (tümleç)* türleri önermiştir (Mehmedoğlu, 2006: 27-40; Sebzecioğlu, 2016: 192-198). Bu adlandırma (*tümleç* yerine *nesne* adlandırması) ve sınıflama her şeyi alt üst edecek, üstelik sorunları daha da içinden çıkılmaz duruma getirebilecek bir adımdır; bu gibi adımlardan olabildiğince uzak durmak gerekir.

Çağdaş Türkiye Türkçesinde cümle ögelerini ele alan araştırmacıların bu ögeleri incelerken kimi ortak anlayışları da vardır. Örneğin hemen hemen sözü edilen bütün araştırmacılar *Yüklem* ve *Özneyi Ana ve Zorunlu*, öteki ögeleri *Yardımcı* ve *Seçimlik Ögeler* olarak görür. Yalnızca Üstüner *Yüklem* ile *Özneye* ek olarak *Nesneyi* de *Temel Unsur* sayar (1998: 29), Demir-Yılmaz ise Dört *Temel Öge* olarak *Yüklem, Özne, Nesne* ve *Tümleci* sıralar (2006: 208).

Ayrıca sözü edilen bütün araştırmacılar *Yüklemi* cümlelerin yönetici, görevlendirici, baş ögesi olarak düşünürler (Ünal, 2010b: 451). Bunu çoğu açıkça dile getirirken bazıları da dolayısıyla belirtir (a.g.y., a.s.).

Bu anlatılanlardan sonra, şimdi Çağdaş Türkiye Türkçesindeki cümle ögeleri üzerine bu çalışmanın yazarının kendi değerlendirmeleri belirtilmelidir. Buna göre Çağdaş Türkiye Türkçesinde cümle ögeleri şunlardır: *Ana ve Zorunlu Ögeler : Yüklem, Özne* (Sözcük olarak ayrıca belirtile de, belirtilmese de), *Nesne* (Yüklemde geçişli eylem bulunması durumunda ya da yükleme durumu ardından başka bir ad durumu ardılı taşıyan nesne işlevli ögenin ardılı eylem istemi kaynaklı olarak zorunluysa); *Yardımcı ve Seçimlik Ögeler : Belirteçlik* ['dolaylı tümleç' / 'yer tamlayıcısı' ve 'belirteç (zarf) tümleci / tamlayıcısı, ilgeç (edat) tümleci, ilgeçli (edatlı) tümleç' ya da 'belirteç (zarf)' anlamında], *Bağlayıcı, Katkı Verici*.

2.1. Çağdaş Türkiye Türkçesi Dizim Betimi Çalışmalarında Cümle Dışı Unsur / Öge Terimi ve Kavramı

Şimdi bu çalışmanın asal konusu olan *Cümle Dışı Unsur / Öge* konusundan söz etmek gerekiyor. Çağdaş Türkiye Türkçesindeki cümle ögelerini ele alan bazı araştırmacılar sınıflamalarında *cümle dışı unsur / öge* adını verdikleri ve genellikle *cümlelerin kuruluşuna doğrudan doğruya katılmayan, ara cümleler / ara sözler, bağlama edatları / bağlaçlar, seslenmeler / hitaplar, ünlemler, ünlem edatları, ünlem grupları gibi unsurlar* biçiminde tanımladıkları bir unsura yer vermişlerdir (Ergin, 1984: 401; Karahan, 2018: 36-38; Göker, 2001: 80-81; Özkan, 2004: 208; Erkul, 2004: 42-43; Gülensoy, 2005: 433; Keskin, 2007: 215-216; Özkan-Sevinçli, 2008: 124-126; Kültüral, 2009: 42-43; Karaağaç, 2012: 512; Sarıca, 2015: 81-84; Balyemez, 2016: 191-195).

Bu araştırmacıardan Ergin (1984) *cümle dışı unsurları* "Cümlede bu unsurlardan başka bir de bağlama ve ünlem edatları veya ünlem gurupları bulunabilir. Fakat bunlar esas hareketle, fiille ilgili olmayan ve cümleye sadece ilâve edilmiş bir durumda bulunan unsurlardır. Umumiyetle cümlelerin başlarında, sonlarında ve cümleler arasında bulunurlar. Parantez şeklinde cümle içine girdikleri de görülebilir. Bunlara cümle dışı unsurlar adını veriyoruz" biçiminde tanımlamakta, açıklamaktadır (401. s.).

Bir başka araştırmacının (Kültüral, 2009) aradan geçen 35 yıla karşın bu tanımla / açıklamayla neredeyse sözcüğü sözcüğüne aynı *cümle dışı unsur* tanımını / açıklamasını yapabilmesi ise çok dikkat çekici, dahası; şaşırtıcıdır: "Cümlede bu unsurlardan başka bir de

bağlama ve ünlem edatları veya ünlem grupları bulunabilir. Bunlar esas hareketle, fiille ilgili olmayan ve cümleye sadece ilâve edilmiş bir durumda bulunan unsurlardır. Genellikle cümlenin başında, sonunda bazen de cümleler arasında bulunurlar. Bu unsurlar cümle dışı unsurlardır” (42. s.). Hemen hemen özdeş anlatma biçimiyle şaşırtıcı olan başka bir tanım / açıklama da şöyledir: “Cümlede bulunan fakat asıl hareket ve fiille ilgili olmayan unsurlar *cümle dışı unsurlardır*. Bunlar, *bağlama, ünlem edatları* ile *ünlem gruplarından* meydana gelebilir. Genellikle cümlelerin başlarında, sonlarında ve aralarında bulunan bu unsurların, cümlenin yüklemi ile bir ilgisi yoktur. *Ah, bu da mı iş? Ya, öyle mi olmuş* cümlelerindeki *ah, da, ya* kelimeleri buna örnektir” (Yavuz-Yetiş-Birinci, 1999: 153).

Cümle dışı unsur için benzer bir başka tanım / açıklama da şöyledir: “Cümlenin kuruluşuna katılmayan, dolaylı olarak cümlenin anlamına yardımcı olan bağlaçlar, ünlemler, ünlem grupları, hitaplar cümle dışı unsurlardır. Bu unsurlar cümlenin başında, sonunda veya içinde bulunabilirler.

Ama tabancasının namlusu artık gevşek ve kararsızdı (Buğra 1997: 346)

Vah hocanım vah, neler gelmiş ki senin başına! (Güntekin 1962: 122)

Ooo, severim ben tiyatroları (Ilgaz 1992: 164)” (Sağol Yüksekaya, 2006: 143).

Cümle dışı unsur üzerine çok değişik bir değerlendirme de *Rol ve Dayanak (Referans) Dildüzenegi Yaklaşımı* kaynaklı olarak verilir: “Bir cümlenin yapısı basitçe şu şekilde kurulur: [(yüklem + unsurları) + yükleme bağlı olmayan unsurlar]. Bu gösterimde cümlenin yüklemi öz (nucleus) olarak isimlendirilir. Öz ve buna bağlı unsurları içeren bölümün adı çekirdektir (core). Yükleme bağlı olmayan unsurlar da *cümle dışı unsurlar (periphery)* diye isimlendirilir. Bu şekliyle de cümlenin genel gösterimi aşağıdaki gibidir.

ÇEKİRDEK	CÜMLE DIŞI UNSUR	ÖZ
Ali yemeğini	Mutfakta	Yedi

(Erdem, 292-295)” (Oymak, 2012: 70-71).

Açıkçası; bu son değerlendirmenin *cümle dışı unsur / öge* kavramını abartarak cümledeki dizimsel görevine göre *belirteçlik* (dolaylı tümleç / yer tamlayıcısı, zarf, belirteç / zarf tümleci,...v.b.) sayılması gereken *mutfakta* gibi bir cümle ögesini de *cümle dışı unsur / öge* kapsamına almakla sonuçta daha karışık bir sınıflamaya gittiği görülüyor. Doğallıkla bu

değerlendirmede tek değişik yorum *cümle dışı unsur* kapsamında ilgili değildir. Kavramlaştırma ve adlandırma bakımından da bütünüyle değişik bir yaklaşım görülür: Cümlede genellikle *yüklem* adıyla görülmeye alışılan öge (örnek cümlede *yedi* ögesi) öz olarak adlandırılmıştır. Gerçekte bu pek de garip değildir, çünkü *yüklem* denen öge zaten cümlenin yönetici, görevlendirici, baş ögesidir; cümlenin en önemli, öz ögesidir. Ancak örnek cümledeki *Ali yemeğini* ögeleri (özne+belirli nesne) birlikte ele alınarak tek terimle adlandırılmakta, kavramlaştırılmaktadır: *çekirdek*. İşte bu yorum, bu adlandırma, bu kavramlaştırma çok garip, çok şaşırtıcı ve bütünüyle dayanaksızdır. Ancak bu metinde konu *cümle dışı unsur / öge* olduğundan bu yorum, kavramlaştırma ve adlandırmalar üzerinde durulmayacaktır.

Sarıca (2015); *cümle dışı unsurlar / ögeler* denen ögeleri eserinde ele alırken *Cümlenin Oluşumuna Doğrudan Katılmayan Ögeler* başlığını açmış, ancak bu başlık altında söz konusu ögeleri yine de *cümle dışı unsur / öge* bölümünde (kategorisinde) değerlendirmiştir (81-84. s.).

Konuya göreli olarak özgün biçimde yaklaşan araştırmacılardan Muharrem Daşdemir (2015) biraz daha değişik ve kabul edilebilir bir terim kullanır: *Cümle Üstü Ögeler*. Terimin tanımını, dolayısıyla kapsamını da şöyle belirtir: “Cümleye iştirak etmesine rağmen, cümlede belirtilen ‘yargı’yla değil; sözü üreten ‘konuşmacı’yla ilgili olan ögelere *cümle üstü öge* denir. Bu ögeler cümlenin ifade ettiği yargıda değişiklik yapmaz; sadece konuşucunun yargı hakkındaki tutum ve düşüncelerini gösterir. Cümlenin diğer cümlelerle (metinle) nasıl iribatlandırıldığı gösteren *cümle bağlaçları (CB)*, kimin muhatap alındığını gösteren *hitap blokları (HB)*, cümlede belirtilen yargının konuşmacı tarafından nasıl karşılandığını / yorumlandığını gösteren *cümle sonu edatları (/+c/, /+so/, /+k/, E)* ve *ara cümleler (AC)* bunları teşkil eder” (141. s.).

Karaağaç (2012); *cümle dışı ögeler* olarak adlandırdığı ögelere ilişkin olarak şunları dile getirir:

“Cümlenin kuruluşuna katılmayan; fakat cümle ögeleri ve cümleler arasında bağlantı kurarak metnin oluşmasını sağlayan ögeler, cümle dışı ögelerdir. Cümle dışı ögeler, cümleler arası metin ögeleridir; bu yüzden, metindeki herhangi bir yüklemle ilişkilendirilemezler: Ünlemler ve ünlem öbekleri ile her türden bağlama edatları böyle ögelerdir: *Hey!*; *Baksana!*; *Ordular, ilk hedefiniz Akdeniz’dir ileri!*; *Ey Türk gençliği!*; *Evet! Şimdi dediğimize geldiniz mi?*; *Bu görevi Ayşe yahut Ali yerine getirsin.*; *Varsın istediğini yapsın, bizi hiç ilgilendirmez.*; *İlahi kardeşim! Bakıyorum, sen de olmadık şeylere aklını takıyorsun vb.*

Cümle dışı ögelerin kullanımı:

a. *Bağlayıcılar*: Bütün bağlayıcılar, cümle dışı öğelerdir. Cümleler, aralarındaki sıralama, denkleştirme, karşılaştırma, açıklama, neden, sonuç, onama, ret vb. ilişkilerle birbirine bağlıdır. Bu bağlantıyı sağlayarak metni oluşturan edatlar, cümleler arası öğeler, yani metin öğeleri oldukları için cümle dışı öğedirler: *Başarısız oldum; çünkü çalışmamıştım.*

b. *Ünlem öbekleri*: Bütün ünlemler ve ünlem öbekleri, cümle dışı öğelerdir. Ünlem öbeği, cümle içinde, sonunda, önünde bulunabilir; fakat ünlem öbeğinin, içinde, önünde veya sonunda bulunduğu cümle ile bir ilgisi yoktur. Kendi başına bir cümle oluşturamayan ünlem öbeği, cümle değil, dil kullanıcısının cümlede söz konusu olan olay hakkındaki görüşünü ya da duygusunu bildiren cümleler arası ve bu yüzden, metindeki hiçbir yükleme bağlanamayan bir cümle dışı öğedir” (512. s.). Bu açıklamalarından anlaşıldığına; Karaağaç (2012) sanki *cümle dışı öge / unsur* teriminin dil bilimi bakımından özüksüz (temelsiz), boş ve anlamsız oluşundan ötürü eleştirilmesine karşı savunmaya geçmiş gibidir. Ancak yine de bu dil betimi araştırmacısının *cümle dışı unsur / öge* denen öğeler üzerine cümle öğeleri arası, cümleler arası ilişkileri sağlama, metin içinde cümleleri bağlama görevlerinden söz ederek yaptığı açıklamalar bütünüyle yerindedir.

Göker (2001) *cümle dışı öğeler* dediği cümle öğeleri üzerine olan anlatımlarında; cümlede yükleme dil düzenegi açısından ilgisi olan öğelerin dışında yükleme böyle bir ilgisi olmayan öğeler de bulunabileceğini, bunlara her cümlede denk gelinmediğini de belirtir. Dil düzenegi bakımından yükleme ilgisi olmayan öğelere dil betimi çalışmalarında *cümle dışı öğeler/öğeler* adı verildiğinden söz eder. Bunların bağlama ve ünlem edatları ile ünlem ve seslenme grupları olduğunu dile getirir. Araştırmacı bağlama edatlarının (bağlaçların) kimileyin cümlede cümlenin öğelerini de birbirine bağladığını açıklar. Bu durumda bu bağlayıcı öğelerin yükleme dil düzenegi açısından ilgileri olmadığını, dolayısıyla yüklem anlamını doğrudan doğruya etkilemediklerini dillendirir. Araştırmacı yazar bu gibi durumlarla genellikle aynı ögenin bir cümlede birden çok bulunmasıyla oluşturulan cümlelerde karşılaştığını da ekler. Örnek olarak Çağdaş ile Abdullah okula gitti cümlesindeki kullanımı verir.

Aynı yazar *cümle dışı öge* olabilen bağlama edatlarını, başka deyişle bağlaçları ve, ile, ilâ, ya, veya, yahut, veyahut, fakat, meğer, eğer, gerçi, her ne kadar, çünkü, mademki, sanki, yeter ki, meğerki ...bg olmak üzere örnekler.

Ayrıca Göker (2001) ünlemlerin de kimi durumlarda cümlede dil düzenegi açısından yükleme bağı olmayabilen dil birimleri olduğunu belirtir. Ünlem gibi kullanılabilen sözcük

öbekleri ve cümleler de bulunabileceğinden söz açar. Devletimizin bânisi, milletimizin sadık ve vefâkâr hâdimi eşsiz kahraman ATATÜRK! Vatan sana minnettârdır (İsmet İNÖNÜ) örnek cümlesinde altı çizili bölümün sözcük öbeği olduğunu dile getirir ve ünlem olarak kullanıldığını anlatmak ister.

Adı geçen araştırmacı cümlede *cümle dışı öge* olarak yer alabilen ünlemleri ah, vah, eyvah, ay, vay, ey, of, öf, tüh, pat, a, hey, yahu, bire, ulan, han ['hah' olsa gerek-R.Ü.], işte, aha, nah, evet, hayır,...vb olmak üzere gösterir. Bunlardan kimilerinin yerine göre bir cümleyi tek başına temsil edebileceğini de ekler.

Göker'e göre (2001) ünlem öbekleri de kimileyin yüklemle ilişkili olmayabilir. Örneğin; Ey Türk gençliği! Birinci vazifen Türk istiklâl ve cumhuriyetini ilelebet muhafaza ve mü-dafaa etmektir (Gazi Mustafa Kemal).

Aynı yazar konuşmalarda çok denk gelinen seslenme yapı ya da biçimlerinin de *cümle dışı öge* sayıldığını belirterek Sana ey canımın canı efendim // Kırıldım, küstüm, incindim, gücendim cümlelerinde ey canımın canı efendim yapısının seslenme öbeği olduğunu, cümlede kendisinden sonra yer alan sözcük öbeğiyle dil düzenegi açısından ilgisi olmadığını açıklayıp ek örnekler olarak da;

İlahî Sinan! Ey susan ve konuşan hacimlerin şairi; ey maddenin uykusuna kendi nabzı-nın ahengini hepimizin imanıyla beraber geçiren! (Ahmet Hamdi TANPINAR)

Vicdan; onu herkes yüreğinde taşımaz; dilinde, midesinde, hatta cüzdanında taşıyanlar vardır cümlelerindeki seslenme öbeklerini ve konu başlatıcı sözcükleri verir.

Adı geçen yazar ek bilgi ve görüş olarak seslenme ve ünlem öbeklerinin *cümle dışı ögeler* olarak değerlendirilmesi gerektiğini dile getirir. Ayrıca bu yapıların *hükümsüz ünlem cümlesi* terimiyle adlandırılmasının mantık bakımından cümlenin tanımına ters düştüğünü belirtir (80-81. s.).

Balyemez (2016); *cümle dışı unsur / öge* denen cümle ögeleri için *...cümle içinde yükleme doğrudan bağlanamayan, yükleme sorulan sorulara cevap vermeyen ancak cümledeki anlamla dolaylı yollardan ilişkili olan unsurlara cümle dışı unsur adı verilir. Ara sözler, ara cümleler, ünlemler, ünlem grupları, hitaplar ve bağlama edatları (bağlaçlar) cümle dışı unsur olarak görev yapar. Ancak cümle içindeki her bağlacı 'cümle dışı unsur' olarak değerlendirmek doğru değildir. Mesela 'Ali ve Mehmet, okula gitti' cümlesindeki ve bağlacı, cümle [dışı-R.Ü.] unsur değildir; öznenin içindedir, bağlama grubu kurmuştur. Cümle dışı unsur olan bağlaçlar, genellikle iki cümle*

arasında anlam ilişkisi kuran cümle bağlayıcılarıdır biçiminde açıklamalar ve değerlendirmeler yapar (192. s.). Balyemez'in cümle dışı unsur / öge denen cümle öğeleri için belirttiği ve cümle içinde yükleme doğrudan bağlanamama, yükleme sorulan sorulara cevap vermeme biçiminde saptadığı özellikler; cümle çözümlenmelerinde cümle dışı unsur / öge görüp değerlendiren bütün Türkiye Türkçesi dil bilgisi araştırmacılarının da aşağı yukarı özdeş anlatımlarla saptadığı ortak özelliklerdir.

Bütün bunların dışında; bir yanılısamayla cümle dışı unsur / öge denen terim-kavramla özdeş gibi görülen, ancak gerçekte bambaşka bir şey olan, çağcıl dil bilimindeki eklenti (İng. *adjunct*, Fr. *adjoind*) terimi-kavramından söz edildiğine denk gelinir. Bu terim-kavramın şöyle tanımlarıyla karşılaşılır:

“eklenti (Alm. *Adjunkt*, Fr. *adjoind*, İng. *adjunct*). Bir tümcede yapısal bakımdan zorunlu olmayan her tür kurucu öge” (Vardar, 2007: 91).

“eklenti (*adjunct*) sözdizim 1- Üretici Dilbilgisinde, bir tümcede yapı bakımından zorunlu olmayan, seçmeli ikincil öge; örn. *Ben dün okula gittim* tümcesinin [tümcesinde-R.Ü.] *dün* eylem öbeğinin eklentisidir. 2- Üretici Dilbilgisinde, herhangi bir sözlüksel baş tarafından seçilmemiş, Aşamalı-X Çizelgesine göre niteleyen konumundaki öge. Eklentiler, eylem öbeği içinde ‘zaman’, ‘tarz’ ve ‘yer’ gösteren sözlüksel ya da tümcesel (bkz. eklenti tümceciği) öğelerdir: *Ali dün burada ansızın hastalandı* tümcesinde *dün*, *burada*, *ansızın* sırasıyla zaman, yer ve tarz belirten eklentilerdir. 3- Kimi dilbilimciler (Quirk) bu terimi belirteçlerin bir altkümesini anlatmak için kullanırlar” (İmer-Kocaman-Özsoy, 2011: 114).

Bu tanımlardan, açıklamalardan görülebileceği, anlaşılabilceği gibi cümle dışı unsur / öge terimi-kavramı ile eklenti terimi-kavramı içerik ve kapsamca hiçbir biçimde örtüşmez.

Burada yeniden ana konuya dönülmesi gerekiyor ve şimdi şu belirtilmeli: Cümle dışı unsur / öge terimi çok çelişkilidir. Dili tutarlı bir biçimde inceleme-araştırma amacı olan bir dil bilimcinin asla kabul edebileceği bir terim değildir; gerçekte cümlenin içinde yer almasına karşın dışında değerlendirilen bir öge nasıl düşünülebilir?

Bu konuda eleştiride bulunan araştırmacılar da vardır [Üstüner, 1998: 28 (Önerisi *Dolaylı Tamlayıcılar*); Özmen, 1995 (Önerisi *Bağımsız Tümleç*); Demir-Yılmaz, 2006: 208 (Terimi kullanmamayı yeğliyorlar); Mehmedoğlu, 2006: 141-143 (Önerisi *Cümle Ögesi Olmayan Yardımcı Kelimeler*)]. Kerimoğlu (2019) söz konusu cümle öğeleri için değişik öneri olmak üzere *Bağımsız Tümleç*, *Dolaysız Tamlayıcı* ile birlikte *Çözüm Dışı Ögeden* söz eder, ancak bu son öneriyi de, öbür

ikisini de önerenlerin kimler olduğunu belirtmez (Kerimoğlu, 2019: 179). Gerçekte bu tür cümle öğelerinin kapsamına bakıldığında bu öğelere *cümle dışı unsurlar / öğeler yerine Bağlayıcılar ve Katkı Vericiler* denebilir.

2.1.1. Çağdaş Türkiye Türkçesinin Eğitimi-Öğretimi Açısından *Cümle Dışı Unsur / Öge Terimi ve Kavramı*

Cümle dışı unsur / öge terimi ve kavramı gerek Çağdaş Türkiye Türkçesinin ana dili eğitiminde, gerekse yabancı / ikinci dil olarak öğretiminde kuşkusuz, gerçekten çok kafa karıştırıcıdır. Öğreticinin söz konusu terim-kavramı öğretmeye çalışırken, açıklarken çektiği çetinlik de, öğrenenlerin yine bu terim-kavramı öğrenmeye, anlamaya uğraşırken yaşadığı güçlük de çok büyük boyutludur. Bütün bu süreçler açısından bakıldığında ortada şöyle bir görünüm vardır: Cümlenin bütünlüğü içinde, gerçekte cümle içinde yer alan kimi öğeler Çağdaş Türkiye Türkçesi dil düzenegini ve dizim düzenegini inceleyen birçok yapıtta *cümle dışı* sayılmaktadır. Bu yapıtlar Çağdaş Türkiye Türkçesinin ana dili ve yabancı/ikinci dil olarak eğitimi-öğretimi alanlarına kuramsal veri tabanı, dahası bu yapıtlar arasında kimileri uygulama desteği sağladığından sorunsalın önemi ve etkisi katlanarak artmaktadır. Dolayısıyla; sorun son kertede ciddi boyuttadır. Bu bakımdan söz konusu terim-kavramın yol açtığı sorun ivedilikle çözülmelidir. Bunun için de Çağdaş Türkiye Türkçesi dil düzenegindeki birçok başka konu gibi bu konu da özel olarak ele alınmalıdır. Ayrıca bu konu yeni, bilimsel açıdan doğru ve yerinde yaklaşımlarla yeniden incelenmeli, söz konusu terim-kavram dil bilimsel olarak benimsenebilir biçimde değerlendirilip yorumlanmalı, adlandırılmalıdır.

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmanın sonuna gelindiği bu anda sorunsal üzerine Çağdaş Türkiye Türkçesi dil betimi ile dizim betimi yapıtları üzerinden yapılan gözlemlerden yola çıkılarak durum saptaması ve çözüm önerileri şöyle dile getirilebilir:

1. Çağdaş Türkiye Türkçesi dil düzenegini ve dizim düzenegini ele alıp inceleyen birçok eserde *Cümle Dışı Öge / Unsur* terimi-kavramı son kertede yaygındır. Ancak söz konu-su terim-kavramın kullanımı bilimsel, dil bilimsel açıdan doğru ve yerinde değildir.

a- Salt araştırma-inceleme yaklaşımı, salt kuramsal yaklaşım açısından doğru ve yerinde değildir.

b- Çağdaş Türkiye Türkçesinin ana dili ve yabancı / ikinci dil olarak eğitimi-öğretimi, yani uygulamalı yaklaşım, kılığ açısından doğru, yerinde değildir.

- 2- Sözkonusu terim-kavram çağcıl dil bilimsel ölçütlerle yeniden ele alınıp incelenmeli, değerlendirilmeli, adlandırılmalıdır. Bu satırların yazarının; sürecin bu kesitinde terim-kavramı adlandırma önerisi kavramın kapsamına uygunluğu göz önüne alındığında *Bağlayıcı(lar) ve Katkı Verici(ler)*dir.
- 3- Bu terim-kavram gibi; Çağdaş Türkiye Türkçesindeki birçok sorunsal da yeniden ele alınıp incelenerek değerlendirilmeyi ve çözülmeyi beklemektedir. Çağdaş Türkiye Türkçesi dil betimi, dizim betimi yapıtları Çağdaş Türkiye Türkçesinin ana dili ve yabancı / ikinci dil olarak eğitimi-öğretimi açısından çok önemli bir dayanak ya da yaslanılan kuramsal veri tabanı, bir uygulama desteğidir. Bu bakımdan Çağdaş Türkiye Türkçesi dil betimi, dizim betimi yapıtlarının hazırlanması, düzenlenmesi, yazılması da çok önemlidir. Bu işler de bu değerlendirme süreçleriyle ve çözüm çalışmalarıyla gerçekleştirilmelidir.

ÇIKAR ÇATIŞMASI BEYANI

Yazar bu çalışmasında herhangi bir şekilde çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ BEYANI

Yazar bu çalışmasında araştırma ve yayın etiğine uyulduğunu beyan eder.

YAZAR SORUMLULUK BEYANI

Yazar bu çalışmanın her aşamasını kendisinin yaptığını beyan eder.

REFERENCES/KAYNAKLAR

- Abasıyanık, S. F. (1980). "Haritada Bir Nokta", *Sait Faik Abasıyanık, Hayatı, Sanatı, Eserleri (Hazırlayan: Muzaffer Uyguner)*. İstanbul: Varlık Yay., s. 52-59.
- Abasıyanık, S. F. (1980). "Hişt, Hişt!", *Sait Faik Abasıyanık, Hayatı, Sanatı, Eserleri (Hazırlayan: Muzaffer Uyguner)*. İstanbul: Varlık Yay., s. 75-78.
- Atabay, N.-Özel, S.-Çam, A. (1981). *Türkiye Türkçesinin Sözdizimi*. Ankara: TDK Yay.
- Atay, O. (1985). *Tutunamayanlar*. İstanbul: İletişim Yay.
- Balyemez, S. (2016). *Dil Bilgisi Üzerine Açıklamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK Yay.
- Beserek, A. (1991). *Türkçede Cümle Yapısı*. İstanbul: MEB Yay.
- Bilgin, M. (2006). *Anlamdan Anlatıma Türkçemiz*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bozkurt, F. (1991). *Türkçemizin ABC'si*. İstanbul: Simavi Yay.

- Bozkurt, F. (2004). *Türkiye Türkçesi, Türkçe Öğretiminde Yeni Bir Yöntem*. İstanbul: Kapı Yay.
- Burdurlu, İ. Z. (1974). *Tümce Çözümlenmeleri ve İncelemeleri*. İzmir: İzmir Eğitim Enstitüsü Yay.
- Daşdemir, M. (2015). *Oklama Yöntemiyle Türkçenin Yapısal-İşlevsel Söz Dizimi*. Kayseri: Fenomen Yayıncılık.
- Delice, H. İ. (2007). *Türkçe Sözdizimi*. İstanbul: Kitabevi.
- Demir, N.-Yılmaz, E. (2006). *Türk Dili El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yay.
- Demiray, K. (1980). *Temel Dilbilgisi Lise 1.2.3*. İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitabevleri.
- Deny, J. (Tercüme Eden: A. U. Elöve) (1941). *Türk Dili Grameri (Osmanlı Lehçesi)*. İstanbul: Maarif Vekâleti Neşriyatı.
- Dizdaroğlu, H. (1976). *Tümcebilgisi*. Ankara: TDK Yay.
- Ediskun, H. (1988). *Türk Dilbilgisi, Sesbilgisi-Biçimbilgisi-Cümlebilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eker, S. (2009). *Çağdaş Türk Dili*. Ankara: Grafiker Yay.
- Emre, A. C. (1945). *Türk Dilbilgisi, Türkçenin Bugünkü ve Geçmişteki Gelişmeleri Üzerine Gramer Denemesi*. İstanbul: TDK Yay.
- Ergin, M. (1984). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Yay.
- Erguvanlı Taylan, E. (1998). "Türkçe'de Tümce Yapısına Sahip Tümleç Yantümceleri", *Doğan Aksan Armağanı*. Ankara: AÜDTCF Yay., s. 155-164.
- Erkman-Akerson, F. (1993). "Eş İşlevli Dilbilgisel Yapıların Kullanım Değerleri -Ortaçlı ve Koşullu Yapılar-", *VII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri 13-14 Mayıs 1993 (Yayımlayanlar: Kâmile İmer-N.Engin Uzun)*. Ankara: A.Ü. D.T.C.F. Yayını, s. 95-103.
- Erkul, R. (2004). *Cümle ve Metin Bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi*. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Göğüş, B. (1968). "Türkçede Cümlemlerin Kuruluşu ve Temel Cümleciğe Bağlanma Şekilleri", *TDAY Belleten 1968*. Ankara: TDK Yay., s. 89-142.
- Göker, O. (2001). *Uygulamalı Türkçe Bilgileri III*. Ankara: MEB Yay.
- Göknel, Y. (1976). "Üretici-Dönüşümlü Dilbilgisi ve Türkçe Sözdizimi", *Türk Dili (Dil ve Edebiyat Dergisi), Nisan 1976, C:XXXIII, S:295*. Ankara: TDK Yay., s. 263-270.
- Gülensoy, T. (2005). *Türkçe El Kitabı*. Ankara: Akçağ Yay.
- Güneş, S. (1997). *Türk Dili Bilgisi*. İzmir: D.E.Ü. Yay.
- Hatiboğlu, V. (1982a). *Türkçenin Sözdizimi*. Ankara: AÜDTCF Yay.
- Hatiboğlu, V. (1982b). *Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: AÜDTCF Yay.
- İmer, K.-Kocaman, A.-Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin Dil Bilgisi*. Ankara: Akçağ Yay.
- Karahan, L. (1995). "Türkçede Birleşik Cümle Problemi", *"Türk Gramerinin Sorunları" Toplantısı (22-23 Ekim 1993)*. Ankara: TDK Yay., s. 36-39.
- Karahan, L. (1999). *Türkçede Söz Dizimi-Cümle Tahlilleri-*. Ankara: Akçağ Yay.

- Karaosmanoğlu, Y. K. (2008). *Yaban*. İstanbul: İletişim Yay.
- Kerimoğlu, C. (2018). *Dilbilgisi ve Dilbilim Yazıları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kerimoğlu, C. (2019). *Sorularla Dilbilgisi Yazımı ve Öğretimindeki Tartışmalar Dilbilgisi Yazımı ve Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Keskin, R. (2007). *Türkçe Dil Bilgisi ve Kompozisyon Bilgileri*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Koç, N. (1990). *Yeni Dilbilgisi*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Koç, S. (1991). "Türkçe'de İctümce Örgüsü", *Dilbilim Yazıları 1991 (Derleyenler: Ayhan Sezer-Sabri Koç)*. Ankara: USEM Yay., s. 17-26.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yay.
- Kültürel, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Cümle Bilgisi*. İstanbul: Simurg Yay.
- Mansuroğlu, M. (1955). "Türkçede Cümle Çeşitleri ve Bağlayıcıları", *TDAY Belleten 1955*. Ankara: TDK Yay., s. 59-71.
- Mehmedoğlu, A. (2006). *Türkiye Türkçesinde Cümle Ögelerine Yeni Bir Bakış*. İstanbul: Değişim Yay.
- Meriç, N. (1994). "Keklik Türküsü", *Modern Türk Öyküleri 50 Yazar, 50 Öykü*. İstanbul: Tempo Kitapları, s. 69-74.
- Oymak, R. (2012). *Dil Üretimine Dayalı Türkçe Eğitimi ve Öğretimi*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Özkan, M. (2004). *Tarih İçinde Türk Dili*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Özkan, M.-Sevinçli, V. (2008). *Türkiye Türkçesi Söz Dizimi*. İstanbul: 3F Yayınevi.
- Özmen, M. (1995). "Cümlelerin Altıncı Ögesi ve Bir Terim Önerisi", *Türk Dili, 519. S., Mart 1995*. Ankara: TDK Yay., s. 224-227.
- Özsoy, A.S. (1991). "Türkçenin Sözdizimi ve Kuramsal Dilbiliminde Evrensellik Kavramı", *Dilbilim ve Türkçe*. Ankara: Dil Derneği Yay., s. 45-55.
- Sağlam, S. (1977). *Türkçenin Sözdizimi, Örneklerle Tümce Çözümlemeleri*. Diyarbakır.
- Sarıca, B. (2015). *Türkçe Cümle Bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sebzecioğlu, T. (2016). *Dilbilim Kavramlarıyla Türkçe Dilbilgisi*. İstanbul: Kesit Yay.
- Soysal, S. (1994). "Barış Adlı Çocuk", *Modern Türk Öyküleri 50 Yazar, 50 Öykü*. İstanbul: Tempo Kitapları, s. 155-162.
- Şimşek, R. (1987). *Örneklerle Türkçe Sözdizimi, Tümceler-Belirtme Öbekleri-Çözümleme*. Trabzon: Kuzey Gazetecilik Matbaacılık.
- Tanpınar, A. H. (1992). "Bir Tren Yolculuğu", *Türk Edebiyatından Seçme Hikâyeler I (Haz.: Erhan Sezai Toplu)*. İstanbul: M.E.B. Yay., s. 38-49.
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Ulaş, A.H. (2003). *Cümle ve Metin Bilgisi*. Ankara: Aktif Yayınevi.
- Ünal, R. (2010). *Çağdaş Türkiye Türkçesi'nde Başlıca Zaman Ulaçları*. İstanbul: DİLMER Yay.
- Ünal, R. (2011). "Çağdaş Türkiye Türkçesinde Çokyüklemlili Yapılar", *X. Dil, Yazın ve Değişbilimi Sempozyumu (3-5 Kasım 2010, Gazi Üniversitesi, Ankara) Bildiriler Kitabı, 2.Cilt*. Ankara: Bizim Büro Basımevi, s. 449-455.

- Üstüner, A. (1998). "Cümlenin Ögeleri Konusundaki Karışıklıklar", *Türk Dili (Dil ve Edebiyat Dergisi)*, Ocak 1998, S: 553. Ankara: TDK Yay., s. 18-30.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: MULTILINGUAL Yabancı Dil Yay.
- Yavuz, K.-Yetiş, K.-Birinci, N. (1999). *Üniversite Türk Dili ve Kompozisyon Dersleri*. İstanbul: Bayrak Basım / Yayım / Tanıtım.
- Yüksekkaya, S. G. (2006). *Türk Dili Kitabı*. İstanbul: DUYAP Yayıncılık.



The Journal of Limitless Education and Research
Volume 6, Issue 2, 291 - 315

DOI: 10.29250/sead.958711

Received: 28.06.2021

Article Type: Research

Accepted: 15.07.2021

Assessment and Evaluation Process of Turkish Language Teaching Centers (TÖMER)ⁱ

Ramazan ÇAVUŞOĞLU, Bartın University, ramazancavusoglu231@gmail.com

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın University, aysederyaisik@gmail.com

Abstract: Due to the increase in international communication with the developing technology, the interest in Turkish has increased like many other languages. Today, there are 135 Turkish language teaching centers serving foreign students within Turkish universities in Turkey. It is expected that various processes of these centers, which are gathered under the roof of YÖK (Higher Education Council) and serve the same purpose, will be carried out under certain standards. Because the language levels of the students are determined and certificates are issued, students can enroll in other universities with these certificates. This research was conducted to describe the assessment and evaluation processes of the centers teaching Turkish as a foreign language and to reveal whether they differ in terms of institution type and experience. The research was carried out with the document analysis method, one of the qualitative research methods. The data of the research consists of the websites of Turkish teaching centers and exam guidelines. The sample of the study was determined by the maximum variation sampling method. Descriptive analysis was applied in the analysis of the data. In line with the findings, it was concluded that the Turkish language teaching centers in public and private universities, the base points determined for language skills and the range of level scores were dissimilar. Among the results obtained is that the base points for language skills and the range of level scores for Turkish teaching centers with high and low experience are different.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, Turkish language teaching center, language level, course completion criteria, assessment and evaluation.

ⁱ A short summary of this study was presented as an Oral Presentation at the 5th International Symposium of Limitless Education And Research organized by the Limitless Education and Research Association on 17-20 June 2021.

Cited in: Çavuşoğlu, R. & Işık, A. D. (2021). Assessment and Evaluation process of Turkish language teaching centers (TÖMERs). Türkçe öğretim merkezlerinin (TÖMER) ölçme ve değerlendirme süreçleri. *The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(2), 291 - 315. DOI: 10.29250/sead.958711.

First Author ORCID: 0000-0002-9973-8122

Second Author ORCID: 0000-0002-9867-0904

1. Introduction

Language is a system that brings societies together on a common ground, ensures the formation of certain accumulations and transfers them to future generations, develops and changes over time within the framework of the rules, has the rule known by the society in which it is spoken, and provides communication within the framework of these rules. The absolute tool for people to express themselves in various ways is language. Language both expresses mental accumulation and enables us to transfer this accumulation to other people, that is, to communicate. In order for this communication to take place in an efficient way, it is necessary to give the same reactions to the same signs, that is, to speak the same language.

With the technological developments in recent years, in the changing world order, countries have become globalized in terms of economy, trade, technology, education. The importance of communication has gradually increased, and the interaction of the societies living in the world and the individuals who have shaped themselves in the culture of the societies has become easier. With this interaction, the necessity of learning a language has emerged so that individuals from different societies could communicate with each other. There are many reasons for people to learn a language other than the language they were born in (Durmuş, 2013). In addition to the compulsory situations caused by forced migration, war, education, religious and commercial relations, cultural agreements between countries, the curiosity to know and understand a new culture, and the interest in the prominent people in that society push individuals to learn a new language. Because people have started to learn languages even for reasons such as getting to know the country where a TV series was filmed or better understanding for the well-known people they see on social media.

Turkish language, which has a deep history, has been used actively with different branches for years. Turkish has a very old history and therefore has a great richness when compared with other languages (Korkmaz, 2010). Turkish, whose importance has increased considerably today, is enriching in terms of learning demand with Turkey's social, political and economic relations (Şahin, 2013). The Turkish language has been taught not only as a mother tongue but also as a foreign language in the historical process since its existence. Although the teaching of a language spoken in such a deep-rooted and wide area as a foreign language is considered normal, it is stated that it lags behind other languages with a high spoken rate in terms of teaching foreigners and studies on this subject have been emphasized in the last twenty years (İşçan, 2015).

Individuals in different age groups apply to courses in Turkey or abroad to learn Turkish as a foreign language for various purposes. Especially, it is known that a large part of those who attend courses in Turkey are foreign students who want to complete their higher education in Turkey. The reason for this is that foreign students at the higher education level are seen as an economic gain by the countries and the institutions where the education will be held, and therefore, various opportunities are offered that attract the attention of students at the higher education level (Yardımcıoğlu, Beşel, & Savaşan, 2017). While Turkey was a country that sent students abroad for higher education purposes until the 1990s, it came to the fore in this student mobility in line with the opportunities it provided to foreign students, and the relations established with relatives' communities, cultural agreements with various countries and events such as the dissolution of the Soviet Union and the establishment of the Turkic Republics in 1989. As a result, intensive admission of foreign students started (Özçetin, 2013).

Individuals from various nationalities apply to Turkish language teaching centers (TÖMERs) at universities after they are accepted to the higher education process in Turkey. Turkish teaching centers, which were first opened in 1984 at Ankara University to teach Turkish and Turkish culture, serve in most of the universities in our country (Gedik, 2017). In the study conducted by Özdemir (2020), it was stated that the number of Turkish teaching centers is increasing gradually and there are 120 Turkish teaching centers providing effective service. As of today, there are 135 centers teaching Turkish within universities in our country and it is clearly seen that the denoted increase still continues.

It is expected that various activities of these centers, which are quite large in number and serve for a common purpose under the roof of YÖK (Higher Education Council), will also be common. Because these centers certify that foreign students have successfully completed their Turkish learning process with certificates, and state that they can continue their education at other universities in Turkey. However, when the application is examined, it is seen that there is no common understanding in student admission, the way the courses are conducted, the textbooks used, the methods and techniques, assessment and evaluation processes. In this study, it is aimed to describe how the assessment and evaluation step, which is as important as the learning step, is carried out by Turkish teaching centers. In this direction, the base score criteria of the Turkish teaching centers, which have increased in number with the increase in private universities in recent years, according to the skills they have determined for the language exams and the language levels in which they evaluate the students have been examined. When

the literature is scanned, it has been seen that assessment and evaluation studies in the field of teaching Turkish to foreigners are limited. In the study conducted by Durmuş (2013), it was stated that there is a gap in the standardization of Turkish proficiency and placement tests. In the study conducted by Gedik (2017), it was stated that the assessment tools in private schools, courses and universities in Turkey that teach Turkish as a foreign language do not fully meet the needs of teaching Turkish to foreigners. It is thought that this study will lead to assessment and evaluation studies in the field of teaching Turkish to foreigners.

In this study, it is aimed to determine the base scores of the Turkish language teaching centers within the state and private universities in Turkey in the assessment and evaluation process, and the score ranges they use to determine the level of students in terms of institution type and experience. The problem of the research has been determined as "How are the level determination criteria and course exam criteria of Turkish teaching centers in Turkey in terms of institution type and experience?". In line with this problem, answers are sought for the following sub-problems:

1. What are the base scores of Turkish language teaching centers (TÖMER) within the body of state and private universities according to language skills?
2. How is the base score of language skills regarding experience at TÖMERs?
3. How is the success rate of levels at TÖMERs in state or private universities?
4. What is the success rate of levels in high- or low-experienced TÖMERs?

2. Method

2.1. The Research Design

In this study, the websites and exam guidelines of the institutions were examined in order to describe the assessment and evaluation process of Turkish language teaching centers (TÖMER) in private and state universities in Turkey. Therefore, the study was realized through the document analysis method, one of the qualitative research methods. "Document analysis includes the analysis of materials containing information about the facts or events that are intended to be investigated." (Yıldırım ve Şimşek, 2016:217).

2.2. Data Tools

In line with the purpose of the research, universities in Turkey were identified in the database of the official website of the National Presidency of the Council of Higher Education

(YÖK) and Turkish teaching centers or language centers (TÖMER) of the universities were reached by their websites. 135 Turkish teaching centers have been determined to be currently on service. When the websites and exam guidelines of these centers are examined, the maximum variety was selected from the sample types for the centers, which include both the level completion exam base scores and the language proficiency levels. Maximum diversity sampling is “the determination of homogeneous and different situations related to the problem examined in the universe and the study on these situations” (Büyüköztürk et al., 2020: 93). In line with the examinations made on these documents, the data of 27 centers were discussed as the focus of the study. These centers were examined in terms of serving within state and private universities and having low experience (1 year and below) and high experience (10 years and above) as displayed in Table 1 below.

Table 1
Sample of the Research

	State Universities		Private Universities		Total	
	N	%	N	%	N	%
1 year and below	1	3.7	2	7.4	3	11.1
2-5 years	7	25.9	2	7.4	9	33.3
6-9 years	11	40.7	0	0.0	11	40.7
10 years and above	3	11.1	1	3.7	4	14.8
Total	22	81.5	5	18.5	27	100.0

When the data in Table 1 are examined, it can be seen that 22 (81.5%) of the Turkish teaching centers included in the sample serve within the body of state universities, and 5 (18.5%) within the structure of private universities. It has been determined that there are 1 (3.7%) TÖMER in state universities and 2 (7.4%) in private universities, with a total of 3 (11.1) TÖMERs with 1 year or less experience. It has been observed that there are 9 (33.3%) TÖMERs, 7 (25.9%) in state universities and 2 (7.4%) in private universities, with 2-5 years of experience. It has been observed that there are 11 (40.7%) TÖMERs in state universities with 6-9 years of experience, and there are no TÖMERs in this range within private universities. It has been determined that there are 3 (11.1%) TÖMERs in state universities and 1 (3.7%) in private universities, a total of 4 (14.8%) with 10 years or more of experience.

2.3. Data Collection

Information from 27 Turkish teaching centers, websites and exam guidelines were collected. In line with this information, the base scores of the courses and the score ranges determined by the students were examined in detail in terms of institution type and experience.

2.4. Data Analysis

The data obtained in the research were analyzed by descriptive analysis method. In the descriptive analysis, "the data obtained are summarized and interpreted according to the previously determined themes" (Yıldırım and Şimşek, 2016:239). The data were analyzed by the researcher. The findings were coded, grouped and presented in tables as frequency (f) and percentage (%).

3. Findings

The findings related to the frequency distributions of the assessment and evaluation process of Turkish teaching centers in Turkey include four sub-problems. The first sub-problem is about the base scores on language skills at the Turkish teaching centers. In this direction, "What are the base scores of Turkish teaching centers (TÖMER) within the body of state and private universities according to language skills?". Findings for the sub-problem are displayed in Table 2.

Table 2.
Distribution Table for Language Skills Base Scores of TOMERs in Private and State Universities

	Base Scores	Listening		Reading		Speaking		Writing		Grammar	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
State Universities	9 Points	2	7.4	0	0.0	1	3.7	0	0.0	1	3.7
	10 Points	3	11.1	2	7.4	2	7.4	3	11.1	3	11.1
	12 Points	1	3.7	2	7.4	1	3.7	2	7.4	0	0.0
	12,5 Points	1	3.7	1	3.7	1	3.7	1	3.7	0	0.0
	13 Points	1	3.7	1	3.7	1	3.7	1	3.7	0	0.0
	15 Points	10	37.0	12	44.4	13	48.1	12	44.4	1	3.7
	20 Points	1	3.7	1	3.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	*50 Points	2	7.4	2	7.4	2	7.4	2	7.4	0	0.0
	*60 Points	1	3.7	1	3.7	1	3.7	1	3.7	0	0.0
Total	22	81.4	22	81.4	22	81.4	22	81.4	5	18.5	
Private Universities	12 Points	1	3.7	1	3.7	1	3.7	1	3.7	1	3.4
	15 Points	3	11.1	3	11.1	3	11.1	3	11.1	0	0.0
	*70 Points	1	3.7	1	3.7	1	3.7	1	3.7	0	0.0
	Total	5	18.5	5	18.5	5	18.5	5	18.5	1	3.4

*50, 60 and 70 points are evaluated out of 100. For the success of the course, evaluation is made on the average of the sum of the scores obtained from the skill exams.

When Table 2 is examined, TÖMER's course completion exam base points are examined under two headings, state and private universities, according to the type of institution. When 22 (81.5%) TÖMERs in state universities are examined in terms of base points for listening skills, it can be seen that required point are for 2 (7.4%) 9 points, for 3 (11.1%) 10 points, for 1 (3.7%) 12 points, for 1 (3.7%) 12.5 points, for 1 (3.7%) 13 points, for 10 (37.0%) 15 points, for 1 (3.7%)

20 points, for 2 (7.4%) 50 points, for 1 (3.7%) 60 points to accept. Upon consideration of reading skills, two of them (7.4%) accepted 10 points, the other two (7.4%) accepted 12 points, 1 (3.7%) 12,5 points, 12 (44.4%) 15 points, 1 (3.7%), 20 points, 2 (7.4%) 50 points, 1 (3.7%) 60 points, whereas 9 points were observed not to be taken as base score in reading skills. For speaking skills, it was found that one (3.7%) used 9 points, 2 (7.4%) 10 points, 1'inin (3.7%) 12 points, 1 (3.7%) 12,5 points, 1 (3.7%) 13 points, 13 (48.1%) 15 points, 2 (7.4%) 50 points, 1 (3.7%), 60 points whereas 20 points were not utilized as base score in speaking skills. For writing skills, it was observed that 3 (11.1%) 10 points, 2 (7.4%) 12 points, 1 (3.7%) 12,5 points, 1 (3.7%) 13 points, 12 (44.4%) 15 points, 2 (7.4%) 50 points, 1 (3.7%) 60 points, while 9 points and 20 points were not used for base scores. It was also revealed that 17 centers did not set criteria for grammar, merely 5 centers determined base score and one center (3.7%) adopted 9 points, 3 (11.1%) 10 points, 1 (3.7%) were seen to be adopted 15 points.

When 5 (18.5%) TÖMERs in private universities are examined, the base points for listening, reading and speaking skills are 12 points of 1 (3.7%), 3 (11.1%), 15 points, 1 (% 3.7) was observed to use 70 points. It was observed that only 1 center (3.7%) accepted 12 points for grammar skills and the other 4 centers did not set criteria for grammar skills.

The second sub-problem of the research is about the base scores of those with low and high experience in Turkish teaching centers (TÖMER) regarding the language skills. Findings for the sub-problem of "What are the base scores of TÖMERs with high and low experience according to their language skills?" are displayed in Table 3.

Table 3

Distribution Table for Language Skills Base Scores of TOMERs with High and Low Experience

Base Scores	Listening		Reading		Speaking		Writing		Grammar		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Highly Experienced	15 Points	2	50.0	2	50.0	2	50.0	2	50.0	0	0.0
	*50 Points	2	50.0	2	50.0	2	50.0	2	50.0	0	0.0
	Total	4	100.0	4	100.0	4	100.0	4	100.0	0	0.0
Low Experience	12 Points	1	33.3	1	33.3	1	33.3	1	33.3	1	33.3
	15 Points	1	33.3	1	33.3	1	33.3	1	33.3	0	0.0
	*70 Points	1	33.3	1	33.3	1	33.3	1	33.3	0	0.0
	Total	3	100.0	3	100.0	3	100.0	3	100.0	1	33.3

*50, 60 and 70 points are evaluated out of 100. For the success of the course, evaluation is made on the average of the sum of the scores obtained from the skill exams.

When Table 3 is examined, the scores accepted by TÖMERs are, 2 (50.0%) of experienced TÖMERs have a base score of 15 for listening, reading, speaking and writing skills,

and 2 (50.0%) have a base score of 50 for listening, reading, speaking and writing skills. No base score was specified for grammar skills in the centers experienced within 10 years or more. It has been found that for listening, reading, speaking and writing skills of TÖMERs with low experience, 1 (33.3%) had 12 points, 1 (33.3%) had 15 points, 1 (33.3%) had 70 points to accept. It was observed that only 1 (33.3%) TÖMER accepted 12 points for grammar skills and the other two TÖMER did not determine a base point for grammar skills.

The third sub-problem of the research is related to the exchange rate success score ranges of TÖMERs serving in public and private universities. In this direction, the findings related to the sub-problem of "How are the exchange rate success points ranges in TÖMERs within state and private universities?" are given in Table 4.

Table 4
Scoring Ranges Determined by TÖMERs in State and Private Universities for Levels

A1	A2	B1	B2	C1	C2	State		Private	
						N	%	N	%
0-19	20-39	40-54	55-69	70-100	-	1	3.7	0	0.0
0-24	25-39	40-49	50-59	60-69	70-100	1	3.7	0	0.0
0-25	26-40	41-55	56-70	71-100	-	1	3.7	0	0.0
0-29	30-39	40-49	50-49	60-69	-	1	3.7	0	0.0
0-29	30-59	60-74	75-84	85-94	95-100	0	0.0	1	3.7
0-30	31-45	46-60	61-70	71-80	81-100	1	3.7	0	0.0
0-30	31-45	46-60	61-75	76-90	91-100	1	3.7	0	0.0
0-30	31-59	60-69	70-79	80-99	100	1	3.7	0	0.0
0-35.99	36-49.99	50-69.99	70-84.99	85-100	-	1	3.7	0	0.0
0-39	40-49	50-59	60-69	70-100	-	1	3.7	0	0.0
0-39	40-49	50-59	60-70	71-88	89-100	2	7.4	0	0.0
0-49	50-59	60-69	70-84	85-100	-	3	11.1	0	0.0
0-49	50-59	60-65	66-70	71-100	-	1	3.7	0	0.0
1-24	25-49	50-64	65-74	75-100	-	1	3.7	0	0.0
1-39	40-49	50-59	60-69	70-100	-	1	3.7	0	0.0
20-49	50-59	60-69	70-79	80-89	90-100	1	3.7	3	11.1
25-39	40-49	50-59	60-69	70-100	-	1	3.7	0	0.0
25-39	40-49	50-59	60-69	70-95	96-100	1	3.7	0	0.0
30-39	40-49	50-59	60-69	70-79	80-89	0	0.0	1	3.7
Total						22	81.5	5	18.5

When Table 4 is examined, it has been determined that the score range of "0-49, 50-59, 60-69, 70-84, 85-100" is preferred by 3 (11.1%) TÖMERs in state universities, while the other score ranges are used by only one TÖMER. It has been determined that there are 17 different score ranges in TÖMERs in state universities. It has been found that 3 (11.1%) of TÖMERs in private universities used the "20-49, 50-59, 60-69, 70-79, 80-89, 90-100" score range, and this

score range was also used by 1 (3.7%) the state university. It has been determined that 3 different score ranges were used in the other 3 TÖMERs within private universities. Apart from the partnerships determined, it has been found that the exchange rate success score ranges determined by the TÖMERs within the state universities and private universities are different from each other. In addition, for the C2 level, 8 (29.6%) of 22 TÖMERs in state universities and all 5 (18.5%) TÖMERs in private universities determined the score range.

The fourth sub-problem of the study is related to the exchange rate success score ranges of TOMERs with high and low experience. The findings for the sub-problem of "In which score ranges do the Turkish teaching centers (TÖMER) with high and low experience evaluate the language levels of the students?" are shown in Table 5.

Table 5
Scoring Ranges Determined by TÖMERs with High and Low Experience for Exchange Rates

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	N	%
Highly Experienced	0-39	40-49	50-59	60-69	70-79	70-100	1	25.0
	20-49	50-59	60-69	70-79	80-89	90-100	1	25.0
	0-30	31-45	46-60	61-70	71-80	81-100	1	25.0
	0-35,99	36-49,99	50-69,99	70-84,99	85-100	-	1	25.0
	Total						4	100.0
Low Experience	0-29	30-59	60-74	75-84	85-94	95-100	1	33.3
	0-39	40-49	50-59	60-70	71-88	89-100	1	33.3
	30-39	40-49	50-59	60-69	70-79	80-89	1	33.3
	Total						3	100.0

When Table 5 is examined, the exchange rate level score intervals is determined for A1, A2, B1, B2, C1 and C2 levels in 4 TÖMER with high experience and different from one another. When 3 TÖMERs with low experience are examined, it is seen that 2 (66.6%) TÖMERs for A2 level use the "40-49" range, and the same 2 (66.6%) TOMERs for B1 level use the "50-59" score range. It was found that the score ranges determined for A1, B2, C1 and C2 levels were different from one another. When the high and low experienced TÖMERs are compared, it was found that one low and one high experienced TÖMER at A1 level adopted "0-39" score range; one high and two low experienced TÖMER adopted "40-49" score range at A2 level. It was determined that 1 high and 2 low experienced TÖMERs used the "50-59" range at B1 level, and 1 low and 1 high experienced TÖMER used the "60-69" range for B2 level. It is also among the findings that 1 TÖMER with high and low experience for the C1 level uses the "70-79" score range and there is no common score range for the C2 level.

3. Conclusion, Discussion and Recommendations

When the websites and exam guidelines of Turkish language teaching centers (TÖMERs) were examined, it was found that 27 centers that had information on both the baseline scores and the ranges of students' language levels were reached. While 22 of these centers (81.5%) continue their schedules within state universities, 5 (18.5%) continue in private universities.

The base score criteria of the Turkish language teaching centers' exams for all language skills at the end of all courses were examined in terms of whether the centers are located in state or private universities. When the TÖMERs in state universities are examined, it has been determined that the most preferred score for all of the listening, reading, speaking and writing skills is 15. However, 9 different base points are used for listening skills, 8 for reading, 8 for speaking and 7 different base points for writing, and it is seen that there is no standard in the course base applications of TÖMERs in state universities. It has been seen that in TÖMERs in private universities, a maximum of 15 points is determined as the base score for all skills, but there are 2 different points, therefore, there is no standard in terms of course exams in TÖMERs in private universities. In the study by Özdemir (2020), the course exam scores of the universities were examined over 13 TÖMER, it was concluded that the course hours, the base scores of the end-of-course exams and the level score intervals were different from each other.

It was determined that the lowest score was 9 for listening, speaking and grammar skills, and the lowest score was 10 for reading and writing skills. It can be said that this stems from the fact that the assessment and evaluation process of listening, speaking and grammar skills is more difficult than reading and writing skills, and the attitude of the people who make the surveying. In the study by Boylu (2019), it was found that although the instructors considered themselves sufficient in measuring their listening and speaking skills, many mistakes were elucidated in the exams.

When the language skills base scores of Turkish teaching centers with high experience (10 years and above) and low (1 year and below) were examined, it was observed that TÖMERs with high experience did not set a base score for language skills and they accepted students with a total score of 50 in all skills, and in half of TÖMERs with high experience, it can be seen that they accepted 15 points as a base point for each skill. From this point of view, it can be concluded that experience may have an effect on exchange rate base scores since TÖMERs with high experience reveal similarities in terms of certain scores and TÖMERs with low experience use different scores. In the study conducted by İkiel (2019), it was stated that although there were

partnerships in terms of regulations in general at TÖMERs, many processes including assessment and evaluation were not the same, and an accreditation institution was needed for standardization.

When the score ranges used by TÖMERs in public and private universities were examined, it was seen that 17 different score ranges were used in 22 TÖMERs in state universities, and only 2 score ranges were used in common. When 5 TÖMERs in private universities were examined, it was determined that 3 different score ranges were used, only one range was used by 3 TÖMERs, and this score range was the same as a state university. When 5 TÖMERs in private universities were examined, it was determined that 3 different score ranges were used, only one range was used by 3 TÖMERs, and this score range was the same as a state university. Similar findings were reached in the study by Başar and Boylu (2016). In order to eliminate this problem and to evaluate students equally, it has been suggested that each center can only take exams up to B2 level, and that a central exam can be held at certain times of the year afterward.

When the score ranges determined by the high-experienced and low-experienced TÖMERs for the student levels are examined, it is seen that 4 TÖMERs with high experience use 4 different score ranges, just as 3 TÖMERs with low experience use different score ranges, and it is seen that only two TÖMERs which evaluated in the same range used A2 and B1 levels. It has also been determined that there are common score ranges between TÖMERs with high and low experience. From this point of view, it has been understood that experience is not effective in determining the course rate levels of TÖMERs and there is no standard range in determining the base score levels. It has been observed that the base scores used in the assessment and evaluation process of Turkish teaching centers, which are actively continuing their activities today, and the score ranges used to determine the level of students are largely different. Due to the lack of certain standards in this process, it was revealed that the language levels of a student at B1 level in one TÖMER and B1 level student in another TÖMER could not be the same. Based on the results obtained from the research, the following suggestions have been developed:

1. A study can be conducted in which the opinions of the experts in teaching Turkish to foreigners, assessment and evaluation experts and the managers of Turkish teaching centers are taken and a general framework is drawn for the assessment and evaluation process.

2. In the studies carried out in education and evaluation in Turkish education for foreigners, an evaluation can be carried out successfully.

CONFLICT OF INTEREST STATEMENT

The author declares that there is no conflict of interest in this study.

RESEARCH AND PUBLICATION ETHICS STATEMENT

The author declares that research and publication ethics are followed in this study.

AUTHOR LIABILITY STATEMENT

The authors declare that the "Con Conceptual Framework, Method Design, Research, Data Analysis, Gathering Sources, Post Draft, Visualization" part of this work was done by Ramazan ÇAVUŞOĞLU, "Review and Editing, Project management" part of this work was done by Assoc.

Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK.

Türkçe Öğretim Merkezlerinin (TÖMER) Ölçme ve Değerlendirme Süreçleriⁱⁱ

Ramazan ÇAVUŞOĞLU, Bartın Üniversitesi, ramazancavusoglu231@gmail.com

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, aysederyaisik@gmail.com

Özet: Kişilerarası iletişimin gelişen teknolojiyle birlikte artması sonucu pek çok dil gibi Türkçeye olan merak da artmıştır. Bugün Türkiye’de üniversiteler bünyesinde yabancı uyruklu öğrencilere hizmet veren 135 Türkçe öğretim merkezi bulunmaktadır. YÖK çatısı altında toplanan ve aynı amaca hizmet eden bu merkezlerin çeşitli süreçlerinin de belli standartlar altında yürütülmesi beklenmektedir. Çünkü öğrencilerin dil seviyeleri tespit edilip sertifika verilmekte ve öğrenciler bu sertifikalar ile diğer üniversitelere de kayıt yaptırabilmektedir. Bu araştırma yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan merkezlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerini betimleyerek kurum türü ve deneyim açısından değişiklik gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmanın verilerini Türkçe öğretim merkezlerinin web siteleri ve sınav yönergeleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz uygulanmıştır. Bulgular doğrultusunda devlet ve özel üniversitelerdeki Türkçe öğretim merkezlerinin, dil becerileri için belirlenen taban puanlarının ve kur düzeyi puan aralıklarının farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deneyimi yüksek ve düşük Türkçe öğretim merkezlerinin, dil becerilerine için belirlen taban puanlarının ve kur düzeyi puan aralıklarının farklı olduğu da ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Türkçe öğretim merkezi, dil düzeyi, kur bitirme kriteri, ölçme ve değerlendirme.

ⁱⁱ Bu çalışmanın kısa özeti 17-20 Haziran 2021 tarihinde Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği tarafından düzenlenmiş olan 5. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumunda Sözlü Bildiri olarak sunulmuştur.

Künyesi: Çavuşoğlu, R. & Işık, A. D. (2021). Assessment and Evaluation process of Turkish language teaching centers (TÖMERs). Türkçe öğretim merkezlerinin (TÖMER) ölçme ve değerlendirme süreçleri. The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 6(2), 291 - 315. DOI: 10.29250/sead.958711.

Birinci Yazar ORCID: 0000-0002-9973-8122

İkinci Yazar ORCID: 0000-0002-9867-0904

1. Giriş

Dil, toplumları ortak bir paydada buluşturan, belirli birikimlerin oluşmasını ve bunun gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan, zaman içerisinde kurallar çerçevesinde gelişen ve değişen konuşulduğu toplum tarafından bilinen kuralla sahip ve bu kurallar çerçevesinde iletişimi sağlayan bir sistemdir. İnsanların kendilerini çeşitli şekillerde ifade edebilmeleri için mutlak araç dildir. Dil hem zihinsel birikimi ifade etmekte hem de bu birikimi diğer insanlara aktarmamızı yani iletişim kurmamızı sağlamaktadır. Bu iletişimin sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesi için aynı işaretlere aynı tepkileri vermek, yani aynı dili konuşabilmek gereklidir.

Son yıllarda yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte değişen dünya düzeni içerisinde ülkeler ekonomi, ticaret, teknoloji, eğitim vb. yönlerden küreselleşmiş ve iletişimin önemi giderek artmış, dünya üzerinde yaşayan toplumlar ve toplumların kültüründe kendini şekillendirmiş bireylerin etkileşimi kolaylaşmıştır. Bu etkileşimle birlikte farklı toplumlara ait bireylerin birbirleriyle iletişim kurabilmesi için bir dil öğrenme gerekliliği ortaya çıkmıştır. İnsanların doğdukları toplumdaki edindikleri dilden başka bir dil öğrenmesi için pek çok sebep bulunmaktadır (Durmuş, 2013). Zorunlu göç, savaş, eğitim, dini ve ticari ilişkilerin doğurduğu zaruri durumların yanında ülkeler arasında yapılan kültür anlaşmaları, yeni bir kültürü tanıma ve anlama merakı, o toplumda öne çıkan kişilere duyulan ilgi de bireyleri yeni bir dil öğrenmeye itmektedir. Çünkü insanlar artık televizyonda gördükleri bir dizinin çekildiği ülkeyi yakından tanımak ya da sosyal medyada gördükleri tanınmış kişileri daha iyi anlayabilmek gibi sebeplerden hareketle bile dil öğrenmeye başlamıştır.

Derin bir geçmişe sahip olan Türkçe yıllardır farklı kolları ile aktif olarak kullanılmaktadır. Türkçe çok eski bir tarihe ve bundan dolayı diğer diller ile karşılaştırınca büyük bir zenginliğe sahiptir (Korkmaz, 2010). Günümüzde önemi oldukça artan Türkçe, Türkiye'nin içinde bulunduğu sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerle birlikte öğrenme talebi bakımından zenginleşmektedir (Şahin, 2013). Türk dili var olduğu günden itibaren sadece ana dil olarak değil tarihi süreç içerisinde yabancı bir dil olarak da öğretilmiştir. Bu kadar köklü ve geniş bir sahada konuşulan dilin yabancı bir dil olarak öğretimi de normal karşılanmakla birlikte konuşulma oranı yüksek diğer dillere göre yabancılara öğretim bakımından geride kaldığı ve bu konudaki çalışmalara son yirmi yıllık süreçte ağırlık verildiği ifade edilmektedir (İşcan, 2015).

Farklı yaş gruplarındaki bireyler çeşitli amaçlarla yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek için Türkiye sınırları içindeki veya yurtdışındaki kurslara başvurmaktadır. Özellikle yurt içindeki kurslara devam edenlerin büyük bir bölümünün yükseköğrenim sürecini Türkiye'de tamamlamak

isteyen yabancı öğrencilerden oluştuğu bilinmektedir. Bu duruma sebep olarak yükseköğretim seviyesindeki yabancı öğrencilerin ülkeler ve eğitimin yapılacağı kurumlar tarafından ekonomik bir kazanç olarak görülmesi ve bundan dolayı özellikle yükseköğretim seviyesindeki öğrencilerin dikkatini çeken çeşitli fırsatlar sunulması gösterilmektedir (Yardımcıoğlu, Beşel ve Savaşan, 2017). Türkiye de 1990'lı yıllara kadar yüksek öğretim amacıyla yurtdışına öğrenci gönderen bir ülke konumundayken yabancı öğrencilere sağladığı imkanlar doğrultusunda bu öğrenci hareketliliğinde öne çıkmış, akraba topluluklarıyla kurulan ilişkiler, çeşitli ülkelerle yapılan kültür anlaşmaları ve 1989 yılında Sovyetler Birliğinin dağılması ve Türk Cumhuriyetlerinin kurulması gibi olayların sonucunda yurt dışından yoğun bir biçimde öğrenci kabulüne başlamıştır (Özçetin, 2013).

Çeşitli milletlere mensup bireyler Türkiye'deki yükseköğretim sürecine kabul edildikten sonra üniversitelerin bünyesinde bulunan Türkçe öğretim merkezlerine başvurmaktadır. İlk olarak 1984 yılında Ankara Üniversitesi'nde Türkçeyi ve Türk kültürünü öğretmek amacıyla açılan Türkçe öğretim merkezleri ülkemizdeki üniversitelerin büyük bir bölümünde hizmet vermektedir (Gedik, 2017). Özdemir (2020) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretim merkezleri hakkında yapılan araştırmalar kıyaslanarak sayıların giderek arttığı ve etkin olarak hizmet veren 120 Türkçe öğretim merkezinin bulunduğu ifade edilmiştir. Bugün itibariyle ülkemizde üniversiteler bünyesinde Türkçe öğreten 135 merkez bulunmakta ve söz konusu artışın hala devam ettiği açıkça görülmektedir.

Sayı olarak oldukça fazla olan ve YÖK çatısı altında ortak amaçla hizmet eden bu merkezlerin çeşitli faaliyetlerinin de ortak olması beklenmektedir. Çünkü bu merkezler öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecini başarıyla tamamladıklarını sertifikalarla belgeleyerek, Türkiye'deki diğer üniversitelerde de eğitim hayatlarına devam edebileceklerini ifade etmektedir. Ancak uygulamaya bakıldığında öğrenci kabulü, derslerin yürütülme şekli, kullanılan ders kitabı, yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde ortak bir anlayışla hareket edilmediği görülmektedir. Bu çalışmada ise öğrenme basamağı kadar önemli olan ölçme ve değerlendirme basamağının Türkçe öğretim merkezleri tarafından nasıl gerçekleştirildiğinin betimlenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda son yıllarda özel üniversitelerin de çoğalmasıyla birlikte sayıca artan Türkçe öğretim merkezlerinin kur sınavları için belirledikleri becerilere göre taban puan kriterleri ve öğrencileri değerlendirdikleri dil düzeyleri incelenmiştir. Literatür tarandığında yabancılara Türkçe öğretimi alanında ölçme ve değerlendirme çalışmalarının sınırlı olduğu görülmüştür. Durmuş (2013) tarafından yapılan çalışmada Türkçe yeterlilik ve düzey

belirleme sınavlarının standartlaşması konusunda bir boşluk olduğu ifade edilmiştir. Gedik (2017) tarafından yapılan çalışmada ise Türkiye’de bulunan ve yabancı dil olarak Türkçe öğreten özel okul, kurs ve üniversitelerdeki ölçme araçlarının yabancılara Türkçe öğretimi alanının ihtiyacını tam olarak karşılamadığı belirtilmiştir. Bu çalışmanın yabancılara Türkçe öğretimi alanında ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yol göstereceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada Türkiye’de devlet ve özel üniversiteler bünyesinde bulunan Türkçe öğretim merkezlerinin, ölçme ve değerlendirme sürecinde kullandıkları kur sınavı taban puanlarını ve öğrenci düzeyini belirlemede kullandıkları puan aralıklarını kurum türü ve deneyim açısından belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın problemi “Türkiye’deki Türkçe öğretim merkezlerinin düzey belirleme kriterleri ve kur sınavı kriterleri kurum türü ve deneyim açısından nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Bu problem doğrultusunda, aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır:

1. Devlet ve özel üniversitelerin bünyesinde bulunan Türkçe öğretim merkezlerinin (TÖMER) dil becerilerine göre taban puanları nasıldır?
2. Deneyimi yüksek ve düşük TÖMER’lerin dil becerilerine göre taban puanları nasıldır?
3. Devlet ve özel üniversiteler bünyesindeki TÖMER’lerde kur başarı puan aralıkları nasıldır?
4. Deneyimi yüksek ve düşük TÖMER’lerde kur başarı puan aralıkları nasıldır?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma alanı, verilerin toplanması ve verilerin analizi açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada Türkiye’de özel ve devlet üniversitelerinde bulunan Türkçe öğretim merkezlerinin ölçme ve değerlendirme sürecini betimleyebilmek için kurumların web siteleri ve sınav yönergeleri incelenmiştir. Bu sebeple çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür. “Doküman analizi araştırılması hedeflenen olgu veya oldular hakkında bilgi içeren materyallerin analizini kapsar.” (Yıldırım ve Şimşek, 2016:217).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın amacı doğrultusunda Yükseköğretim Kurulu Ulusal Başkanlığı resmî sitesinin veri tabanında Türkiye’deki üniversiteler tespit edilmiş ve üniversitelerin web siteleri ziyaret edilerek Türkçe öğretim merkezlerine ya da dil merkezlerine ulaşılmıştır. Günümüzde 135

Türkçe öğretim merkezinin hizmet verdiği tespit edilmiştir. 135 merkezin web siteleri ve sınav yönergeleri incelendiğinde hem kur bitirme sınavı taban puanlarının hem de dil yeterlilik düzeylerinin yer aldığı merkezler amaçlı örneklem çeşitlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, “evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik, farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılmasıdır” (Büyüköztürk vd., 2020: 93). Bu dokümanlar üzerinde yapılan incelemeler doğrultusunda 27 merkezin verileri ele alınmıştır. Araştırmada bu merkezler devlet üniversiteleri ve özel üniversiteler bünyesinde hizmet vermesi ve deneyimi düşük (1 yıl ve altı) ve deneyimi yüksek (10 yıl ve üstü) olması bakımından incelenmiştir. Araştırmanın örneklemeyle ilgili ayrıntılı bilgi Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1
Araştırmanın Örnekleme

	Devlet Üniversiteleri		Özel Üniversiteler		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
1 yıl ve altı	1	3,7	2	7,4	3	11,1
2-5 yıl	7	25,9	2	7,4	9	33,3
6-9 yıl	11	40,7	0	0,0	11	40,7
10 yıl ve üstü	3	11,1	1	3,7	4	14,8
Toplam	22	81,5	5	18,5	27	100

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde örnekleme alınan Türkçe öğretim merkezlerinin 22’si (%81,5) devlet üniversitelerinin bünyesinde 5’i (%18,5) özel üniversitelerin bünyesinde hizmet verdiği görülmektedir. 1 yıl ve altı deneyime sahip, devlet üniversiteleri bünyesinde 1 (%3,7), özel üniversitelerde 2 (%7,4) toplamda 3 (11,1) TÖMER’in bulunduğu tespit edilmiştir. 2-5 yıl deneyime sahip, devlet üniversiteleri bünyesinde 7 (%25,9) ve özel üniversiteler bünyesinde 2 (%7,4) toplamda 9 (%33,3) TÖMER’in varlığı görülmüştür. 6-9 yıl arasında deneyime sahip, devlet üniversiteleri bünyesinde 11 (%40,7) TÖMER’in bulunduğu, özel üniversiteler bünyesinde bu aralıkta deneyime sahip TÖMER’in bulunmadığı görülmüştür. 10 yıl ve üstü deneyime sahip, devlet üniversiteleri bünyesinde 3 (%11,1) ve özel üniversiteler bünyesinde 1 (%3,7) toplamda 4 (%14,8) TÖMER’in olduğu tespit edilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Belirlenen 27 Türkçe öğretim merkezi, web sitelerinden ve sınav yönergelerinden elde edilen bilgiler toplanmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda merkezlerin kur sınavı taban puanları ve öğrencilerin düzeylerini belirledikleri puan aralıkları kurum türü ve deneyim yönünden ayrıntılı olarak incelenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analizde “elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016:239). Veriler araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular kodlanarak ve gruplandırılarak frekans (f) ve yüzde (%) olarak tablolar halinde sunulmuştur.

3. Bulgular

Bu bölümde Türkiye’deki Türkçe öğretim merkezlerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerinin dört alt problem doğrultusunda frekans dağılımlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Araştırmanın ilk alt problemi Türkçe öğretim merkezlerinin dil becerilerine göre taban puanları ile ilgilidir. Bu doğrultuda “Devlet ve özel üniversitelerin bünyesinde bulunan Türkçe öğretim merkezlerinin (TÖMER) dil becerilerine göre taban puanları nasıldır?” alt problemine yönelik bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2
Özel ve Devlet Üniversiteleri Bünyesindeki TÖMER’lerin Dil Becerileri Taban Puanlarına Yönelik

Taban Puanlar	Dinleme		Okuma		Konuşma		Yazma		Dil Bilgisi		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Devlet Üniversiteleri	9 Puan	2	7,4	0	0,0	1	3,7	0	0,0	1	3,7
	10 Puan	3	11,1	2	7,4	2	7,4	3	11,1	3	11,1
	12 Puan	1	3,7	2	7,4	1	3,7	2	7,4	0	0,0
	12,5 Puan	1	3,7	1	3,7	1	3,7	1	3,7	0	0,0
	13 Puan	1	3,7	1	3,7	1	3,7	1	3,7	0	0,0
	15 Puan	10	37,0	12	44,4	13	48,1	12	44,4	1	3,7
	20 Puan	1	3,7	1	3,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	*50 Puan	2	7,4	2	7,4	2	7,4	2	7,4	0	0,0
	*60 Puan	1	3,7	1	3,7	1	3,7	1	3,7	0	0,0
Toplam	22	81,4	22	81,4	22	81,4	22	81,4	5	18,5	
Özel Üniversiteler	12 Puan	1	3,7	1	3,7	1	3,7	1	3,7	1	3,4
	15 Puan	3	11,1	3	11,1	3	11,1	3	11,1	0	0,0
	*70 Puan	1	3,7	1	3,7	1	3,7	1	3,7	0	0,0
	Toplam	5	18,5	5	18,5	5	18,5	5	18,5	1	3,4

Dağılım Tablosu

*50, 60 ve 70 puanlar 100 üzerinden değerlendirilmektedir. Kur başarısı için beceri sınavlarından elde edilen puanların toplamının ortalaması üzerinden değerlendirme yapılmaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde TÖMER’lerin kur bitirme sınavı taban puanları kurum türüne göre devlet ve özel üniversiteler olmak üzere iki başlık altından incelenmiştir. Devlet üniversitelerindeki 22 (%81,5) TÖMER incelendiğinde dinleme becerisi için taban puan olarak 2’sinin (%7,4) 9 puanı, 3’ünün (%11,1) 10 puanı, 1’inin (%3,7) 12 puanı, 1’inin (%3,7) 12,5 puanı,

1'inin (%3,7) 13 puanı, 10'unun (%37,0) 15 puanı, 1'inin (%3,7) 20 puanı, 2'sinin (%7,4) 50 puanı, 1'inin (%3,7) 60 puanı kabul ettiği görülmüştür. Okuma becerisi için ise 2'sinin (%7,4) 10 puanı, 2'sinin (%7,4) 12 puanı, 1'inin (%3,7) 12,5 puanı, 12'sinin (%44,4) 15 puanı, 1'inin (%3,7), 20 puanı, 2'sinin (%7,4) 50 puanı, 1'inin (%3,7) 60 puanı kabul ettiği, 9 puanın okuma becerisinde taban puan kriteri olarak kullanılmadığı görülmüştür. Konuşma becerisi için 1'inin (%3,7) 9 puanı, 2'sinin (%7,4) 10 puanı, 1'inin (%3,7) 12 puanı, 1'inin (%3,7) 12,5 puanı, 1'inin (%3,7) 13 puanı, 13'ünün (%48,1) 15 puanı, 2'sinin (%7,4) 50 puanı, 1'inin (%3,7), 60 puanı kullandığı, konuşma becerisinde 20 puanın taban puan kriteri olarak kullanılmadığı görülmüştür. Yazma becerisi için 3'nün (%11,1) 10 puanı, 2'sinin (%7,4) 12 puanı, 1'inin (%3,7) 12,5 puanı, 1'inin (%3,7) 13 puanı, 12'sinin (%44,4) 15 puanı, 2'sinin (%7,4) 50 puanı, 1'inin (%3,7) 60 puanı kullandığı, yazma becerisinde 9 puanı ve 20 puanın taban puan olarak kullanmadığı görülmüştür. Dil bilgisi becerisi için 17 merkezin kriter belirlemediği, sadece 5 merkezin taban puan belirlediği ve 1'inin (%3,7) 9 puanı, 3'nün (%11,1) 10 puanı, 1'inin (%3,7) 15 puanı kabul ettiği görülmüştür.

Özel üniversitelerdeki 5 (%18,5) TÖMER incelendiğinde dinleme, okuma konuşma becerileri için taban puan olarak 1'inin (%3,7) 12 puanı, 3'nün (%11,1), 15 puanı, 1'inin (%3,7) 70 puanı kullandığı görülmüştür. Dil bilgisi becerisi için sadece 1 merkezin (3,7) 12 puanı kabul ettiği diğer 4 merkezin dil bilgisini becerisi için kriter belirlemediği görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt problemi Türkçe öğretim merkezlerinde (TÖMER) deneyimi düşük ve yüksek olanların dil becerilerine göre taban puanları ile ilgilidir. "Deneyimi yüksek ve düşük TÖMER'lerin dil becerilerine göre taban puanları nasıldır?" alt problemine yönelik bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Deneyimi Yüksek ve Düşük TÖMER'lerin Dil Becerileri Taban Puanlarına Yönelik Dağılım Tablosu

Taban Puanlar		Dinleme		Okuma		Konuşma		Yazma		Dil Bilgisi	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Deneyimi Yüksek	15 Puan	2	50,0	2	50,0	2	50,0	2	50,0	0	0,0
	*50 Puan	2	50,0	2	50,0	2	50,0	2	50,0	0	0,0
	Toplam	4	100,0	4	100,0	4	100,0	4	100,0	0	0,0
Deneyimi Düşük	12 Puan	1	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3
	15 Puan	1	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3	0	0,0
	*70 Puan	1	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3	0	0,0
	Toplam	3	100,0	3	100,0	3	100,0	3	100,0	1	33,3

*50 ve 70 puanlar 100 üzerinden değerlendirilmektedir. Kur başarısı için beceri sınavlarından elde edilen puanların toplamının ortalaması üzerinden değerlendirme yapılmaktadır.

Tablo 3 incelendiğinde deneyimi yüksek TÖMER'lerin 2'sinin (%50,0) dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerisi için taban puan olarak 15 puanı, 2'sinin (%50,0) dinleme, okuma,

konuşma ve yazma becerisi için taban puan olarak 50 puanı kabul etmiştir. 10 yıl ve üstü merkezlerde dil bilgisi becerisi için taban puan belirtilmemiştir. Deneyimi düşük TÖMER'lerin dinleme okuma konuşma, yazma becerileri için taban puan olarak 1'inin (%33,3) 12 puanı, 1'inin (%33,3) 15 puanı, 1'inin (%33,3) 70 puanı kabul ettiği görülmüştür. Dil bilgisi becerisini için sadece 1 (%33,3) TÖMER'in 12 puanı kabul ettiği diğer iki TÖMER'in dil bilgisi becerisi için taban puan belirlemediği görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt problemi devlet ve özel üniversiteler bünyesinde hizmet veren TÖMER'lerin kur başarı puan aralıklarıyla ilgilidir. Bu doğrultuda "Devlet ve özel üniversiteler bünyesindeki TÖMER'lerde kur başarı puan aralıkları nasıldır?" alt problemine ilişkin bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Devlet ve Özel Üniversitelerdeki TÖMER'lerin Kur Düzeyleri için Belirledikleri Puan Aralıkları

A1	A2	B1	B2	C1	C2	Devlet		Özel	
						N	%	N	%
0-19	20-39	40-54	55-69	70-100	-	1	3,7	0	0,0
0-24	25-39	40-49	50-59	60-69	70-100	1	3,7	0	0,0
0-25	26-40	41-55	56-70	71-100	-	1	3,7	0	0,0
0-29	30-39	40-49	50-49	60-69	-	1	3,7	0	0,0
0-29	30-59	60-74	75-84	85-94	95-100	0	0,0	1	3,7
0-30	31-45	46-60	61-70	71-80	81-100	1	3,7	0	0,0
0-30	31-45	46-60	61-75	76-90	91-100	1	3,7	0	0,0
0-30	31-59	60-69	70-79	80-99	100	1	3,7	0	0,0
0-35,99	36-49,99	50-69,99	70-84,99	85-100	-	1	3,7	0	0,0
0-39	40-49	50-59	60-69	70-100	-	1	3,7	0	0,0
0-39	40-49	50-59	60-70	71-88	89-100	2	7,4	0	0,0
0-49	50-59	60-69	70-84	85-100	-	3	11,1	0	0,0
0-49	50-59	60-65	66-70	71-100	-	1	3,7	0	0,0
1-24	25-49	50-64	65-74	75-100	-	1	3,7	0	0,0
1-39	40-49	50-59	60-69	70-100	-	1	3,7	0	0,0
20-49	50-59	60-69	70-79	80-89	90-100	1	3,7	3	11,1
25-39	40-49	50-59	60-69	70-100	-	1	3,7	0	0,0
25-39	40-49	50-59	60-69	70-95	96-100	1	3,7	0	0,0
30-39	40-49	50-59	60-69	70-79	80-89	0	0,0	1	3,7
Toplam						22	81,5	5	18,5

Tablo 4 incelendiğinde "0-49, 50-59, 60-69, 70-84, 85-100" puan aralığının devlet üniversitelerindeki 3 (%11,1) TÖMER tarafından tercih edildiği, diğer puan aralıklarının sadece bir TÖMER tarafından kullanıldığı ve devlet üniversitelerindeki TÖMER'lerde 17 farklı puan aralığının varlığı tespit edilmiştir. Özel üniversitelerdeki TÖMER'lerin 3'ünün (%11,1) "20-49, 50-59, 60-69, 70-79, 80-89, 90-100" puan aralığını kullandığı ve bu aralığın 1 (%3,7) devlet

üniversitesi tarafından da kullanıldığı bilgisine ulaşılmıştır. Özel üniversiteler bünyesinde bulunan diğer 3 TÖMER’de ise 3 farklı puan aralığının kullanıldığı tespit edilmiştir. Belirlenen ortaklıklar dışında devlet üniversiteleri ile özel üniversiteler bünyesindeki TÖMER’lerin belirledikleri kur başarı puan aralıklarının birbirinden farklı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca C2 seviyesi için devlet üniversitelerindeki 22 TÖMER’den 8’inin (%29,6) ve özel üniversitelerdeki 5 (%18,5) TÖMER’in tamamının puan aralığı belirlediği de ulaşılan bulgular arasındadır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi deneyimi yüksek ve düşük TÖMER’lerin kur başarı puan aralıklarıyla ilgilidir. Bu doğrultuda “Deneyimi yüksek ve düşük Türkçe öğretim merkezleri (TÖMER) öğrencilerin dil düzeylerini hangi puan aralıklarında değerlendirmektedir?” alt problemine yönelik bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Deneyimi Yüksek ve Deneyimi Düşük TÖMER’lerin Kur Düzeyleri için Belirledikleri Puan Aralıkları

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	N	%
Deneyimi Yüksek	0-39	40-49	50-59	60-69	70-79	70-100	1	25,0
	20-49	50-59	60-69	70-79	80-89	90-100	1	25,0
	0-30	31-45	46-60	61-70	71-80	81-100	1	25,0
	0-35,99	36-49,99	50-69,99	70-84,99	85-100	-	1	25,0
	Toplam						4	100,0
Deneyimi Düşük	0-29	30-59	60-74	75-84	85-94	95-100	1	33,3
	0-39	40-49	50-59	60-70	71-88	89-100	1	33,3
	30-39	40-49	50-59	60-69	70-79	80-89	1	33,3
		Toplam						3

Tablo 5 incelendiğinde deneyimi yüksek 4 TÖMER’de A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 seviyeleri için belirlenen kur düzeyi puan aralıklarının birbirinden farklı olduğu görülmüştür. Deneyimi düşük 3 TÖMER incelendiğinde ise A2 seviyesi için 2 (%66,6) TÖMER’in “40-49” aralığını kullandığı, B1 seviyesi için aynı 2 (%66,6) TÖMER’in “50-59” puan aralığını kullandığı görülmüştür. A1, B2, C1 ve C2 seviyeleri için belirlenen puan aralıklarında ise birbirinden farklı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda deneyimi düşük ve yüksek TÖMER’ler karşılaştırıldığında A1 seviyesi için 1 düşük ve 1 yüksek deneyimli TÖMER’in “0-39” aralığını kullandığı, A2 seviyesi için “40-49” puan aralığını 1 yüksek ve 2 düşük deneyimli TÖMER’in kullandığı tespit edilmiştir. B1 seviyesinde “50-59” aralığını 1 yüksek ve 2 düşük deneyimli TÖMER’in kullandığı, B2 seviyesi için “60-69” aralığını 1 düşük ve 1 yüksek deneyimli TÖMER’in kullandığı tespit edilmiştir. C1 seviyesi için deneyimi yüksek ve düşük 1 TÖMER’in “70-79” puan aralığını kullandığı ve C2 seviyesi için ortak puan aralığının bulunmadığı da ulaşılan bulgular arasındadır.

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkçe öğretim merkezlerinin web siteleri ve sınav yönergeleri incelendiğinde hem kur taban puanlarının hem de öğrenci dil düzeyleri puan aralıkları bilgisinin olduğu 27 merkeze ulaşılmıştır. Bu merkezlerin 22'si (%81,5) devlet üniversitesi bünyesinde faaliyetlerini sürdürürken, 5'i (%18,5) özel üniversitelerde faaliyetlerine devam etmektedir.

Türkçe öğretim merkezlerinin tüm kurların sonunda dil becerilerinin tümüne yönelik yaptığı sınavlarının taban puan kriterleri merkezlerin devlet ya da özel üniversitelerde bulunması durumu bakımdan incelenmiştir. Devlet üniversitelerindeki TÖMER'lere bakıldığında dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin tümü için en fazla tercih edilen puanın 15 olduğu tespit edilmiştir. Ancak dinleme becerisi için 9, okuma için 8, konuşma için 8, yazma için 7 farklı taban puanın kullanıldığı bundan hareketle de devlet üniversitelerindeki TÖMER'lerin kur taban uygulamalarında bir standardın olmadığı görülmüştür. Özel üniversitelerdeki TÖMER'lerde yine en çok 15 Puanın tüm beceriler için taban puan olarak belirlendiği ancak 2 farklı puanın daha var olduğu bundan hareketle özel üniversitelerdeki TÖMER'lerde de kur sınavları açısından bir standardın olmadığı görülmüştür. Özdemir'in (2020) üniversitelerin kur sınav puanlarını 13 TÖMER üzerinden incelendiği çalışmada da ders saatlerinin, kur sonu sınavlarının taban puanlarının ve düzey puan aralıklarının birbirinden farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dinleme ve konuşma ve dil bilgisi becerisi için taban puan olarak en düşük 9 puanın belirlendiği, okuma ve yazma becerilerinde ise en düşük puanın 10 olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun dinleme ve konuşma ve dil bilgisi becerilerinin ölçme ve değerlendirme sürecinin okuma ve yazma becerilerine göre daha zor olmasından, ölçmeyi yapacak kişilerin tutumundan kaynakladığı söylenebilir. Boylu'nun (2019) yaptığı çalışmada ise öğreticilerin dinleme ve konuşma becerilerinin ölçmede kendilerini yeterli görmelerine karşın sınavlarda pek çok hatayla karşılaşıldığı bilgisine ulaşılmıştır.

Deneyimi yüksek (10 yıl ve üzeri) ve düşük (1 yıl ve altı) Türkçe öğretim merkezlerinin dil becerileri taban puanları incelendiğinde ise deneyimi yüksek TÖMER'lerin dil becerileri için taban puan belirlemediği, bütün becerilerde toplam puanı 50 olan öğrencileri başarılı kabul ettikleri, yarısının ise her bir beceri için 15 puanı taban puan kabul ettikleri görülmüştür. Bundan hareketle deneyimi yüksek TÖMER'lerin belli puanlar yönünden benzerlik göstermesinden ve deneyimi düşük TÖMER'lerin farklı puanları kullanmasından dolayı deneyimin kur taban puanları üzerinde etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. İkiel (2019) tarafından yapılan çalışmada ise TÖMER'lerin genelinde yönetmelikler açısından ortaklıklar bulunsa da ölçme ve değerlendirme dahil pek çok

sürecin aynı olmadığı, standartlaşma için bir akreditasyon kurumuna ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir.

Devlet ve özel üniversitelerdeki TÖMER'lerin kur düzeylerini belirlemede kullandıkları puan aralıklarına bakıldığında devlet üniversitelerindeki 22 TÖMER'de 17 farklı puan aralığının kullanıldığı, sadece 2 puan aralığının ortak kullanıldığı görülmüştür. Özel üniversitelerdeki 5 TÖMER incelendiğinde 3 farklı puan aralığının kullanıldığı sadece bir aralığın 3 TÖMER tarafından kullanıldığı ve bu puan aralığının bir devlet üniversitesiyle aynı olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda devlet ve özel üniversitelerindeki TÖMER'lerde düzey belirlemede kullanılan puan aralıkları bakımından belirlenen ortak aralıklar haricinde tamamen farklı olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Başar ve Boylu (2016) tarafından yapılan çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bu sorunun ortadan kalkması ve öğrencileri eşit değerlendirebilmek için her merkezin sadece B2 düzeyine kadar sınav yapabileceği ve sonrası için merkezi bir sınavın yılın belli zamanlarında yapılabileceği önerisinde bulunulmuştur.

Deneyimi yüksek ve düşük TÖMER'lerin öğrenci düzeyleri için belirledikleri puan aralıkları incelendiğinde deneyimi yüksek 4 TÖMER'in birbirinden farklı 4 puan aralığı kullandığı aynı şekilde deneyimi düşük 3 TÖMER'in birbirinden farklı puan aralıklarını kullandığı, sadece A2 ve B1 düzeyini iki TÖMER'in aynı aralıkta değerlendirdiği görülmüştür. Deneyimi yüksek ve düşük TÖMER'ler arasında da ortak puan aralıklarının bulunduğu da tespit edilmiştir. Buradan hareketle deneyimin TÖMER'lerin kur düzeylerini belirlemede etkili olmadığı ve kur düzeylerini belirlemede standart bir aralığın bulunmadığı anlaşılmıştır.

Günümüzde faaliyetlerine aktif bir şekilde devam eden Türkçe öğretim merkezlerinin ölçme ve değerlendirme sürecinde kullandıkları taban puanların ve öğrencilerin düzeylerini belirlemede kullanılan puan aralıklarının büyük oranda farklı olduğu görülmüştür. Bu süreçte belli standartların olmamasından dolayı bir TÖMER'de B1 düzeyinde olan öğrenci ile başka bir TÖMER'de B1 düzeyinde olan öğrencinin dil düzeylerinin aynı olamayacağı ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak aşağıda yer alan öneriler geliştirilmiştir:

1. Yabancılara Türkçe öğretimi alan uzmanlarının, ölçme ve değerlendirme uzmanlarının ve Türkçe öğretim merkezleri yöneticilerinin görüşlerinin alındığı ve ölçme ve değerlendirme süreci için genel bir çerçevenin çizildiği bir çalışma yapılabilir.

2. Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme çalışmalarını yürüten ve merkezi bir sınav düzenleyen bir üst kurumun kurulması sağlanabilir.

ÇIKAR ÇATIŞMASI BEYANI

Yazarlar bu çalışmalarında herhangi bir şekilde çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ BEYANI

Yazarlar bu çalışmalarında araştırma ve yayın etiğine uyulduğunu beyan ederler.

YAZAR SORUMLULUK BEYANI

Yazarlar bu çalışmanın “Kavramsal Çerçeve, Yöntem Tasarımı, Araştırma, Veri Analizi, Kaynakları Toplama, Görselleştirme” kısmının Ramazan Çavuşoğlu, “Yazı Taslağı, İnceleme ve Düzenleme, Proje Yönetimi” kısmının Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK tarafından yapıldığını beyan ederler.

REFERENCES/KAYNAKLAR

- Başar, U. ve Boylu, E. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(24), 309-324.
- Boylu, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, Kılıç, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (29. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 207-228. DOI: 10.14520/adyusbd.488
- Gedik, E. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İkiel, A. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretim merkezleri için akreditasyon standart önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya
- İşçan, A. (2018). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. A. Şahin (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* içinde (s. 1-28) Ankara: Pegem A.
- Korkmaz, Z. (2011). Bir dünya dili olma açısından Türkçemiz üzerinde genel bir değerlendirme. / *1. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu* içinde (s. 99-110).
- Özçetin, S. (2013). *Yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, S. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten üniversitelerin kur uygulamaları. 4. *Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS2020)* içinde (s.277-283). Ankara, Türkiye

- Şahin, E. Y. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanıtları. *Tarih Okulu Dergisi*, 6(15), 433-449. DOI No: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh283>
- Yardımcıoğlu, F., Beşel, F. ve Savaşan, F. (2017). Uluslararası öğrencilerin sosyo-ekonomik problemleri ve çözüm önerileri (Sakarya Üniversitesi örneği). *Akademik İncelemeler Dergisi*, 12 (1), 203-254. DOI: 10.17550/akademikincelemeler.308940
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10.Baskı). Ankara: Seçkin Y.