

TRAKIA
MER
JOURNAL OF
LITERATURES

ULUSLARARASI

FİLOLOJİ BEN GÜ

Yıl:2023 Cilt:3 Sayı:2 e-ISSN:2791-9641



MARDİN ARTUKLU
ÜNİVERSİTESİ

ULUSLARARASI
FİLOLOJİ
BENĞÜ

Yıl: 2023 Cilt: 3 Sayı: 2

ISSN: 2791-9641



MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

ISSN: 2791-9641

Mardin Artuklu Üniversitesi Adına:
Owner on Behalf of Mardin Artuklu University:

Prof. Dr. İbrahim ÖZCOŞAR
(Rektör)

Editör | Editor in Chief
Doç. Dr. Serdal KARA

Yazı İşleri Müdürü | Managing Editor
Sercan YILDIZ

Alan Editörleri | Section Editors

Prof. Dr. Rysbek ALİMOV - Mainz Johannes Gutenberg Üniversitesi, Mainz, Almanya
Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI - Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Gaziantep, Türkiye
Doç. Dr. İbrahim TOSUN - Munzur Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Tunceli, Türkiye
Doç. Dr. Talip ÇUKURLU - Siirt Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Siirt, Türkiye
Dr. Halit ALKAN - Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Mardin, Türkiye

Yayın Kurulu | Editorial Board

Prof. Dr. Atabey KILIÇ - Erçiyas Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Kayseri, Türkiye
Prof. Dr. Abdulhalim AYDIN - Fırat Üniversitesi İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Elazığ, Türkiye
Prof. Dr. Hülya KASAPOĞLU ÇENGEL - Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Ankara, Türkiye
Prof. Dr. Julian RENTZSCH - Mainz Johannes Gutenberg Üniversitesi Slav, Türk ve Baltık Araştırmaları Enstitüsü, Mainz, Almanya
Prof. Dr. Marija LEONTIK - Goce Delcev Üniversitesi, Filoloji Fakültesi, Stip, Makedonya
Prof. Dr. Mustafa ÖNER - Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, İzmir, Türkiye
Prof. Dr. M. Sait TOPRAK Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Mardin, Türkiye
Prof. Dr. V. Doğan GÜNAY - Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, İzmir, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Sait ÇALKAYA - Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Rize, Türkiye
Doç. Dr. Şerife YALÇINKAYA - Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, İzmir, Türkiye

Danışma Kurulu | Advisory Board

Prof. Dr. Ahmet AKKAYA - Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adıyaman, Türkiye
Prof. Dr. Bahir SELÇUK - Fırat Üniversitesi İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Elazığ, Türkiye
Prof. Dr. Ekrem BEKTAŞ Harran Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Şanlıurfa, Türkiye
Prof. Dr. Gisela Prochazka-Eisl - Universität Wien Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät, Viyana, Avusturya
Prof. Dr. Mehmet Emin ULUDAĞ, Düzce Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Düzce, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa BALCI - İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, İstanbul, Türkiye
Prof. Dr. Nazmi ÖZEROL - İnönü Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Malatya, Türkiye
Prof. Dr. Nezir TEMUR - Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye
Prof. Dr. Petr KUCERA - Mainz Johannes Gutenberg Üniversitesi Slav, Türk ve Baltık Araştırmaları Enstitüsü, Mainz, Almanya
Doç. Dr. Adnan OKTAY - Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Mardin, Türkiye
Doç. Dr. Levent BİLGİLİ - Harran Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Şanlıurfa, Türkiye
Doç. Dr. Ulaş BİNGÖL, Siirt Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Siirt, Türkiye
Dr. Zülküf KILIÇ - Bingöl Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Bingöl, Türkiye

Bu Sayının Hakemleri | Reviewers of This Issue

Prof. Dr. Ergün HAMZADAYI, Prof. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA, Doç. Dr. Ahmet İhsan KAYA, Doç. Dr. İbrahim TOSUN,
Doç. Dr. Kadir KAPLAN, Doç. Dr. M. Halil SAĞLAM, Doç. Dr. Mahfuz ZARİÇ, Doç. Dr. Mehmet CİHANGİR,
Doç. Dr. Sevdâ ÖZEN ERATALAY, Dr. Öğr. Üyesi Onur YILDIRIM

Yönetim Yeri | Head Office

Mardin Artuklu Üniversitesi Yenişehir Yerleşkesi, Diyarbakır Yolu Artuklu / Mardin
Tlf: 0 482 213 4002
e-mail: filolojibengu@artuklu.edu.tr - web: https://www.artuklu.edu.tr/filolojibengu

Baskı:

Baskı Yeri ve Tarihi | Publication Place and Date

November 2023

Mardin Artuklu Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (MAÜ-TÖMER)'nin bilimsel bir yayım organı olan Uluslararası Filoloji Bengü Dergisi, altı ayda bir (Kasım-Mayıs) ve yılda iki sayı olarak yayımlanan hakemli akademik bir dergidir. | International Journal of Filoloji Bengü, as a peer-reviewed academic journal of Mardin Artuklu University-Teaching Turkish and Foreign Languages Application and Research Center, is published twice a year in November and May.

İçindekiler | Contents

Makaleler | Articles Araştırma Makaleleri | Research Articles

Aysel Birsal PAYDAŞ, Dilek ERENOĞLU ATAİZİ Konya Ereğli Bekdik Türkmen Ağzı	01-16	Aysel Birsal PAYDAŞ, Dilek ERENOĞLU ATAİZİ Bekdik Türkmen Dialect Of Konya Ereğli
Serdal KARA, Abdulhalim AYDOĞAN Orhan Pamuk'un Veba Geceleri Romanında Bütünleşik Dil Unsurları	18-27	Serdal KARA, Abdulhalim AYDOĞAN Elements Of Integrated Language In Orhan Pamuk's Nights Of Plague
Hasan SARIKAYA Yazılı Metinleri Ölçme Ve Değerlendirme Geri Bildirim Kaynakları	29-46	Hasan SARIKAYA Feedback Sources In Measurement And Evaluation Of Written Texts
Veysi ÇELEBİ Ortaokul Öğrencilerinin Sözcük Bilgisi, Okumaya Adanmışlığı Ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumunun Okuduğunu Anlama Başarısı İle İlişkisi	48-60	Veysi ÇELEBİ The Relationship Between Secondary School Students' Vocabulary Knowledge, Dedication To Reading And Attitude Towards Turkish Lesson With Their Reading Comprehension Achiement



Makaleler | Articles



KONYA EREĞLİ BEKDİK TÜRKMEN AĞZI¹

BEKDİK TÜRKMEN DİALECT OF KONYA EREĞLİ

Ayşe Birsal PAYDAŞ*

Dilek ERENOĞLU ATAİZİ**

Özet

Ereğli, İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan Konya iline bağlı bir ilçedir. Toros Dağları'nın eteklerinde kurulan Ereğli, il merkezinin 153 km güneydoğusunda yer almaktadır. Çalışmaya konu olan Bekdikler bir Oğuz Türk topluluğudur. Aslen konargöçer Türkmen Yörüklerindedir. 18. yüzyılda Maraş'tan Ulukışla ve Karapınar arasında yer alan Hortu Hanı'na iskân edilmişlerdir. Buraya yerleşmelerindeki en önemli sebep emniyeti sağlamak, bakımsız hanların tamirini yapmaktır. Bekdikler, zamanla nüfuslarının artmasıyla geniş bir coğrafyaya dağılmışlardır. Bugün Konya, Aksaray, Nevşehir, Kahramanmaraş gibi Orta ve Güney Anadolu'nun pek çok şehrinde yaşamaktadırlar. Ereğli ve çevresinde konuşulan Bekdik Türkmen ağzı, Oğuz Türkçesi dil özelliklerini yansıtmaktadır. Söz konusu topluluk Bekdik kültüründen kopma sürecine girmiştir. Teknoloji, eğitim ve göç gibi sebeplere bağlı olarak değişim gösteren ağız özelliklerinin kaybolmadan tespit edilmesi önemlidir. Bekdiklerin ağız özellikleri üzerinde yüksek lisans düzeyinde bir çalışma yapılmamıştır. Bu nedenle Konya Ereğli ve çevresinde yaşayan Bekdik Türkmenlerinin ağız özelliklerini incelemek üzere yola çıkılmıştır. Bu bölgede yapılan saha çalışması ile elde edilen sözlü metinler transkripsiyonlu metne aktararak incelenmiştir. Oğuz dil özellikleri tespit edilmiş ve örnekleriyle kaydedilmiştir. "Konya Ereğli Bekdik Türkmen Ağzı" başlıklı bu makale, hazırladığımız tez çalışmasına dayanarak üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Konya Ereğli, Bekdik Türkmen ağzı, Konya ağızları, bölge ağzı, yerel ağız

¹ Bu makale Doç.Dr. Dilek ERENOĞLU ATAİZİ danışmanlığında, Ayşe Birsal PAYDAŞ tarafından hazırlanan Konya Ereğli Bekdik Türkmen Ağzı adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, e-posta: birselpaydas26@gmail.com, ORCID: 0009-0008-3348-5194.

**Doç.Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, e-posta: dilekerenoglu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1464-9196.

Abstract

Ereğli is a district of Konya province in the Central Anatolia Region. Established at the foothills of the Taurus Mountains, Ereğli is located 153 km southeast of the city center. Bekdiks, the subject of this study, are an Oghuz Turkish community. They are originally nomadic Turkmen Yoruks. In the 18th century, they were settled in Hortu inn, located between Ulukışla and Karapınar from Maraş. The most important reason for them to be settled here was to provide security and to repair the neglected inns. Over time, with the increase in their population, Bekdiks spread over a wide geography. Today, they live in many cities in Central and Southern Anatolia such as Konya, Aksaray, Nevşehir, and Kahramanmaraş. The dialect of Bekdik Turkmen residing in and around Ereğli reflects the language features of Oghuz Turkish. This community is in the process of breaking away from Bekdik culture. It is important to identify the dialectal features that change due to reasons such as technology, education and migration before they are lost. There has been no graduate level study on the dialectal features of Bekdiks. For this reason, the dialectal features of Bekdik Turkmen living in Konya Ereğli and its surroundings are examined. The oral texts obtained through fieldwork in this region were transcribed and analysed. Oghuz language features were identified and recorded with examples. This article entitled “Bekdik Türkmen Dialect of Konya Ereğli” is based on the thesis we prepared.

Keywords: Konya Ereğli, Bekdik Turkmen Dialect, Konya dialects, regional dialect, local dialect

Giriş

Sözlü anlatım yolu olarak ağızlar, zaman içinde taşıdıkları izler vasıtasıyla dalı oldukları dilin hem yaşatıcısı hem aktarıcısı konumundadırlar.

Günümüzde ağız bilimi, genellikle dil varyasyonu ve çeşitliliği olarak adlandırılan, tüm bu değişim türleriyle toplu olarak ilgilenen dil biliminin daha geniş bir alt disiplininin parçası olarak görülmektedir. (Watt, 2023: 18)

Ağız terimi, Korkmaz tarafından şöyle tanımlanmıştır: “Bir dilin veya bir lehçenin daha küçük yerleşim bölgelerinde yazı diline oranla birbirinden az çok ayrılan konuşma biçimleri; Türkiye Türkçesinin İstanbul ağzı, Aydın ağzı, Konya ağzı, Nevşehir ağzı, Taşra ağzı, Anadolu ve Rumeli ağızları gibi.” (Korkmaz, 2007: 4)

Ağız çalışmaları bağlı buldukları dilin bir kesiti olarak konuşulduğu bölge ile konuşan halkın tarihi ve kültürü hakkında bilgi verir. Aslında dilin kontrol altında tutulmayan, doğal bir şekli olan ağızlar konuşulduğu bölgenin yerel özelliklerinin ve etnik alt yapısının da etkisiyle yeni bir iç dil özelliği oluşturur. Değişmeye ve taşınmaya açık olması dolayısıyla göç ettikleri coğrafyada varlıklarını veya izlerini sürdürürler. Ağızlar zamanla standart dile yaklaşma eğiliminde olan ve bu şekilde değişen ve eriyen bir özelliğe de sahiptir. Yapılan her ağız araştırması, fonetik, morfolojik ve leksikolojik bir haritanın parçalarını oluşturur. Böylece zamana ve coğrafyaya göre oluşturulan ağız

haritaları dilde meydana gelen değişikliklerin tespit edilmesi bakımından önemlidir. Türkçenin lehçe ve ağız farklılıklarını gösteren bir ağız atlası yayımlanabilmiş değildir. (Boz, 2017: 10)

Ağız haritaları tarihî dil bilimi ve dil değişimi çalışmaları için önemli bir araçtır: a) Farklı ağızlar dil gelişimindeki farklı aşamaları muhafaza ederler. b) Ağızlar kuralcı gramer tarafından sınırlanmadığı için daha serbest değişirler. Bu yüzden değişimin “doğal” istikametini ve düzenini açığa çıkarmaya yardımcı olurlar. (Rabanus, 2023: 549)

Bir dilin evrim tarihini yazacak olan dil bilgini için ağız araştırıcılarının derleyip değerlendirdiği malzeme kadar değerli bir diğer canlı kaynak düşünülemez. Çünkü dil bilgininin, dilin tarihini düzenlemekte yararlanacağı eski metinler, hiçbir zaman devirlerinde konuşulan dili olduğu gibi yazıya geçirmiş değillerdir ve bu metinlerin incelenmesinin çok özel bir eleştiri ve uçsuz bucaksız bir çalışma gerektirdiği unutulmamalıdır. (Gemalmaz, 1999: 6)

Ağız araştırmaları dilin yapısı ile ilgili bilgileri ortaya çıkarırken aynı zamanda dilin konuşurları ile ilgili bilgiyi de aktarmış olur. Bu değişim aynı zamanda konuşuru olan toplumun geçirdiği kültür evrelerini de yansıtmaktadır. Bir ağız araştırmacısı ağız özelliklerinin yanı sıra ağız topluluklarının yayılma alanlarını, bu toplulukların o bölgeye yerleşme bilgilerini tarihî süreçlerini de araştırmalıdır. Ancak bir ağız çalışması tarih, coğrafya ve dil bütünlüğu ile ortaya çıkarılmalıdır.

Ağız araştırmaları amaçlarına göre üç şekilde yapılmaktadır. 1. Türk dillerinin lehçe, şive ve ağız sınıflandırmalarıyla ilgili çalışmalar 2. Türk dillerinin lehçe, şive ve ağızlarından birini veya birkaçını tek tek alarak araştıran çalışmalar 3. Türk dillerinin lehçe ve şive ve ağızlarında dil bilimi sorunlarından birini, birkaçını veya bütünü karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmalar. (Gemalmaz, 1999:16) Bu araştırmalar içinde Batı Türkçesinin Anadolu lehçesinin ağızları üzerine yapılan çalışmalar da üç ana dal altına toplanabilir: 1. Halk Edebiyatı araştırıcılarının da katıldıkları derleme çalışmaları. 2. Ağızlardan birini veya birkaçını tek tek ele alarak araştıran çalışmalar. 3. Ağızlarda dil bilimi sorunlarından birini, birkaçını veya bütünü karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmalar. (Gemalmaz, 1999: 6-11)

Ağızlar, konuşulduğu bölgede etnik, politik ve kültürel farkların yansımasıdır. Ağız çalışmalarında tutulan kayıtlar yazılı veya haritalandırma şeklindedir. Buna ek olarak sesli ve görüntülü kayıtların yazılı materyallerle birlikte yayımlanması çalışmaları, kulağa ve göze hitap eden bir belgesel niteliğine büründürecektir.

Bu bağlamda, Leyla Karahan Anadolu’da yapılması gereken ağız çalışmaları üzerinde önemle durmaktadır: “Orta Anadolu bölgesinde kendilerini Türk ve Türkmen diye birbirinden ayıran toplulukların ağızları arasındaki farklar, Eski Anadolu Türkçesinin Anadolu ağızlarıyla bağlantısı ele alınması gereken meselelerdendir. Karşılaştırmalı çalışmalarla, bir taraftan Türkçenin çözüm bekleyen birçok meselesi çözüme kavuşurken, diğer taraftan da dil-etnik yapı bağlantısı çerçevesinde iskân tarihimizle ilgili bazı sorular da cevabını bulacaktır.” (Karahan, 1999: 27)

Karahan, üzerinde çalıştığımız Ereğli’yi Konya merkez ağızları ile birlikte, Batı Grubu ağızları VII. Alt Grup içinde sınıflandırmıştır. (Karahan, 2022: 178)

Konya Ereğli’ye göç yoluyla yerleşmiş Bekdik Türkmenlerinin ağız özelliklerinin incelenmesi dil özellikleri yanında kültür, coğrafya ve tarih tespiti bakımından önem taşımaktadır. Bu çalışmanın başlangıç noktası, özellikle Konya Ereğli bölgesinde yerleşik bulunan Bekdik Türkmenlerinin Oğuz Türkçesi özellikleri taşıyan ağızları hakkında henüz akademik bir çalışma yapılmamış olmasıdır. (Çıracı, 2019: 176-201)

Çalışmada izlenen yöntem saha araştırmasına dayalıdır. Öncelikle, Bekdik Türkmenlerinin bu bölgede bulunduğu yerleşim yerleri belirlenmiş bu bölgelerdeki kaynak şahıslar tespit edilmiştir. Daha sonra kaynak şahıslarla görüşmeler yapılarak sesli ve görüntülü kayıtlar alınmıştır. Saha çalışması sırasında elde edilen sözlü veriler transkripsiyon alfabesi oluşturularak yazılı metne aktarılmıştır. Bu metinler üzerinde inceleme yapılmıştır. Çalışmaya eklenen sözlük bölümünde metinlerde geçen Bekdik Türkmen ağzına has sözcüklere yer verilmiştir. Bütün bu araştırmalardan elde edilen tespitler sonucu çalışma ortaya çıkarılmıştır. Makalenin giriş bölümünde Konya Ereğli bölgesinde yerleşik Bekdik Türkmenleri hakkında tarih ve coğrafya temelli bilgi verilmiştir. İnceleme bölümünde, Konya Ereğli Bekdik Türkmen ağzında bulunduğu tespit edilen Oğuz Türkçesi ses özellikleri belirtilmiştir. Sonuç bölümünde ise ses

bakımından tespit edilen özellikler hakkında genel bilgi verilerek bu konuda varılan sonuç belirtilmiştir.

1. Yörenin Coğrafi, Tarihî, Beşerî Özellikleri

Ereğli, Konya iline bağlı bir ilçedir. Doğusunda Ulukışla, kuzeydoğusunda Bor, kuzeybatısında Karapınar ilçeleriyle komşudur. Kuzeyinde Aksaray, batısında Karaman, güneyin de ise Mersin illeri vardır. Toros Dağları ile çevrilidir. Bolkar Dağlarından doğan İvriz çayı şehre hayat vermektedir. İlçe kırsal bir yapıya sahiptir. İlçenin % 49'luk alanı tarım için kullanılmaktadır. Tarım ve hayvancılık Ereğli halkı için önemli bir geçim kaynağıdır. Karasal iklim hakimdir. İlk çağlardan kalma eserlere sahiptir. Özellikle Selçuklu ve Osmanlı Dönemlerinden kalma eserlere rastlanmaktadır. Ereğli, İç Anadolu ve Çukurova bölgelerini birbirine bağlayan önemli bir geçit noktasındadır.



Şekil 1: Ereğli İlçesi Yerleşim Birimleri Haritası

Tarih boyunca birçok medeniyete ev sahipliği yapmış olan Ereğli; Hitit, Asur, Kimmer, Frig, Lidya, Pers, İskender İmparatorluğu, Roma İmparatorluğu ve Bizans idaresinde kalmıştır. 9.yy.da Bizans ile Abbasiler arasındaki mücadeleye sahne olmuştur. Anadolu Selçukluları döneminde Türklerin idaresine giren Ereğli, Anadolu Beylikleri zamanında Nureddin Bey tarafından kurulan Karamanoğlu Beyliği'nin başkentliğini yapmıştır. Fatih Sultan Mehmet Han devrinde Osmanlı topraklarına katılmıştır. Bağdat Demir yolu hattının ilçeden geçmesiyle Ereğli'nin ticari ve sosyal

önemi oldukça artmıştır. Osmanlı Devleti'nin son döneminde Konya iline bağlı bir kaza olan Ereğli halen Konya'nın bir ilçesidir.

“Ereğli” adının nasıl ortaya çıktığı konusunda pek çok rivayet vardır. Bunlardan ilki, şehrin adını Bizans Kralı Herakliyüs'ten aldığı yönündedir. “Herakliyüs” kelimesi Türkçenin ses yapısına uyum göstererek zaman içinde: Herakle > İrakle > Ereğli > Ereğliyye > Ereğli olarak günümüze gelmiştir.

Evlîya Çelebi Seyahatnâmesi'nde ise bölgede bulunan ve çeşitli hastalıklara iyi gelmesiyle bilinen “Er kili, Er çamuru” denilen kilden “Ereğli” adının doğduğu bilgisi verilmektedir. Ereğli, 150.978 nüfusuyla Konya'nın en kalabalık ilçesidir. Ereğli'de yaşayan halk Bekdik, Kakçı, Dağlı, Çayan, Yörük gibi isimlerle bilinen çeşitli topluluklardan oluşmaktadır.

Çalışmamıza konu olan Bekdikler, Oğuz-Türk boyunun konargöçer Türkmen Yörük kolundandır. Bekdikler, Kara-Begdîl ismiyle ve derbentçilik göreviyle Maraş'tan alınıp Ereğli yakınlarındaki Hortu Hanı'na iskân edilmişlerdir. (Halaçoğlu, 1997: 100-101)

İlk olarak Hortu (Sazgeçit) bölgesine yerleşen Bekdikler artan nüfuslarından dolayı bugün itibarıyla Acıkuyu, Adabağ, Akhüyük, Gündelen, Aşıklar, Bulgurluk, Çiller, Kamışlıkuyu, Karaburun, Kargacı, Kuskuncuk, Pınarözü (Tatırlı), Sarıtopallı, Halaçlı (Selvili), Taşağıl, Tatlıkuyu, Türkmen, Yeniköy, Yukarıgündelen, Zengen'i kapsayan bölgeye dağılmışlardır.

Bekdiklerin adı “Bekdik, Bektik, Beğdik, Karabeğdik, Begdiki, Bettik” (Peker, 1995: 23) gibi farklı şekillerde söylenmektedir. Kaynaklarda Bekdik kelimesinin sözlük anlamı hakkında bilgiye ulaşamamıştır. Ancak yöre halkı arasında yaygın olarak bilinen anlamı “pek dik, bey idik”tir. (Gündüz, 2011: 248) Göçebelik onlara özgürlük, baş eğmeme, denetimsizlik, bozkıra ait olma kültürünü vermiştir. (Sayar, 2008: 3-4) Ereğli ve çevresinde yaşayan Bekdiklerin çoğunluğu yaylak kışlak yaşam biçimini terk edip yerleşik hayata geçmiştir.

Büyük şehirlere göç etmeye başlayan Bekdiklerin ağız özellikleri kaybolmaya, konuşulan dil Ölçünlü Türkiye Türkçesine (ÖTT) yaklaşmaya başlamıştır. Bu çalışma özellikle Ereğli ve çevresinde yaşayan Bekdik Türkmen ağızında görülen Oğuz dil unsurlarını tespit etmek için yapılmıştır.

2.Ses Özellikler

2.1.Sesler

2.1.1. Ünlüler

Konya Eređli Bekdik Türkmen ağzında temel ünlülerin yanı sıra Oğuz Türk şivelerinde görülen iki ünlü arası sesler tespit edilmiştir. Saha araştırmasında elde ettiğimiz verileri çeviri yazıya aktarıırken kullanılan ölçün dışı iki ünlü arası sesler şunlardır: [á] [ā] [é][è] [í] [ĩ] [ó] [ö] [õ] [ú] [ű]

[ä] /a/ ile /e/ arasında bir sestir. Açık e ünlüsüdür. Birçok Anadolu ağzında kullanılmaktadır. Yapı olarak düz, geniş ve yarı art orta damak ünlüsüdür. /e/ sesine daha yakın bir sesletime sahiptir. Bu ünlünün boğumlanma yeri /e/ ünlüsüne göre daha geridedir ve bu nedenle konuşma esnasında /e/ sesine daha yakın bir ses olarak ortaya çıkmaktadır.

iki tãnesi “iki tanesi”
lãn! “lan!”
meselã “mesela”

[á] Oğuz Türk şivelerinin ortak seslerindedir. /a/ ile /ı/ arası bir sestir. Düz, art ve yarı geniş ünlüdür. /a/ ünlüsüne daha yakın bir noktada oluşur. Ünsüzler sebebiyle daralmaktadır.

buráya “buraya”
yaşáyana “yaşayana”
ortáya “ortaya”
oráya “oraya”

[é] /e/ ile /i/ arasında bir sestir. Düz, ön, yarı geniş ünlüdür. Bu ses yarı dar ve kapalı /e/ ünlüsünü göstermek için kullanılan bir ara sestir. Anadolu ağızlarının çoğunda görülmektedir.

yérinde “yerinde”
béş “beş”

[è] /e/ ile /ö/ arası geniş, ön, yarı yuvarlak ünlüdür. Az görülen bir sestir.

dévlet “devlet”

[ı] /i/ ile /ı/ arası düz, dar, yarı art ünlüdür. Sesten önce veya sonra yer alan ünsüzün etkisiyle değiştiği görülür. Oğuz şivesi özelliğidir.

İstanbul	“İstanbul”
çiden	“kamuş, çığ”
ayrılığın	“ayrılığın”
kalkıyıvirdi	“kalkıverdi”

[ó] /o/ ile /ö/ arasında yer alan yuvarlak, geniş ve yarı art ünlüdür. Kullanımı ve oluşumu bakımından /o/ ünlüsünün /ö/ sesine yakın bir söyleyişe veya /ö/ ünlüsünün /o/ sesine yakın bir söyleyişe ortaya çıkan bir ara ünlü olarak kabul edilebilir.

óyle	“öyle”
gókyüzünde	“gökyüzünde”
gók	“gök”
şóför	“şoför”

[õ] /o/ ile /u/ arası yuvarlak, art ve yarı geniş ünlüsüdür. /o/ > /u/ daralmasının yanı sıra /u/ > /o/ değişiminin etkisiyle ortaya çıkmış bir ara ünlüdür.

ösandık	“usandık”
dõğõmluyum	“doğumluyum”
motör	“motor”
şöruya	“şuraya”
patöz	“patoz”

[ó] Oğuz Türk şivesi özelliklerinden olan /ö/ ile /ü/ arası yarı dar, ön ve yuvarlak ünlüdür.

kófeleri	“küfeleri”
Gödü Hüseyin	“Göde Hüseyin”
gözel	“güzel”
dövecek	“dövecek”
yörüttük	“yürüttük”

[ú] Oğuz Türk şivesi yaygın özelliklerinden olan /u/ ile /ı/ arası art ve yarı yuvarlak, dar ünlüdür. Ön damak ve art damak sesleri olan "/k/, /k/, /g/, /ğ/, /ğ/, /n/, /ñ/, /h/, /h/" ünsüzlerinin etkisiyle de ortaya çıkar. /u/ /ı/ değişimi olarak görmekteyiz.

Gamuşlúguyu	“Kamuşlukuyu”
tavúğú	“tavuğu”
hamúrını	“hamurunu”

múhdarlık “muhtarlık”
kavúrirıřık “kavururuz”

[ú] /u/ ile /ü/ arası yuvarlak, dar ve yarı art ünlüdür. Orta damak ünlüsüdür.

fasúlle “fasulye”
gúccüđdüm “küçüktüm”

[ĩ] /ü/ ile /i/ arasında oluşan ön, yarı yuvarlak ünlüdür.

için “için”
māhsılleri “mahsuller”

2.1.2. Uzun Ünlüler

KEBTA’da uzun ünlüleri, birincil uzun ünlüler ve vurgusuzluk (sesletilmeyen ünsüzler), ünsüz düşmesi, ünlü düşmesi, hece birleşmesi gibi ses olayları ve telaffuzlarından dolayı ortaya çıkan ikincil uzun ünlüler (Buran, 2021:549) olarak değerlendirilebiliriz. Zeynep Korkmaz, uzun ünlüyü, boğumlanma süresi normal bir ünlünün süresinden daha uzun olan yahut normal uzunluktaki iki ünlünün boğumlanma süresini içine alan ünlü şeklinde tanımlamıştır. (Korkmaz, 2007: 221) Muharrem Ergin ise ünlüleri uzunluk veya kısalıklarına göre sınıflandırırken her ünlünün kısa ve uzun şekli olduğunu ve ünlülerin uzunluk bakımından normal, normalden uzun ve normalden kısa olarak üç şekli bulunduğunu belirtir. (Ergin, 2004: 42-43) KEBTA’da uzun ünlülü söyleyişe oldukça fazla rastlanmaktadır.

Ünsüzlerin düşmesi ya da eriyip yok olması ünlü uzamalarına sebep olmakta: řēr (şehir), deliāđnımyđıđ (delikanlıydık), būđda (buğday), yāđda (yağda), āđıt (ağıt), yemēđmizdi (yemeğimizdi)

Hece kaynaşmasıyla uzun ünlü oluşmakta: nōrüyüm (ne yapıyım), řōyle (şu öyle)

2.1.3. Ünsüzler

Oğuz Türkçesinde kullanılan ünsüzlere bakıldığında KEBTA’da ölçün dışı ünsüzler ile benzeşmektedir: [p], [f], [đ], [h], [k], [ñ], [ř], [s], [t]

[p] Ötümlü-ötümsüz /b/ ile /p/ arası, patlayıcı ve yarı ötümlü bir dudak ünsüsüdür. KEBTA’da p sesi söyleyiş ve vurgu özelliklerinden kaynaklı oluşmaktadır.

Pekmez	“pekmez”
Pişiriyok	“pişiriyoruz”
çapıt	“çaput”
Parmamıznañ	“parmağımızla”
seviþ	“sevip”

[f] /v/ - /f/ arası yarı ötümlü ve sızıcı diş dudak ünsüzüdür. Ötümsüz /f/ ünsüzünün ötümlü /v/ sesine yaklaşması sonucu oluşmaktadır. KEBTA’da birkaç sözcükte görülür.

fites	“vites”
yu/fka	“yufka”

[ğ] Oğuz Türkçesi özelliği olup patlayıcı, ötümlü ve art damak ünsüzüdür. Genel olarak /ğ/ ünsüzünün kelime başında kullanıldığı görülür.

ğoyun	“koyun”
ğoptuk	“koştuk”
ğız	“kız”
ğurtuluþ	“kurtulup”
Garapınarlı	“Karapınarlı”

[h] Sızıcı, ötümlü, hırıltılı ve art damak ünsüzüdür. Anadolu ağızlarının belirgin ortak sesidir. (Karahan, 2022: 171) KEBTA’daki çok yaygın seslerden birisidir. Sesletim özelliği nedeniyle "hırıltılı h" şeklinde görülür. Genelde /k/ sesinin yerine kullanılmıştır.

doħuyoduħ	“dokuyorduk”
ğahallardı	“kalkarlardı”
aħşamları	“akşamları”
yapmazdıħ	“yapmazdık”
yayıħ	“yayık”

[k] Oğuz Türkçesinin önemli özelliklerinden biri olan /ğ/ ile /k/ arasında yarı ötümlü bir ünsüzüdür. Aslı /k/ olan ses ötümlüleşme eğilimi gösterdiği için söyleyişte bu ses ortaya çıkmıştır.

koynuna	“koynuna”
çalarık	“yoğurt çalarız”
dökerik	“dökeriz”
ekerdik	“ekerdik”

ķırlık “ķırlık”

[ñ] Anadolu ağızlarının belirgin özelliklerinden damaksıl /n/ ünsüzüdür. Art ve ön ünlülerle birlikte hece kurabilir. Orta ve son hecede sıkça kullanılır.

baña	“bana”
Ġarapıñarlı	“Karapınarlı”
suyuñ	“suyun”
añlıña	“aklına”
komşuynañ	“komşuyla”
çocuklūğmuzuñ	“çocukluğumuzun”
babamñan	“babamla”

[š] /s/ ile /z/ arasında sızıcı, yarı ötümlü bir diş ünsüzüdür. Genelde ötümlü /z/ ünsüzünün ötümsüzleşmeye başlaması ile /s/ sesine yakın çıkması sonucunda oluşmuştur.

ğuşularıñı	“kuzularını”
šebšeden	“sebzeden”
šabah	“sabah”
saš	“saz”

[š] /ş/ ile /ç/ arasında yarı patlayıcı, yarı ötümlü bir diş eti-damak ünsüzüdür. Eski Türk yazı dillerinin birçok döneminde görülmüştür. /ş/ /ç/ değişimiyle meydana gelen bu ünsüz genelde iç ve son seste kullanılmaktadır.

öndüşleşiyok	“ödüñleşiyoruz”
üş	“üç”

[t] Oğuz Türk şivelerinin yaygın bir sesidir. /t/ ile /d/ arasında, yarı ötümlü, patlayıcı bir diş ünsüzüdür.

taķardı	“takardı”
tabanı	“tabanı”
taťlısı	“tatlısı”
bıraħtım	“bıraķtım”
yaptıģıñ	“yaptıģın”
yoħtu	“yoktu”

2.2. Ses Bilgisi

2.2.1. Ünlü Uyumları

Ölçünlü Türkçede kalınlık incelik uyumuna aykırılık gösteren bazı kelimeler Oğuz Türk şivelerinde olduğu gibi Bekdik Türkmen ağzında da uyuma girer.

i- yardımcı fiili: varıdı (var idi)

Zarf- fiil şekli: otlarkana (otlarken)

İle edatı: şabanın (saban ile), moturunan (motor ile)

Düzlük-yuvarlaklık uyumu: çapıt (çaput)

2.2.2. Ünlü Değişmeleri

a>e mezer “mezar”

e>ä çeräğdi “çerağ idi”

e>i şeyidi “şey idi”

o>u buğa “boğa”

ö>ü dövecek “dövecek”

2.2.3. Ünlü Düşmesi

o yanna “o yana, o yanına”

ordan “oradan”

burdan “buradan”

2.2.4. Ünlü Türemesi

Oğuz Türk şivelerinin özelliklerinden ünlü türemeleri bölge ağzında yaygın bir şekilde görülmektedir.

i- türemesi İrāsım “Rasım”

ilāğan “leğan”

ı- türemesi ırāhmetlik “rahmetlik”

-ı- türemesi arabayınan “arabayla”

-e türemesi örürkene “örerken”

2.2.5.nsz Değişmeleri

k/g değişmesi	gomşu	“komşu”
ķ>đ değişmesi	đuru	“kuru”
	đoyun	“koyun”
ķ>h değişimi	daħardı	“takardı”
	đaçıħ	“kaçmış”
	alırıħ	“alırız”
t->d- değişimi	duz	“tuz”
	davşan	“tavşan”
	düşdü	“düştü”
	añnadıyım	“anlatıyım”
ç>ř değişimi	ç	“ç”
p->b- değişmesi	ħarnaħ	“parmak”
	ħekmez	“pekmez”

2.2.6. ñ sesi

Ölçünlü Türkçede kullanılmayan damak n’si (ñ), Türkçenin birçok dönem ve sahasında kullanılmıştır. (Yıldırım, 2008: 7) Oğuz Türkçesi unsuru olan ñ sesi Bekdik ağzında da çok yaygın görülmektedir.

nenemgiliñ	“nenemgilin, nenemlerin”
patuzunañ	“patoz ile”
yelineñ	“yel ile, rüzgar ile”
baña	“bana”

2.2.7. nsz Düşmesi

-f- düşmesi:	çitçilik“çiftçilik”
-v- düşmesi	tbe “tövbe”

-y düşmesi bũğda “buğday”

2.2.8. Ünsüz Türemesi

h- türemesi havlı “avlu”

-v- türemesi duva “dua”

2.2.9. Ünsüz İkizleşmesi

-s- dimissim “demişim”

-ş- eşşek “eşek”

2.2.10. Göçüşme

-br- > -rb- ırbıklarımız “ıbrıklarımız”

-kş > -şk - eşki “ekşi”

Sonuç

Konya Ereğli Bekdik Türkmen ağızı, Oğuz Türk şivesi özellikleri taşımaktadır. Leyla Karahan, Anadolu ağızlarını Kuzey, Doğu ve Batı olmak üzere üç ana ağız grubuna ayırmıştır. Her bir ana ağız grubunun alt ağız grupları ve ikinci derecedeki alt grupları ortaya konulmuştur. Karahan, eserinde Ereğli ağızını Batı Grubu ağızları, VII. Grup, İkinci Derecedeki Alt Gruplar içerisinde göstermiştir. Söz konusu ağız, VII. alt ağız grubunun karakteristiği olan şu özellikleri taşımaktadır. (Karahan, 2022: 178)

1. Anadolu ağızlarında olduğu gibi Ölçünlü Türkiye Türkçesinde yer alan ünlülerin yanı sıra ölçün dışı ünlüler yer almaktadır: [ä], [á], [ã], [é], [ê], [í], [î], [ó], [ö], [õ], [ú], [û]

2. Oğuz Türk şivesinde kullanıldığı gibi Konya Ereğli Bekdik Türkmen ağızında ÖTT yazı dilindeki ünsüzlerin yanı sıra ölçün dışı ünsüzler yer almaktadır: [p], [f], [ğ], [h], [k], [ñ], [ş], [s], [t]

Oğuz Türk şivelerindeki ünlü değişmesi Bekdik ağızında da yer yer kullanılmakta:

- a->-ä- : çeräğdi “çeyrek idi”

-e->-é- : şeyidi “şey idi”

-o->-ö- : döğömluyum “doğumluyum”

-ö- > -ö- : dövecek “dövecek”

3. Yazı dilindeki yuvarlak ünlüler Anadolu ağzında kullanıldığı gibi Konya Ereğli Bekdik Türkmen ağzında düzdür: hamúrını “hamurunu”, çapıt “çaput”

Oğuz lehçelerinin yaygın özelliklerinden olan ünsüz değişmesi görülür:

k->ğ-: gömşuysan	“komşuysan”
ğız	“kız”
-k>-h: çoĥ	“çok”
-k>-h: doĥuyoduĥ	“dokuyorduk”
yayıĥ	“yayık”
t->d-: dakardı	“takardı”
dadlısı	“tatlısı”
dut	“tut-”
z->s-: şeþşeden	“sebzeden”
-ç->-ş-: öndüşleşiyok	“ödüñleşiyoruz”

4. Oğuz Türk lehçelerinde eskiden beri yaygın bir şekilde kullanılan arka ve orta damak ünsüzü “-ñ” sesi bazı kelime ve eklerde korunmuştur: baña “bana”, çocuklūmuzunñ “çocukluğumuzun”, suyunñ “suyun”

5. Şimdiki zaman ekindeki -r sesi düşmesi Oğuz Türk şivesinin genelinde görülmektedir:

-r- > Ø yapıyodum “yapıyordum”

Elde edilen veriler Bekdik Türkmen ağzının genel olarak Oğuz Türkçesi özelliklerini taşıdığını ve koruduğunu ortaya koymuştur.

Kaynakça

- Boberg, C., Nerbonne, J., Watt, D. (2023). *Ağız Bilimi El Kitabı* (Çev. Ed. Caner Kerimoğlu), Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Boz, E., Aktaş S. G. (2017). *Eskişehir İli Dil Atlası*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Buran, A. (2021, 26-30 Eylül). *Türkçede Uzun Ünlüler ve Bir Terim Önerisi*. IX. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Tonyukuk Anısına. (s.549). Ankara:TDK.

- Çıracı, K. (2019). Konya İli Ağızlarına Dair Bir Bibliyografya Denemesi. Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi, 4 (1), 176-201 .
- Derleme Sözlüğü. (1993). Türk Dil Kurumu, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Eren, H. (2000). Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ergin, M. (2004). Türk Dil Bilgisi. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Gemalmaz, E. (1999) “Ağız Bilimi Araştırmaları Üzerine Genellemeler”, Ağız Araştırmaları Bilgi Şöleni. Ankara: TDK.
- Gündüz, A. (2011, Volume 3/2). Kırşehir-Aksaray Arasında Bir Bekdik Köyü (Tarihi, Görenek, Örf ve Adetleri). History Studies, s. 247-259
- Halaçoğlu, Y. (1997). XVIII. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nun İskân Siyaseti ve Aşiretlerin Yerleşmesi. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Karaağaç, G. (2013). Türkçenin Dil Bilgisi. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karahan, L. (1999). Ağız Araştırmaları Alanında Yapılması Gereken Çalışmalar. Ağız Araştırmaları Bilgi Şöleni, (9 Mayıs 1997, Ankara), Ankara: TDK Yayınları, 24-28.
- Karahan, L. (2022). Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Korkmaz, Z. (2007). Gramer Terimleri Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Peker, S. (1995). Bekdik (Konya/Ereğli) Halk Edebiyatı Üzerine Bir İnceleme. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Rabanus, S. (2023). Ağız Bilimi El Kitabı (Çev. Ed. Caner Kerimoğlu), Ankara: Türk Dil Kurumu, s. 535-560.
- Sayar, A. (2008). Bekdik Türkmenleri'nin Kültürü ve Kökleri: Türkistan ve Horasan'dan Anadolu'ya. Konya: Kişisel Yayın
- Yıldırım, F. (2008). Çayhan Ereğli Konya Ağzı Üzerine Gözlemler. VI. Uluslar Arası Türk Dili Kurultayı, Ankara, Turkey.
- Watt, D. (2023). Ağız Bilimi El Kitabı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

ORHAN PAMUK'UN VEBA GECELERİ ROMANINDA BÜTÜNLEŞİK DİL UNSURLARI¹

ELEMENTS OF INTEGRATED LANGUAGE IN ORHAN PAMUK'S NIGHTS OF PLAGUE

Serdal KARA**

Abdulhalim AYDOĞAN***

Özet

Dil, yazılı ve sözlü iletişimde insanlar için önemli bir yer tutar. İletişim kurmada, duyguların ifade edilmesinde, dilek ve isteklerin alıcıya iletilmesinde dil temel araçtır. İnsanların yaşamında temel araç olarak yer alan dil ile ilgili farklı aktarım şekilleri vardır. Bunlardan biri romandır. Bu çalışmada, Nobel Edebiyat Ödülü kazanan ilk ve tek Türk yazar olan, Türk edebiyatının ve romanının önde gelen isimlerinden olan Orhan Pamuk'un yazmış olduğu "Veba Geceleri" adlı romanında kullandığı sözcüklerin içinde önemli bir yer tutanbirden fazla dil unsurunun birleşmesiyle meydana gelmiş sözcükler incelenmiştir. Betimsel tarama yöntemi ve sözlükler desteğiyle incelenen romandaki söz varlığı tablolar yardımıyla değerlendirilmiştir. Kitapta, Türkçe ile birlikte otuz altı dilden sözcük ve ek yer almış, toplamda 153.416 sözcük kullanılmıştır. Sadece bir dilin unsurlarını barındıran sözcükler kullanıldığı gibi iki dilin hatta üç dilin unsurlarını barındıran sözcükler de kullanılmıştır. Türkçe kök ve eklerin çoğunlukta olduğu Veba Geceleri romanında kullanılan sözcüklerin hangi dile ait oldukları sayısal veriler olarak sunulmuştur. Türkçe dışında Otuz beş farklı dilden dil unsuru kullanılmış ve bu unsurlar sırasıyla en çok Arapça, Farsça, Fransızca; en azise Somalice, Süryanice ve Amerika Yerli dillerinden oluştuğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Dil, İletişim, Veba Geceleri, Yabancı Dil Unsurları.

¹ Bu makale Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

** Doç. Dr. Mardin Artuklu Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, e-posta: serdalkara@artuklu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0133-7767.

*** Midyat Fen Lisesi, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni, halimmidyat.47.73@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2751-4151.

Abstract

Language has an important place for people in written and verbal communication. Language is the basic tool in communicating, expressing emotions, and conveying wishes and requests to the recipient. There are different forms of transmission regarding language, which is a basic tool in people's lives. One of them is the novel. This study analyses the words formed by the combination of more than one language element, which have an important place in the words used in the novel "Nights of Plague" written by Orhan Pamuk, the first and only Turkish writer to win the Nobel Prize for Literature and one of the leading names of Turkish literature and novel. The vocabulary in the novel, which was examined with the support of descriptive scanning method and dictionaries, was evaluated with the help of tables. The book contains words and suffixes from thirty-six languages along with Turkish, and a total of 153,416 words are used. Words that contain elements of only one language are used, as well as words that contain elements of two or even three languages. The language of the words used in the novel "Nights of Plague", where Turkish roots and suffixes predominate, is presented as numerical data. In addition to Turkish, language elements from thirty-five different languages were used and it was found that these elements consisted mostly of Arabic, Persian and French, and least of Somali, Syriac and Native American languages, respectively.

Keywords: Language, Communication, "Nights of Plague", Foreign Language Elements.

GİRİŞ

İletişimin temel aracı olan dil, sürekli değişim ve çevresiyle etkileşim halindedir. Dil, değişen çevre koşullarından etkilendiği gibi çevresini de etkileyebilecek özelliğe sahiptir. Etkileşimle birlikte diller arası alışveriş de yaşanmaktadır. Etkileşim sonucu her dilde olduğu gibi Türkçe literatürüne de sözcükler girmiş ve Türkçeden başka dillere binlerce sözcük geçmiştir.

Farklı toplumlar arasında rastlanan din, kültür, sanat, siyaset gibi alanlardaki alışveriş doğrudan o toplumların konuştukları dilleri de etkilemektedir. Herhangi bir toplum veya milletin başka toplum ve milletlerle bağlantısı olmadan yaşamına devam edebilmesi pek mümkün olmadığı için milletler siyasi, kültürel, dini, teknolojik vd. alanlarda birbirlerini etkiledikçe sözcük alışverişi de artmaktadır. Etkileşimin sonucunda "sözcükler yanında, bazı yapısal unsurların, yapı, ses ve söz dizimi öğelerinin bile dilden dile geçtiği görülmektedir. Bazen bu değerlendirilen öğelerin sayısındaki fazlalık, o dili farklılaştıracak kadar yoğun olabilmektedir." (Kaplan, 2001: 88).

Yabancı sözcükler transfer olduğu dilin maddi ve manevi unsurlarından etkilenme sonucunda şekil değişikliğine uğradığı gibi anlamsal daralma veya genişlemeye de uğrayabilir. "Bir dilden başka bir dile geçmiş sözcükler, şekil değişikliği sonrası anlamsal değişikliğe de uğrayabilir." (Aksan, 2014: 130).

Postmodernist eserleriyle Çağdaş Türk Edebiyatında önemli bir yeri olan, Nobel Edebiyat Ödülü alan ilk Türk insanı olan Orhan Pamuk hakkında literatürde birçok araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmalara bakıldığında Orhan Pamuk'un eserlerinin sosyolojik, psikolojik, kuramsal ve dilbilimsel yönden incelendiği görülür. Uluslararası alanda tanınıp çok okunan ve dil oyunlarını seven Orhan Pamuk'un eserlerinde kullandığı çok dilli sözcükler alanında çalışmalar henüz mevcut değildir. Bu çalışmada Orhan Pamuk'un Veba Geceleri romanında kullandığı birden dil unsurunun birleşmesi sonucu ortaya çıkan sözcükler incelenmiştir.

Orhan Pamuk'un Yapı Kredi Yayınları'ndan basılmış 544 sayfalık Veba Geceleri adlı yapıtının söz varlığının betimsel tarama yöntemiyle incelendiği bu çalışmada, eserde kullanılan sözcükler OfficeExcel sayfalarına aktarılarak kök ve ek itibarıyla ait oldukları dil ve sayısal verilerle birlikte tablolara aktarılmıştır. Ele alınan tüm sözcüklerin kökleri ve aldıkları yapım eklerinin hangi dilden geldikleri tespit edilmiştir. Sözcüklerin kökenine bakılırken şu kaynaklardan istifade edilmiştir: Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü, Türkçe Etimoloji Sözlüğü, Kubbealtı Lügati, Nişanyan Sözlüğü.

Veba Geceleri romanında; toplamda kaç sözcük kullanıldığı, kullanılan sözcüklerin ait oldukları dil verileri, Türkçe dışında sözcük alınan 35 dilin hangileri olduğu, en çok sözcük alınan diller ile Türk tarihi ve kültürünün ilişkilerinin paralellik gösterip göstermediği, onlarca yabancı dilden binlerce sözcüğün alınmış olmasının yazarın sözcük hazinesine ve kitabın okunmasına ne tür katkıları olduğu konuları değerlendirilecektir.

1- Veba Geceleri'nin Genel Sözcük Verileri

Kitapta kullanılan sözcüklerin farklı diller açısından tümleşik durumuna geçmeden önce toplam sözcük sayısı ve sözcüklerin türlere göre dağılımını gözden geçirelim.

Tablo.1.1: Sözcüklerin Türlerine Göre Dağılımı

Sıra No	Sözcük Türü	Sayı	Yüzde
1	İsim	114273	74,49%
2	Fiilimsi	19948	13,00%
3	Fiil	19195	12,51%
Toplam		153.416	100,00%

Veba Geceleri adlı romanda toplamda 153.416 sözcük kullanılmıştır. Kullanılan sözcüklerin % 74.49'u isim soylu sözcüklerden oluşurken % 13'ü fiilimsi, % 12.51'i fiil soylu sözcüklerden oluşmuştur. Sözcüklerin içinde ikileme, deyim, atasözü, terim, pekiştirme, ilişki

sözler gibi sözcükler yer almaktadır. Çalışmanın konusu farklı diller açısından tümleşik sözcükler olduğu için sözcük türleri ve görevleri konusunda ayrıntıya girilmemiştir.

2- İki Farklı Dil Unsurunun Birleşmesiyle Türetilmiş Sözcükler

Veba Geceleri romanında yüzlerce sözcük iki farklı dilin kök ve eklerinin birleşmesiyle meydana gelmiştir. Kitapta iki farklı dilin unsurlarının birleşmesiyle 1.692 sözcük 8.053 kere tekrar ederek kullanılmıştır. İki farklı dilin unsurlarını taşıyan sözcükler, kitaptaki tekrar sayısı ve örnek kullanımıyla birlikte aşağıda verilmiştir. Farklı dil unsurların birleşmelerine birer örnek verilmiştir.

Tablo.1.2: İki Dil Unsurunun Birleştiği Sözcükler

Sıra No	Sözcük	Diller	Tekrar Sayısı
1	Müslüman	Arapça+Farsça	386
2	Osmanlı	Arapça+Türkçe	356
3	hastalık	Farsça+Türkçe	173
4	Mingerli	İngilizce+Türkçe	116
5	sanki	Türkçe+Farsça	105
6	başnazır	Türkçe+Arapça	87
7	gazeteci	İtalyanca+Türkçe	68
8	Fransızca	Fransızca+Türkçe	42
9	telgraphane	Fransızca+Farsça	28
10	sandalcı	Rumca+Türkçe	26
11	Theodoropulos	İngilizce+Fransızca	21
12	çeteci	Bulgarca+Türkçe	17
13	Giritli	Yunanca+Türkçe	14
14	şapkalı	Rusça+Türkçe	11
15	Kıbrıslı	Hititçe+Türkçe	5
16	beyefendi	Türkçe+Rumca	4
17	gururlu	Sanskritçe+Türkçe	4
18	Edirneli	Latince+Türkçe	4
19	siyasal	Arapça+Fransızca	4
20	karaborsa	Türkçe+İtalyanca	3
21	kraliçelik	Sırpça+Türkçe	3
22	neoklasik	Yunanca+Fransızca	2
23	marangozhane	Rumca+Farsça	2
24	pastane	İtalyanca+Farsça	2
25	Mingerbank	İngilizce+İtalyanca	2
26	Hacıpetru	Arapça+Rumence	2
27	kuruşluk	Almanca+Türkçe	2
28	başkent	Türkçe+Soğdça	1
29	Tarıçça	Türkçe+Slavca	1
30	başsekreter	Türkçe+Fransızca	1

31	Hollandalı	Felemenkçe+Türkçe	1
32	zoraki	Farsça+Yunanca	1
33	pintice	Ermenice+Türkçe	1
34	Cavalı	Endonezce+Türkçe	1
35	çaydanlık	Çince+Türkçe	1
36	çayhane	Çince+Farsça	1

İki farklı dile ait sözcüğün ya da sözcük ve ekin birleşmesi sonucunda meydana gelen sözcüklerin ait oldukları dillere bakıldığında Türkçe 25 kök veya yapım ekleriyle en fazla birleşmeye dahil olan dildir. Bu 25 kerelik birleşmede Türkçe 19 kere sözcüğün ikinci unsuru olarak yer alırken 6 kere de sözcüğün birinci unsuru olarak yer almıştır.

“*Ama evet iki gündür arada bir öksürüyordu. Bazılarında hastalık bir öksürüklebaşlıyordu.*” (s. 348)

Farsça “hasta” sözcüğü Türkçe “-lık” yapım ekiyle birleşerek “hastalık” sözcüğü meydana gelmiştir.

“*Mektup bekleyen beyefendiler, paketler, kutular sipariş etmiş dükkân sahipleri,*” (s. 111)

“bey” sözcüğü Türkçe bir sözcükken Rumca “efendi” sözcüğüyle birleşerek “beyefendi” sözcüğü meydana gelmiştir.

İki farklı dile ait yapının birleşmesi sonucunda meydana gelen sözcüklerin ait oldukları dillere bakıldığında Farsça 8 kök veya yapım ekleriyle birleşmeye dahil olan dildir. Bu 8 kerelik birleşmede Farsça 6 kere sözcüğün birinci unsuru olarak yer alırken 2 kere de sözcüğün ikinci unsuru olarak yer almıştır.

“*Şeyh'in ölmüş olması adadaki zoraki misafirliklerini bitirmişti.*” (s. 447)

Farsça “zor” sözcüğü Yunanca “ki” sözcüğüyle birleşerek “zoraki” sözcüğü meydana gelmiştir.

“*Son bir gayretle telgrafhanenin önündeki tozlu sokaktan, palmiye ve çınar ağaçlarının altından tekrar sahile indi.*” (s. 28)

İki farklı dile ait yapıların birleşmesi sonucunda meydana gelen sözcüklerin ait oldukları dillere bakıldığında Fransızca 6 kök veya yapım ekleriyle birleşmeye dahil olan dildir. Bu 8 kerelik birleşmede Fransızca 4 kere sözcüğün ikinci unsuru olarak yer alırken 2 kere de sözcüğün birinci unsuru olarak yer almıştır.

“*aralarında bazan Fransızcada konuşuyorlardı.*” (s. 36)

Fransızca “fransız” sözcüğü Türkçe “-ca” yapım ekiyle birleşerek “Fransızca” sözcüğü meydana gelmiştir.

“Başnazır'ın muavin (şimdiki Cumhurbaşkanlığı başsekreteri) olarak yolladığı Murakabe Müdürü Mazhar ile bir katibe tahsis etti.” (s. 347)

Türkçe “baş” sözcüğü Fransızca “sekreter” sözcüğüyle birleşerek “başsekreter” sözcüğü meydana gelmiştir.

İki farklı dile ait yapının birleşmesi sonucunda meydana gelen sözcüklerin ait oldukları dillere bakıldığında Arapça unsur 5 kök veya yapım ekleriyle birleşmeye dahil olan dildir. Bu birleşmelerde Arapça 4 kere sözcüğün birinci unsuru olarak yer alırken 1 kere de sözcüğün ikinci unsuru olarak yer almıştır.

“Abdülhamit'e Müslüman esnafa eziyet edildiğini yazmışlar ve imzalı imzasız pek çok ihbar mektubu yollamışlardı.” (s. 52)

“Müslim” Arapça bir sözcükken Farsça “-an” ekiyle birleşerek “müslüman” sözcüğü meydana gelmiştir.

“Başnazır Sami Paşa adanın balıkla yaşadığını gördüğü için kaçakçılık yapılmasını yasakladığı balıkçı sandallarını da serbest bırakmıştı!” (s. 353)

Türkçe “baş” sözcüğü Arapça “nazır” sözcüğüyle birleşerek “başnazır” sözcüğü meydana gelmiştir.

İki farklı dile ait yapının birleşmesi sonucunda meydana gelen sözcüklerin ait oldukları dillere bakıldığında Çince iki yapı tespit edilmiştir. Bu 2 kerelik birleşmelerde Çince sözcüğün birinci unsuru olarak yer almıştır.

“arkada bıraktıkları konağı düşünüyor ve yanaşma kızı evlerinde unuttukları bir çaydanlığı almaya geri yolluyorlardı.” (s. 168)

İki farklı dil unsurunun birleşmesiyle meydana gelmiş diğer örnekler:

“ayyıldız olan bir kuruşluk pulları kase içindeki fırçayı ucundan tutup zamk sürerek yapıştırdı.” (s. 113)

“kuruş” Almanca sözcük, “-lık” Türkçe ektir.

“birinci sınıf öğrencisi Yani Hacıpetru sonradan anlaşılacağı gibi aslında difteriye yakalanmıştı.” (s. 299)

“hacı” Arapça sözcük, “petru” Rumence sözcüktür.

“diplomatik telgraflara gerek kalmadan, anarşist çetecilere tombalayla destek sona ermişti.” (s. 179)

“çete” Bulgarca sözcük, “-ci” Türkçe ektir.

“Cavalı, Asyalı hacıların yoksulluğu, cehaleti ve İngilizler nezdinde insandan sayılmayışlarına tanık oldukça...” (s. 179)

“cava” Endonezce sözcük, “-lı” Türkçe ektir.

“Abdülhamit pinticedavrandığı ya da aradaki Mabeyn katipleri damatlara kötülük etmek istedikleri için” (s. 224)

“pinti” Ermenice sözcük, “-ce” Türkçe ektir.

2- Üç Farklı Dil Unsurunun Birleşmesiyle Türetilmiş Sözcükler

Veba Geceleri romanında 3 farklı dilin kök ve eklerinin birleşmesiyle 20 sözcük meydana gelmiştir. Kitapta üç farklı dilin unsurlarının birleşmesiyle 20 sözcük 50 kere tekrar ederek kullanılmıştır. Üç farklı dilin unsurlarını taşıyan sözcükler, kitaptaki tekrar sayısı ve örnek kullanımıyla birlikte aşağıda paylaşılmıştır.

Tablo.1.3: Üç Dil Unsurunun Birleştiği Sözcükler

Sıra No	Sözcük	Diller	Tekrar Sayısı
1	başkimyager	Türkçe+Arapça+Farsça	24
2	fedakarlık	Arapça+Farsça+Türkçe	5
3	defterdarlık	Arapça+Farsça+Türkçe	2
4	hayalperestlik	Arapça+Farsça+Türkçe	2
5	Silahşörler	Arapça+Farsça+Türkçe	2
6	Panislamcılık	Yunanca+Arapça+Türkçe	1
7	panislamist	Yunanca+Arapça+Fransızca	1
8	turunculu	Farsça+Arapça+Türkçe	1
9	halbuki	Arapça+Türkçe+Farsça	1
10	gayretkeşlik	Arapça+Farsça+Türkçe	1
11	hayalperestçe	Arapça+Farsça+Türkçe	1
12	isyankarlık	Arapça+Farsça+Türkçe	1
13	kahverengili	Arapça+Farsça+Türkçe	1
14	kumaşçızade	Arapça+Türkçe+Farsça	1
15	menkıbenameci	Arapça+Farsça+Türkçe	1
16	Müslümanlaştırılma	Arapça+Farsça+Türkçe	1
17	Müslümanlaştırılmış	Arapça+Farsça+Türkçe	1
18	Müslümanlaştırıp	Arapça+Farsça+Türkçe	1
19	Müslümanlık	Arapça+Farsça+Türkçe	1
20	siyasallaşmadan	Arapça+Fransızca+Türkçe	1

Orhan Pamuk’un Veba Geceleri adlı eserinde üç farklı dile ait kök veya eklerin birleşmesiyle meydana gelen sözcükler Tablo.1.3’te de görüldüğü üzere 20 şekilde oluşmuştur. Kitapta üç dilin unsurlarını barındıran 20 farklı sözcük 50 kere tekrar etmiştir.

Bu sözcükler, beş farklı dilin kök veya eklerinin birleşmesiyle oluşmuştur. Üç farklı dilin unsurunun birleşmesiyle meydana gelmiş sözcüklerin hepsinde Arapça dil unsurları yer alırken Türkçe 19, Farsça 17, Fransızca 2 ve Yunanca 2 kere yer almıştır.

Türkçe 17 defa yapım eki, 2 defa da sözcük düzeyinde üç dilli sözcüklere dahil olmuştur. *“Halbuki gülsuyu İstanbul'da en nihayetinde muhallebici masasında kaşık kaşık içebileceğin bir şeydir.”* (s. 55)

Arapça kökenli “hal” sözcüğü ile Farsça “ki” ekinin arasına Türkçe “bu” sözcüğünün yerleştirilmesiyle “halbuki” sözcüğü türetilmiştir.

“Zarar ziyan komitesinin adamları (defterdarlık memurları), malların toplanması, dükkânların baştan aşağı boşaltılıp kireçlenmesi sırasında...” (s. 136)

Arapça kökenli “defter” sözcüğü ve Farsça kökenli “dar” ekinin birleşmesi sonucu ortaya çıkmış iki dilin unsurlarını taşıyan “defterdar” sözcüğünün sonuna Türkçe “+lık” yapım ekinin eklenmesiyle “defterdarlık” sözcüğü meydana gelmiştir.

Arapça 18 kez sözcük, 2 kez deek düzeyinde üç dilli sözcüklere dahil olmuştur.

“Adaya en sık gelen gemi şirketi Messageries Maritimes'in kırmızılı, turunculu, duvarları uzak diyarların siyah beyaz egzotik fotoğraflarıyla kaplı bilet satışı kulübesinin orada da bir olay çıktı.” (s. 171)

Farsça kökenli “turunç” sözcüğüne Arapçaya ait “i” eki ve Türkçeye ait “+lu” ekinin eklenmesiyle “turunculu” sözcüğü türemiştir.

“Bazı menkıbenameciler, tarihçiler ve siyasetçiler ise, Komutan'ı çizmelerinden ve zırlılardan söz etmesini...” (s. 404)

Arapça kökenli “menkıbe” sözcüğü ile Farsça kökenli “name” sözcüğünün birleşmesi sonucu ortaya çıkmış iki dilin unsurlarını taşıyan “menkıbename” sözcüğünün sonuna Türkçe “+ci” yapım ekinin eklenmesiyle “menkıbenameci” sözcüğü meydana gelmiştir.

Fransızca 2 kere yapım eki düzeyinde, Yunanca 2 kere sözcük düzeyinde üç dilli sözcüklere dahil olmuştur.

“İngiliz hariciyesinin yarısı, aslında Abdülhamit'in panislamist siyasetinin başarısızlığa mahkum olduğunu anlamışlardır.” (s. 474)

Yunancaya ait “pan” ekine Arapçaya ait “islam” sözcüğü ve Fransızcaya ait “+ist” ekinin eklenmesiyle “panislamist” sözcüğü türemiştir.

“pek çok nahoş konu büyümeden, siyasallaşmadan kapandı.” (s. 250)

Arapçaya ait “siyaset” sözcüğüne Fransızca “-sal” yapım eki ve Türkçeye ait “-laş” yapım ekinin eklenmesiyle “siyasallaş-” sözcüğü türemiştir.

“Abdülhamit'in 'Panislamcılığı', Asya'da, Afrika'da, Avrupa sömürgelerine karşı Müslüman isyanlarından duyulan korku ve başka pek çok tarihi önyargı da kolay cevabın bulunmasında etkili oldu.” (s. 229)

Yunanca “pan” ekine Arapça “islam” sözcüğü ve Türkçe “+cılık” eklerinin eklenmesiyle “panislamcılık” sözcüğü türemiştir.

SONUÇ

Bu çalışmada Veba Geceleri adlı romanda yer alan sözcükler oluşum şekilleri açısından incelenmiştir. Eserde kullanılan 153.416 sözcükten birden fazla dilin unsurlarını barındıranlar tespit edilip değerlendirilmiştir. Sözcük sayısı bakımından zengin olan Veba Geceleri, farklı dillerden sözcük alıntılama konusunda da geniş bir yelpazeye sahiptir. Türkçe dışında otuz beş farklı dilden sözcük alınmıştır.

Orhan Pamuk gerek Türkçe kökenli sözcükleri gerekse başka dillerden gelme sözcükleri farklı dillere ait kök ve eklerle çeşitli şekillerde birleştirerek yeni sözcükler türetmiştir. İki dilin unsurlarıyla türemiş sözcükleri kullandığı gibi üç farklı dilin unsurlarının birleşmesiyle meydana gelmiş sözcükleri de kullanmıştır.

Veba Geceleri romanında iki dilin kök ve eklerinin birleşmesi sonucunda onlarca farklı sözcük türemiştir. Yani tek sözcük iki farklı dilin unsurlarından meydana gelmiştir. Kök ile birleşen bir kelime veya yapım eki farklı dillere aittir. Örneğin; “şapka” sözcüğü Rusça bir sözcükken “+lı” Türkçe yapım ekini alarak “şapkalı” olmuştur.

İki farklı dile ait sözcük veya eklerin birleşmesiyle iki dilin unsurlarını barındıran sözcüklerde en çok başvurulan diller: Arapça, Farsça, Fransızca, İtalyanca, Rumca, Yunancadır.

Üç dil unsurunu taşıyan sözcüklerde en fazla Türkçe ve Farsça unsurlar kullanılmıştır. Türkçe ve Farsçadan sonra Fransızca, İngilizce, Arapça, İtalyanca, Yunanca ve Rumence dil unsurları kullanılmıştır. Örneğin; Arapça kökenli “feda” sözcüğüne Farsça kökenli “+kar” yapım eki ve Türkçeye ait “+lık” yapım ekinin eklenmesiyle “fedakarlık” sözcüğü türemiştir.

Hem iki dilli hem de üç dilli sözcüklerde yer alan dillerin kullanım sıklığına bakıldığında diller arası alışverişte din, coğrafi mesafe, tarih, kültür ve medeniyetin etkili olduğu görülmüştür. İslam dini ve medeniyetinin etkisiyle en fazla dil etkileşimi ve alışverişi Arapça ve Farsça ile olmuştur. Arapça ve Farsçadan sonra en çok dil unsurunun Fransızcadan alınmış olmasının temel sebebi, Fransızcanın asırlarca dünyanın her yerinde kullanılması, edebiyat, sanat ve kültür alanının ortak dili olması ve Fransa ile Osmanlı Devletinin siyasi ilişkileridir. Dolayısıyla Fransızca ile dil etkileşimi ve alışverişi had safhada olmuştur.

Rumca, İtalyanca ve Yunanca ile coğrafi yakınlıktan, kültürel ve siyasi ilişkilerden dolayı dil etkileşimi ve alışverişi artmıştır.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (2014). *Türkçenin Zenginlikleri İncelikleri*. Bilgi Yayınevi

<http://lugatim.com/>

<https://sozluk.gov.tr/>

<https://www.etimolojiturkce.com/>

<https://www.nisanyansozluk.com/>

Kaplan, M. (2001). *Kültür ve Dil*, Dergâh Yayınları.

Pamuk, O. (2021). *Veba Geceleri*, Yapı Kredi Yayınları.

**YAZILI METİNLERİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEDE GERİ
BİLDİRİM KAYNAKLARI**

**FEEDBACK SOURCES IN MEASUREMENT AND EVALUATION OF
WRITTEN TEXTS**

Hasan SARIKAYA*

Özet

Bu çalışmada, yazılı metinleri ölçme ve değerlendirmede geribildirim kaynakları üzerinde durulmuştur. Çalışmada geribildirim kaynaklarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek amacıyla alanyazın derlemesi yapılmıştır. Yazılı metinleri ölçme ve değerlendirmede geribildirim kaynaklarıyla ilgili alanyazındaki araştırmalara, yayınlara başvurulmuştur. Çalışmanın temelindeki yazma becerisiyle ilgili eğitim süreçlerinin doğru ve etkili işletilebilmesi önemlidir. Bunun için öğrencilerin yazılı metinlerinin doğru biçimde ölçülmesi ve değerlendirmesi gerekmektedir. Yazma eğitiminde öğrencilere etkili, doğru ve uygun geribildirimler verilmelidir. Böylece ölçme ve değerlendirme süreci amaca uygun bir biçimde yürütülebilir. Öğrencilere uygun ve doğru geribildirimler vermede, geribildirim kaynaklarının önemli bir etken olduğu söylenebilir. Bu nedenle çalışmada geribildirim kaynaklarından öğretmen geribildiriminin, akran geribildiriminin ve öz değerlendirmeye dayalı geribildirim güçlü ve zayıf yönleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda, her geribildirim kaynağının güçlü ve zayıf yönlerinin bulunduğu, şartlara uygun olarak farklı geribildirim kaynaklarının kullanılabilmesi, birden fazla geribildirim kaynağından yararlanmanın etkili bir ölçme ve değerlendirme süreci açısından değerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: yazma, yazılı metinler, ölçme ve değerlendirme, geribildirim.

Abstract

In this study, the sources of feedback in the measurement and evaluation of written texts are emphasized. In the study, a literature review was conducted to determine the strengths and weaknesses of feedback sources. In the measurement and evaluation of written texts, researches and publications in the literature related to feedback sources were consulted. It is

* Doktora Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Doktora Programı, e-posta: sarikaya_hasan@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1051-4331>

important that the training processes related to the writing skill underlying the study can be run correctly and effectively. For this, students' written texts must be measured and evaluated correctly. Effective, accurate and appropriate feedback should be given to students in writing education. In this way, the measurement and evaluation process can be carried out appropriately. It can be said that the sources of feedback are an important factor in giving appropriate and correct feedback to the students. For this reason, the strengths and weaknesses of teacher feedback, peer feedback and self-evaluation based feedback were tried to be determined in this study. As a result of the study, it is concluded that each feedback source has strengths and weaknesses, that different feedback sources can be used in accordance with the conditions, and that using more than one feedback source is valuable for an effective measurement and evaluation process.

Keywords: writing, written texts, measurement and evaluation, feedback.

Giriş

İletişimin başat aracı olan dilin dört temel beceri alanı vardır. Okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisi; insanlar arasındaki iletişimi gerçekleştiren, duygu ve düşünce aktarımını ve çözümlenmesini sağlayan dil beceri alanlarıdır. Bu dil becerilerinden okuma ve dinleme, anlamaya yönelik dil becerileri konuşma ve yazma anlatmaya yönelik dil becerilerindedir.

Yazma; bir duyguyu, düşünceyi veya iletilmek istenen mesajı belli bir söz dizgesi ve düzeni içinde yazıya geçirme işidir (Aktaş & Gündüz, 2004). Yazma eyleminde duygu ve düşünceler belli zihinsel filtrelerden geçer ve dil kuralları ölçüsünde yazılı bir metne bürünür (Güneş, 2007). Bu bakımdan yazma sürecinin üst düzey zihinsel süreçlerin işletilmesi sonucunda gerçekleştiği söylenebilir.

İnsanlar düşüncelerini, duygularını açık ve doğru biçimde dile getirebilmek için dilin olanaklarını yazılı olarak kullanabilmelidir. Bunu gerçekleştirmek için yazma becerisini geliştirecek etkinlikler yetkin biçimde uygulanmalıdır. Yazma becerisi; zihinsel süreçleri işletmeyi gerektiren, dil kuralları ölçüsünde belli bir izlenim doğrultusunda gerçekleşen bir dil becerisi olduğu için geliştirilmesi veya desteklenmesi gerekir (Ağca, 1999). Bu bakımdan etkili bir yazma eğitim süreci, bireylerin kendilerini daha doğru biçimde yazılı olarak dile getirmelerini sağlayacaktır. Yazma süreçlerini etkili biçimde işletmek için varsıl söz varlığına, ekinsel birikime ve yazı dilini ölçünlü olarak kullanabilecek bilgi ve birikime sahip olmak gerekir. Bu durumun etkili ve doğru bir

yazma eğitimi süreciyle olanaklı olacağı söylenebilir (Deniz, 2003). Böylece öğrenciler yazma süreçlerini daha sağlıklı işletebilir ve yazma becerilerini geliştirme olanağı bulabilirler.

Yazma eğitimiyle öğrencilerin yazmaya yönelik isteklerini artırmak, yazma becerilerini geliştirmek, yazılarının planını oluşturabilmelerini sağlamak, farklı türlerde metinleri tür özelliklerine uygun yazabilmelerini olanaklı kılmak, mantıksal tutarlılıkla ve bütünsel bakış açısıyla düşünceleri yazılı metinlere dönüştürebilmelerini sağlamak, öğrencilere dil kurallarını ve işleyişini öğretmek amaçlanmaktadır (Özbay, 2011; Gündüz & Şimşek, 2012; Aktaş & Gündüz, 2004: 62). Bu amaçlar doğrultusunda yazma eğitiminde çeşitli ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır.

Yazma eğitiminde öğrencilerin bireysel farklılıkları, ön bilgileri göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenci merkezli anlayışın egemen olması beklenen yazma eğitimi gerçek yaşamla bütünleştirilmeli, uygulamaya dönük olmalıdır. Dilbilgisi kurallarının öğretiminde kullanılan bilgiler, birtakım uygulamalarla bütünleştirilerek sunulmalıdır. Yazma süreçlerinde yapıcı bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır, diğer dil beceriyle ilişki kurularak yazma süreci varsıllaştırılmalıdır (Demirel, 1999: 59-60; Özbay, 2006; Akyol, 2003). Sonuç olarak yazma eğitiminde amaç yalnızca sonuç değerlendirme olmamalı, öğrencinin yapıcı geribildirimlerle daha nitelikli yazılı metinler ortaya koymasını sağlanmalıdır.

Yazma eğitime ilişkin bu amaç ve ilkeler çerçevesinde öğrencilerin yazılı metinlerinin geçerli, güvenilir biçimde ölçülmesi ve değerlendirilmesi önemlidir. Yazma becerisine ilişkin amaçlanan kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğini, öğrencilerin eksik yönlerini belirlemek ve bu belirlemelere göre birtakım iyileştirmelerde bulunmak verimli bir yazma eğitim sürecini ortaya çıkaracaktır (Ülper, 2019). Böylece öğrenciler nitelikli yazılı metinleri oluşturmada gerekli bir eğitim ortamına erişebileceklerdir.

Yazma becerisi, birden fazla değişkeni içermesi nedeniyle diğer dil becerilerine göre öğrenilmesi daha zor bir dil becerisidir (Hamzadayı, 2019:224). Yazılı metinlerin nitelikli olarak değerlendirilebilmeleri için farklı değişkenlere bağlı birtakım ölçütlere uygun olarak ele alınması gerekmektedir. Bu bakımdan yazılı metinler iki farklı boyutta değerlendirilebilmektedir. Yazılı metin yüzey yapısına ve derin yapısına dair ölçütlere uygunluğuna göre ele alınabilir. Metnin yüzey yapısı; dil bilgisi kuralları, yazım gibi

biçime dayalı ölçütleri içerirken derin yapısı konu, ileti, anlam, tutarlılık gibi içeriğe yönelik unsurları taşır. Bir yazılı metni değerlendirirken yazma eğitimi sürecini yetkin tasarlamakla birlikte metnin yüzey ve derin yapısıyla ilgili ölçütlere uygunluğunun da ele alınması önemlidir (Çetinkaya, 2019). Böylece yazılı metinlerdeki hataların, yanlışların düzeltilmesi; eksiklerin giderilmesi veya doğruların pekiştirilip kalıcılaştırılması sağlanabilir. Bu nedenlerden ötürü yazma eğitiminde yazılı metinlere ilişkin geribildirimler önemli görülmektedir.

Yazılı metinleri ölçme ve değerlendirmede geribildirimlerle öğrencilerin kendi gelişimleri hakkında farkındalığa ulaştıkları, eksiklerini giderme, doğrularını kavrama konusunda kendilerini geliştirdikleri düşünülmektedir. Geribildirimler yoluyla zaman ve emek gerektiren yazma süreci bir ölçüde kolaylaştırılabilmektedir. Doğru işlenen geribildirim süreciyle birlikte öğrenciler yazmaya yönelik kaygılarından uzaklaşabilir ve bu konuda yazma özyeterliliğine kavuşabilir (Hamzadayı & Çetinkaya 2011; Göçer, 2019; Ülper, 2011; Özşavlı, 2023). Bu bakımdan yazma eylemine ilişkin olumlu tutumlar geliştiren öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme konusunda üstünlük sağlayacakları düşünülebilir.

Eğitimde geribildirimi odağına alan çalışmalar incelendiğinde yazılı metinleri ölçme ve değerlendirmede sürecinde geribildirim kaynaklarının öğretmen geribildirimleri, akran geribildirimleri, öz değerlendirmeye dayalı geribildirimler olarak sınıflandırılabilirdiği söylenebilir (Coşkun & Tamer, 2015). Bu geribildirim kaynaklarının her birinin yazılı metinleri ölçme ve değerlendirme sürecinde güçlü veya zayıf yönlerinin olduğu varsayılmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Yöntemi

Yazılı metinleri ölçme ve değerlendirmede uygun geribildirimlerle hataların düzeltilmesinin ve gerekli iyileştirmelerin yapılmasının daha nitelikli metinlerin ortaya çıkmasını sağlayacağı görülmektedir. Bu çalışmada yazılı metinleri ölçme ve değerlendirmede geribildirim kaynaklarının niteliklerinin belirlenmesi, bu geribildirim kaynaklarının güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu genel amaç etrafında birtakım alt amaçlara da ulaşılmaya çalışılmıştır:

1. Yazılı metinleri ölçme ve değerlendirmede öğretmen geri bildirimlerinin güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?

2. Yazılı metinleri ölçme ve değerlendirmede akran geri bildirim gücü ve zayıf yönleri nelerdir?
3. Yazılı metinleri ölçme ve değerlendirmede öz değerlendirmeye dayalı geri bildirim gücü ve zayıf yönleri nelerdir?

Çalışmanın amacına ulaşmak adına alanyazında araştırma konusuyla ilgili bilimsel yayınlar taranmıştır. Yazılı metinleri ölçme ve değerlendirmede geribildirim kaynaklarından öğretmen geribildirimi, akran geribildirimi ve öz değerlendirmeye dayalı geribildirim ile ilgili bilimsel makaleler, bildiriler, lisansüstü tezler; Google Akademik, YÖK Tez Merkezi, ULAKBİM, DergiPark Akademik, ERIC çevrimiçi veri kaynaklarında taranmıştır. Araştırmanın kavramsal çerçevesi ve bulguları alanyazın incelemesiyle elde edilmiştir. Alan derlemesiyle alanyazında yer alan yazılı araçlar incelenip veriler arasındaki ortaklıklar ve farklılıklar üzerinden çıkarımlarda bulunulmuştur. Edilen bilgilerden yönelimle değerlendirmeler yapılmıştır.

1. Yazma Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme

Yazılı metinlerin, birtakım metinsellik ölçütlerini karşılamaları beklenir. Bu metinsellik ölçütleri, biçime ve içeriğe ilişkin öğeleri içermektedir. Bir yazılı metin; yazım ve noktalama kuralları, dil, anlatım, sayfa düzeni gibi yüzey yapıya ilişkin metinsellik ölçütlerini karşılamalıdır. Benzer biçimde yazılı metinlerin derin yapısıyla ilgili olan konu, ileti, mantıksal bütünlük, bölümce oluşturma gibi metinsellik ölçütleri de karşılanmalıdır (Gündüz & Şimşek, 2012). Bu ölçütlerin karşılanması nitelikli yazılı metinlerin oluşturulması açısından önemlidir.

Yazılı metinler, derin ve yüzey yapıya ilişkin birtakım ölçütlere uygunlukları açısından, yazma süreci içerisinde farklı biçimlerde değerlendirilebilmektedir. Yazılı metinleri değerlendirmede gereksinim ve beklentilere göre farklı yollar izlenebilmektedir.

1.1. Tanılayıcı Değerlendirme: Bu değerlendirme türü, yazılı metni oluşturacak kişilerin bu konudaki yeterliğini ve ön bilgisini ölçmeye yöneliktir (Tan, 2010). Tanılayıcı değerlendirmeye kişilerin yazma becerilerine ve eksikliklerine yönelik olarak bireysel farklılıkları gözeten bir eğitim sürecini başlatmak gerekli olacaktır (Demirel, 2006) Bu sayede ölçme değerlendirme sürecine katkı sunulabilecektir.

1.2. Biçimlendirici Değerlendirme: Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin öğrenme sürecinin hangi aşamasında olduklarına, hangi hedefe gitmeleri gerektiğine ve hedefe en iyi nasıl ulaşacaklarına karar vermek için veri toplama ve yorumlama sürecidir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Bu değerlendirmenin amacı öğrencilerin öğrenme sürecini beslemek ve kolaylaştırmaktır. Amaç görevler konusunda anında geribildirim sunmak ve öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamaktır. Öğrenme durumuna yönelik değerlendirme öğrencilerin özöğrenme süreçlerini etkin kılar ve öğrencinin kavrayamadığı ya da zayıf kavradığı alanları sürekli geliştirmesine ve düzenlemesine olanak tanır (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020). Bu değerlendirme türünde yazma süreci devam ederken hataların giderilmesi, daha yetkin metinlerin ortaya konması amaçlanır (Demirel, 2006). Bu amaca uygun olarak yazılı metinleri oluşturma sürecinde geribildirimler, ipuçları, pekiştirmeler verilen bireyler, metinlerini düzeltme ve geliştirme olanağını yakalar (Balta & Türel, 2013). Bu sayede daha nitelikli yazılı metinlerin ortaya çıkmasına katkı sunulur.

1.3. Sonuç Odaklı Değerlendirme: Sonuç odaklı değerlendirme özetleyici değerlendirme olarak da anılır. Sonuç odaklı değerlendirme, belli bir izlençe, konu ya da dönem sonunda öğrenme durumunun değerlendirilmesi için yapılır (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Bu değerlendirme biçiminde ortaya çıkan ürüne ilişkin bir sonuca ulaşmak amaçlanır. Oluşturulan ölçekler ve belirlenen ölçütlere göre yazılı metinler hakkında ölçme ve değerlendirme işlemi gerçekleştirilir (Balta & Türel, 2013). Böylece bireyler elde ettikleri sonuca göre kendi yazma becerilerine ilişkin bilgiye ulaşabilir.

Yazma sürecinin farklı aşamalarını işaret eden bu değerlendirme biçimlerinden “biçimlendirici değerlendirme” yazılı metinlerin hatalarını azaltma ve onları belli ölçütlere uygun kılma açısından değerlidir. Geribildirim de biçimlendirici değerlendirmenin önemli bir parçası olarak ele alınabilir.

2. Yazma Eğitiminde Geribildirim ve Geribildirim Kaynakları

Geribildirimle yazılı metinleri oluşturan kişiler yazma sürecindeki eksikliklerini görme, buna yönelik doğru bir yol tasarlama konusunda bilgi sahibi olabilir. Öğrenciler; geribildirimler yoluyla kendi bilgi birikimlerini, duygu ve düşüncelerini metinsellik ölçütlerine uygun biçimde işleterek daha nitelikli yazılı ürünler ortaya çıkarmaya

başlayabilir (Coşkun & Tamer, 2015). Bu durum, öğrencilerin yazma süreçlerinin işleyişi hakkında bilgi sahibi olmalarının önemini de göstermektedir.

Öğrenciler, geribildirimler sayesinde yazmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirebilirler. Geribildirimlerle nitelikli ürünler ortaya koyarak yazma alışkanlığı edinme olasılıkları artabilir. Tüm bu beklentilerin gerçekleşmesi adına geribildirim niteliği, kaynağı ve türü önem arz eder (Göçer & Şentürk, 2019). Özellikle geribildirimi gerçekleştiren kişi veya kişilerin uygun biçimde ve zamanda geribildirimleri sunamaması beklenen olumlu sonuçların gerçekleşmesini engelleyebilir. Bu bakımdan yazılı metinleri ölçme ve değerlendirme açısından önemli görülen geribildirim kimler tarafından ve nasıl işletileceği önem kazanmaktadır.

Geribildirim kaynağının, sağlıklı bir geribildirim sürecini işletmek adına kayda değer ölçüt olduğu görülmektedir (Coşkun & Tamer, 2015). Bu bakımdan yazma eğitiminde geribildirim kaynaklarından öğretmen geribildirimini, akran geribildirimini ve öz değerlendirmeye dayalı geribildirim yazma süreci açısından güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğunu belirlemek değerli görülmektedir.

2.1. Öğretmen Geribildirimi

Öğretmen, yazılı metinleri ölçme ve değerlendirmede biçimlendirici değerlendirme türünü kullanılırken düzeltme, ipucu verme, pekiştirme ve geribildirim gibi yöntemlere başvurmayı tercih edebilir. Bu sayede yazma sürecinde öğrenciler hatalarını düzeltme veya yazılı metinlerini daha nitelikli duruma getirme fırsatı elde edebilirler (Çetinkaya, 2019). Aynı zamanda öğrencilerin yazma sürecine yönelik olumlu tutumlarında artış gerçekleşebilir. Öğrenciler, nitelikli yazılı metinler oluşturma ve dil kurallarını doğru işletme konusunda kendilerini geliştirebilirler. Bu amaçla öğretmenin biçimlendirici değerlendirme yapması gerekebilir. Öğretmen, biçimlendirici değerlendirmede geribildirim yöntemini kullanabilir. Ancak geribildirimde bulunurken nelere dikkat etmesi gerektiğini, geribildirimi ne zaman ve hangi durumlarda kullanması gerektiğini bilmelidir (Bozkır, 2009). Bu konularda yetkin bir öğretmenin yazma sürecini etkili biçimde yönlendirmede başarılı olabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerden dilin işleyişine ve kurallarına hâkim olmaları, dil becerileri eğitiminin gereklerini bilmeleri, pedagojik açıdan bilgili olmaları beklenmektedir. Öğrencilerin de genelde öğretmenleri, yazılı metinleri ölçme ve değerlendirme

konusunda yetkin ve bilgili gördüğü ifade edilmektedir (Hyland, 2003). Bu açıdan öğrenciler, öğretmenlerden gelen geribildirimlerle yazma sürecine ilişkin olumlu tutumlar geliştirebilirler. Nitekim öğrencilerin, öğretmenlerden gelen geribildirimleri daha çok tercih etmeleri (Çetinkaya & Hamzadayı, 2015) bu bilgiyi doğrulamaktadır.

Öğretmenlerin yazılı metinlere ilişkin geribildirimlerde genellikle metnin yüzey yapısına yoğunlaştıkları, metnin “mekanik özelliklerine”, “dil ve anlatıma” ilişkin kısmına ağırlık verdikleri ifade edilmektedir (Matsumura ve diğerleri, 2013’ten akt. Göçer, 2019:144). Bu durum, metnin derin yapısına ilişkin öğrencilerin yeterli düzeyde bilgilendirmemelerine yol açabilir.

Öğretmenin verdiği geribildirimlerin işlevsel olması için geribildirimlerin yıkıcı eleştiriler taşımaması gerekir. Yazmaya ilişkin olumsuz tutumları artırabilecek bu tipteki geribildirimler öğrencinin yeni şeyler öğrenmesine engel olabilir. Öğrencinin özellikle arkadaşlarının önünde yıkıcı eleştirilerle karşı karşıya kalması, duyuşsal açıdan yıpranmasına neden olacaktır (Hyland, 1998: 255-286). Öğrenciler böylece, yazma eylemine ilişkin gerekli ilgi ve çabayı yeterli biçimde gösteremeyebilir.

Geribildirimde bulunurken öğretmen, öğrencilerini yeteri kadar ve net bir biçimde bilgilendirebilmelidir. Öğretmenin, öğrencilerin anlayacağı dil ve biçimle öğrencileri bilgilendirilmesi yanlış anlaşılmanın önüne geçecektir. Öğrencinin, yazılı metin hakkında net ifadeler içermeyen geribildirimler sebebiyle yanlış anlaşılmalara kapılması ileride yazacağı metinlerle ilgili de hatalar yapmasına sebep olabilir. Yanlış anlaşılmanın önüne geçmek adına geribildirimde bulunurken belirli işaretlerle yazılı olarak öğrencileri bilgilendirmek, değerlendirme sürecini olumlu yönde etkileyebilir (Fazilatfar, 2014’ten akt. Göçer, 2019:144). Öğretmen, geribildirim sırasında net ifadelerin yanı sıra tanımlayıcı da olmalıdır. Sadece hatayı düzeltmek veya doğru yapıları belirtmek yerine neden hatalı veya doğru olduğunu net bir dille açıklamalıdır (Beach & Friederich, 2006: 222-234). Öğretmen; öğrencilerin ön bilgilerine, bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşluklarına, gelişim özelliklerine uygun geribildirimlerde bulunulabilmelidir.

Öğretmen, geribildirimlerinde destekleyici bir yaklaşım ortaya koymalıdır. Destekleyici yaklaşımla birlikte öğrencinin öğretmene güveneceği bir sınıf ortamı oluşmalıdır (Hyland, 2003; Rollinson, 2015). Öğretmen yazılı metinlere ilişkin

geribildirimlerinde tutum ve yorumlarıyla öğrenciye güven veren sınıf ortamını hazırlamalıdır.

Yazma sürecinde sadece hatayı düzeltmek veya öğrenciyi doğru olana yönlendirmek değil aynı zamanda öğrenciyi yaratıcılığa sevk etmek de gereklidir. Öğrenciye, özgün yazılı eserler ortaya koyabileceği inancını vermek öğretmenin üstelenebileceği görevler arasında görülebilir (Welch, 1997). Bu sayede öğrencinin yazma sürecinde farklı bakış açıları ortaya koyması, yazılı metinlerini daha ilgi çekici kılması öğretmenler tarafından sağlanabilir.

Öğretmenler bilgi ve becerileriyle yazma sürecinde öğrencilerin güven duyacağı kişiler olarak görüldüğü için öğretmenden gelen ve doğru işletilen geribildirimlerin öğrencilerde performans değişimini sağlayabileceği ifade edilebilir. Bu açıdan öğretmenlerin geribildirimlerini tutarlı, açık, net, yorumlarında aşırıya kaçmayan, belirli ölçütlere dayalı, öğrencilerin kişiliklerine yönelik eleştiriler içermeyen biçimde gerçekleştirmelerinin beklendiği söylenebilir.

2.2. Öz Değerlendirmeye Dayalı Geribildirim

Öz değerlendirme, kişinin kendisi veya kendi öğretim süreçleri hakkında değerlendirmelerde bulunması olarak görülmektedir (Montgomery, 2000'den akt. Bayat, 2010). Öz değerlendirme yazılı metinleri oluşturma sürecinde de kullanılmaktadır. Öğrenciler kendi yazdıklarını, bilişsel süreçlerini işleterek değerlendirebilirler.

Öğrenciler kendi yazma becerisinden, bilgi ve birikimlerinden en fazla bilgi sahibi olan kişilerdir. Ön bilgilerini nasıl ve nerede kullanacağını, söz varlığı seviyesinin ne olduğunu, yazmaya yönelik duyuşsal özelliklerini bildikleri için daha sağlıklı değerlendirmelerde bulunup kendilerine güvenilir geribildirimler verebilirler (Brinko, 1993). Bu durumda öğrencilerin kendilerini değerlendirirken sürecin farklı aşamalarında aynı zamanda kendilerine bildirimlerde bulunmaları, öz değerlendirmeyi daha nitelikli hale getirebilir.

Eksikleri düzeltmede veya daha verimli yazma süreci geçirmede uygun yöntemleri bulmak ve bu noktada bireysel farklılıkları gözetmek önemlidir. Bireyler kendileri için en uygun ve verimli strateji, yöntem ve teknikler hakkında bilgi sahibi olup öğretmene de bu bakımdan bilgi sunabilir (Gardner, 1999). Bu sayede öğretmenler de

yürüttükleri yazılı eğitim sürecinin eksikleri hakkında bilgi sahibi olabilir ve bu konuda birtakım iyileştirmelerde bulunabilir.

Yazılı metinlerine ilişkin öz değerlendirme ve buna bağlı geribildirimler öğrencilerin yazma sürecine etkin katılımını sağlayabilir. Kendilerine duydukları güven ve bağımsız öğrenme duygusuyla bağdaşık olumlu tutumlar geliştirme durumu yazılı metinleri oluşturmada kalıcı öğrenmelerin de yolunu açabilir (Brinko, 1993). Öğrenciler bu sayede sonraki yazma süreçlerinde nitelikli yazınsal ürünler üretebilirler.

Yazılı metinleri öz değerlendirmeye dayalı geribildirimlerde değerlendirmek, öğrencilerin kendileri hakkında doğru yargılarda bulunmalarını olasılığını akla getirmektedir. Kişiler bazen kendileri hakkında tarafsız yargılar geliştirmede başarısız olabilirler (Thomson, 1996'dan akt. Özşavli, 2017). Bu durum da güvenilir bir değerlendirme sürecinin yaşanmasının önünde bir engel olarak görülebilir. Öte yandan öğrencilerin kendi yazma süreçlerine yönelik geribildirimlerde bulunmalarının gerekli bir eylem olduğuna inanmalarının değerli olduğu ifade edilebilir.

2.3. Akran Geribildirimi

Biçimlendirmeye yönelik ölçme ve değerlendirmede amaç, süreci doğru yürütmek ve daha nitelikli ürünleri ortaya çıkarmaktır. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirmede akran etkileşimi ve akran değerlendirmesi kavramları da önem kazanmaktadır.

Akran etkileşimi, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif biçimde dahil oldukları aktif öğrenme felsefesine dayanan bir yaklaşımdır. Vygotsky'nin (1962) sosyal yapılandırmacı yaklaşımına göre yakınsak gelişim alanı kuramı, akran etkileşiminin kuramsal alt yapısını oluşturmaktadır. Akran etkileşimiyle öğrenciler, iş birliği içinde öğrenme süreçlerini gerçekleştirebilirler (Özşavli, 2017). Öğretmenin süreç içinde öğrencileri destekleyici tavrının sürmesi beklenirken öğrenciler dil becerilerini çevrelerindeki akranları aracılığıyla geliştirebilirler.

Akran etkileşiminden yararlanılarak yazma eğitim sürecinde yanlışların düzeltilmesiyle daha verimli bir eğitim süreci işletilebilir (Çetinkaya & Hamzadayı, 2015). Öğrenciler, çevrelerinde kendilerine yakın hissettikleri insanlarla girdikleri etkileşimlerle çeşitli şeyleri öğrenebilirler. Bu etkileşimlerle daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşebilir. Nitekim yazılı metinleri değerlendirirken de çevre etkileşimine, akran eleştirisine dayalı geribildirimler etkili olabilir (Lee, 2004). Akranının kendisiyle

dayanışma içinde olduğunu gören bir öğrenci, yazma süreci içinde kendini daha rahat hissedebilir.

Öğrenciler, akran geribildiriminde bulunurken akranlarının kullandıkları yazma strateji, yöntem ve tekniklerine dair fikir edinebilir. Edindikleri fikirleri arkadaşlarına yansıtarak karşılıklı bir öğrenme sürecine girmiş olurlar. Aynı zamanda öğrencilerin bir metne veya esere eleştirel gözle bakmaları onların eleştirel dil becerilerini geliştirebilir (Nicole, 2010). Öğrenciler bu sayede çok yönlü olarak kendilerini geliştirme fırsatına erişebilirler.

Geleneksel sınıf ortamındaki otoriter öğretmen yaklaşımının görülmediği akran etkileşimine dayalı değerlendirme süreci, demokratik sınıf ortamına katkı sunabilir. Öğrencilerin demokratik sınıf ortamını benimsemeleri, akranlarının da düşüncelerini değerli görmeye başlamalarıyla daha sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme süreci yürütülebilir (Ferris & Hedgock, 2005: 226). Bu durumda akran geribildiriyle artan sosyal etkileşim, öğrencilerde yazmaya yönelik kaygıları azaltabilir.

Güçlü taraflarının yanı sıra akran geribildirim uygulamasında birtakım zorluklarla da karşılaşılabilir. Öğrenciler, yazılı metinleri oluşturma konusunda gerekli ön bilgilere sahip olmayabilirler. Bu bilgi eksiklikleri yanlış geribildirimlere sebep olabilir (Bostoc, 2000'den akt. Coşkun & Tamer, 2015). Böylece belirgin olmayan akran geribildirimleri değerlendirme sürecini sekteye uğratabilir.

Öğrenciler, akran geribildiriminde belli noktalara odaklanıp önemli unsurları göz ardı edebilir. Metnin derin yapısına değil de yüzey yapısına odaklanma olasılığı artabilir. Nitekim Hamzadayı ve Çetinkaya (2011) geribildirim kaynağı olarak akran değerlendirmesinde öğrencilerin, metnin derin yapısına ilişkin değerlendirmeler yapmayı tercih ettiklerini belirlemiştir. Bu durum yazılı metinleri ölçme ve değerlendirmede tek yönlü bir değerlendirmeye sebep olabilir.

Ferris ve Hedgock (2005), akran geribildirimi sırasında yazmaya yönelik ilgi kaybına yol açacak bir husus olarak öğrencilerin yıkıcı eleştirilerde bulunmasını görmektedir. Bu durum yazılı metinleri ölçme ve değerlendirmede akran geribildiriminin sınırlılıkları arasında değerlendirilebilir. Öğrenciler, akranlarından çekinip onlarla iletişimlerini zayıflatmamak adına gerçek düşüncelerini ifade edemeyebilir. Öğrenciler arkadaşlık bağlarının zayıflamaması adına objektif davranamayabilir (Cheng & Warren,

1997'den akt. Hasırcı, 2018). Nesnel davranamama, akran geribildirimlerin güvenilirliğini azaltacak bir durum olarak görülmektedir.

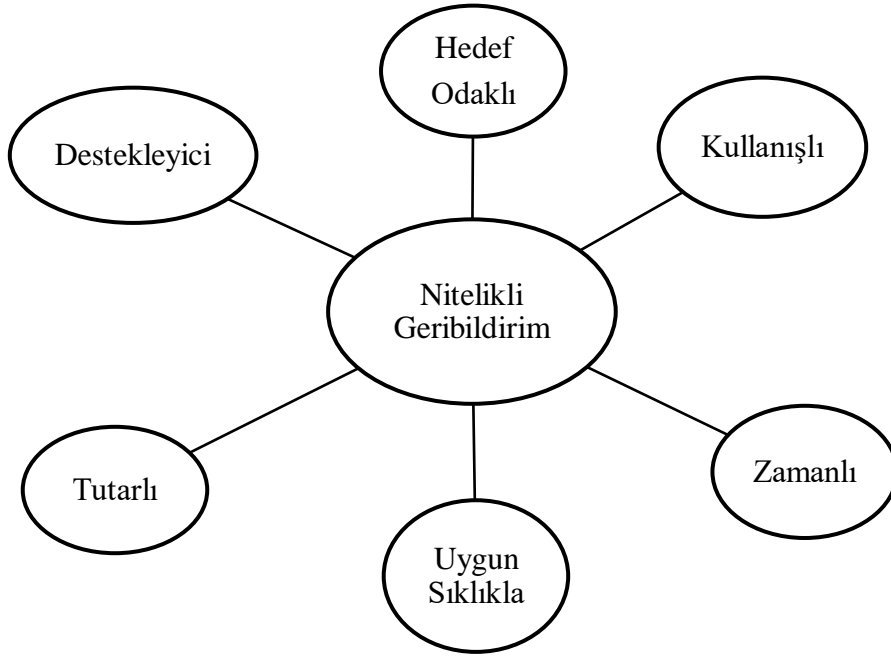
Akran geribildirimine dair bu bilgilerden hareketle öğretmen geribildirimine kıyasla akran geribildiriminin daha fazla zaman alabileceği öngörülebilir. Öğretmen, değerlendirme sürecini önceden belirlediği ölçütlere göre açık ve net geribildirimlerle yürütüp zaman açısından tasarruf sağlayabilir. Ancak akran geribildiriminde sosyal etkileşimle ortak bir karara ulaşma çabası öne çıktığı için çok yönlü ve kalıcı öğrenmelerin önü açılabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yazılı metinleri ölçme ve değerlendirmede geribildirim kaynaklarının incelendiği bu çalışmada, her geribildirim kaynağının güçlü ve zayıf yönlerinin olduğu görülmüştür. Buna göre üç farklı geribildirim kaynağının (öğretmen geribildirimi, akran geribildirimi, öz değerlendirmeye dayalı geribildirim) güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin değerlendirmeler yapılmış ve birtakım sonuçlara ulaşılmıştır:

Sınıf ortamında öğretmenin açık, yönlendirici, zaman kazanımı sağlayan geribildirimleriyle yanlış anlaşılmalara önüne geçileceği düşünüldüğünde öğretmen geribildiriminin birtakım güçlü yönlerinin bulunduğu söylenebilir. Öğretmenin bilgi ve birikim açısından öğrencilerin güvendikleri biri olduğundan öğretmen geribildiriminin belli açılardan güçlü yönlerinin vardır. “Öğretim sürecinde öğretmen başat geribildirim kaynağıdır. Yapılan çalışmaların sonuçları öğrencilerin daha çok öğretmeninden geribildirim almayı yeğlediğini gösterir. Ancak öğretmen akran ve öz kaynaklı geribildirim yöntemini de öğretim sürecinde işe koşmalıdır.” (Çetinkaya, 2019: 293).

Öğretmen geribildirimi, öğretmenin yeterince bilgi ve birikime sahip olmadığı durumlarda yazılı metinleri ölçme ve değerlendirme sürecinde geribildirimlerin etkisini düşürebilir. “Nitelikli geribildirim öğrencinin öğrenme ve becerisini geliştirme isteğini güdüler. Öğrenci tarafından değerli bulunur ve dikkate alınır (Çetinkaya, 2019). Çetinkaya (2019) nitelikli geribildirim özelliklerini temel olarak yedi ulamda tanımlar. Nitelikli geribildirim özellikleri şöyledir:



Çizim 1. Nitelikli geribildirim özellikleri (Çetinkaya, 2019)

Çizim 1'e göre nitelikli geribildirim hedef odaklı, kullanışlı, zamanlı, uygun sıklıkta, tutarlı ve destekleyici olmalıdır.

Öğrencinin, kendi yazma becerisine yönelik ilgi, tutum, yeterlik gibi konularda akranlarından veya öğretmeninden daha fazla bilgiye sahip olduğu söylenebilir. Bu bakımdan öğrenci, yazılı metinlerine ilişkin öz değerlendirme yapılırken kendine geribildirimler vererek metinlerini daha doğru değerlendirme olanağına erişebilir. Ancak bireyin kendi yazılı metnindeki sapmaları görebilmesi dış okura göre oldukça zordur. Gözden geçirme sürecinde bazı öğrenciler sesli okumayı bazı öğrenciler ise sessiz okumayı yeğler. Çetinkaya'nın (2020) taslak metni gözden geçirme sürecinde sesli ve sessiz gözden geçirme yöntemini karşılaştırdığı çalışmanın sonuçlarından yönelimle gözden geçirme eyleminin hem sesli hem de sessiz olmak üzere en az iki kez yapılması gerektiği söylenebilir. İlgili çalışmada katılımcıların taslak metinlerinde yer alan sorunları sesli gözden geçirme sürecinde sessiz gözden geçirme sürecine oranla daha başarılı bir biçimde saptadıkları sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Ayrıca çalışmanın bulguları yazı metnin biçimsel boyutunu gözden geçirmede sesli gözden geçirme yönteminin, içeriksel boyutu gözden geçirme sürecinde sessiz gözden geçirme yönteminin daha etkili olduğu

yönündedir. Diğer bir deyişle yüzey yapıdaki sorunları tanılamada sesli, anlamsal boyuttaki sorunları tanılamada sessiz gözden geçirme daha işlevseldir.

Akran geribildirim; iş birliğine dayalı, dayanışma gerektiren, öğrencileri duyuşsal anlamda geliştirebilen, onlara daha rahat değerlendirme ortamı tanıyan, öğrenciyi aktifleştiren, demokratik sınıf ortamını mümkün kılan, eleştirel dil becerilerini geliştirebilen yapısıyla güçlü yönleri sahiptir. Bunun yanında zaman gerektirmesi, süreç içinde öğrencilerin yıkıcı, yaralayıcı yorumlarda bulunabilmesi akran geribildirim zayıf yönleri arasında görülebilir. Nitekim Topping'e göre (2009) arkadaşlarıyla kurdukları iletişimin olumsuz yönde etkilenmemesi için öğrenciler, akran geribildirim sırasında nesnellikten uzak değerlendirmelerde bulunabilirler. Benzer şekilde Hamzadayı ve Çetinkaya (2011) akran geribildiriminde öğrencilerin övgüde bulunma eğilimlerinin fazla olduğunu belirlemişlerdir. Dolayısıyla öğrencilerdeki bilgi yanlışlıklarının giderilmemesinden kaynaklı tek yönlü veya hatalı değerlendirmelerde bulunulması, akran geribildiriminde karşılaşılabilecek olumsuzluklardandır. Akran geribildiriminde geliştirilmesi gereken yerlerden önce başarılı olan yerler ile ilgili yorum yapmak, farklı geribildirim ulamları için farklı renklerde kalem kullanmak, ilk taslaklarda her şeyi düzeltmemek ve yalnızca en önemli konulara odaklanmak, metnin sonunda hem olumlu yönleri hem de önerilen en önemli değişiklikleri ele alan bir özet yazmak, yardım için başka kaynaklar önermek, önem verilmesi gereken sorun türlerini belirtmek için simgeler kullanmak vb. izlemler kullanılabilir (Yolcusoy, 2022, 136).

Yazılı metinleri ölçme ve değerlendirme sürecinde geribildirim kaynaklarının her birinin güçlü ve zayıf yönleri vardır. Bu durumda oluşturulacak metnin özelliklerine, öğrencilerin düzeyine, zamana, gereksinimlere uygun geribildirim kaynaklarının yeğlenmesi daha etkili, verimli bir ölçme ve değerlendirme sürecini olanaklı kılacaktır. Yazılı metni oluşturma sürecinde geribildirim kaynaklarının doğru zamanda ve uygun sunuş biçimiyle işletilmesi, gerektiğinde birden fazla geribildirim kaynağının sürece katılması, ölçme ve değerlendirme sürecinin daha sağlıklı işlenmesini sağlayacaktır.

Kaynakça

Ağca, H. (1999). *Yazılı Anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Akyol, H. (2003). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balta, Y. ve Türel, Y. K. (2013). Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Kullanılan Farklı Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Bir İnceleme, *Turkish Studies*, 8 (3), 37-45.
- Bayat, Ö. (2010). İngilizce Yazılı Anlatım Derslerinde Uygulanan Akran ve Öz Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri, *Dil Dergisi*, 150, 70-81.
- Beach, R. ve Friederich, T. (2006). Response to Writing. C. A MacArthur, S. Graham, J.Fitzgerald (Ed.), *Handbook of Writing Research* (s. 222-234). New York: The Guilford Press.
- Bozkır, C. (2009). *Geribildirim ve Kompozisyon Türünün Yazma Becerisinin Gelişimine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Brinko, K. T. (1993). The Practice of Giving Feedback to Improve Teaching: What Is Effective, *The Journal of Higher Education*, 64, 574-593.
- Coşkun, E. ve Tamer, M. (2015). Yazma Eğitiminde Geribildirim Türleri ve Kullanımı / Types and Use of Feedback in Writing Education, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 337-372.
- Çetinkaya, G. ve Hamzadayı, E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Sürecinde Sözel Düzeltme Geribildirimleri: Öğretmen ve Öğrenci Yeğleyişleri, *Turkish Studies*, 10 (3), 285-302.
- Çetinkaya, G. (2019). Gözden Geçirme ve Düzeltme, N. Bayat, (Ed.), içinde, *Yazma ve Eğitimi* (s. 135-159). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, G. (2019). Konuşma Eğitiminde Geribildirim. G. Çetinkaya (Ed.), içinde, *Konuşma ve Eğitimi* (s. 285-304). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, G. ve Şentürk, R. (2021). Dinleme Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. N. Bayat (Ed.), içinde, *Dinleme ve Eğitimi*, (s. 313-364). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, G. ve Yolcusoy, Ö. (2020). Okuduğunu Anlamayı Değerlendirmeye Dönük Ölçünleştirilmiş Görev Biçimleri: Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitapları Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme, *HAYEF: Journal of Education*, 17(2), 176-198. DOI: 10.5152/hayef.2020.20021.

- Çetinkaya, G. (2020). A Comparative Evaluation on Silent and Read-Aloud Revisions of Written Drafts. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), 560-572.
- Demirel, Ö. (2006). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Deniz, K. (2003). Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu, *Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)*, 13, 233-255.
- Ferris, D. R. (2003). *Response to Student Writing: Implications for Second Language Students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gardner, D. (1999). Self-assessment for Autonomous Language Learners, *Links & Letters*, 7, 49-60.
- Göçer, A. (2011). Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Türkçe Öğretmenlerince Değerlendirilmesi Üzerine, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 71-97.
- Göçer, A., ve Şentürk, R. (2019). Türkçe Eğitiminde Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Kullanılabilecek Geribildirim Türleri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (43), 123-149.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2012). *Anlatma Teknikleri 2: Uygulamalı Yazma Eğitimi El Kitabı (2. baskı)*. Ankara: Grafiker.
- Güneş, Firdevs (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2011). Yazılı Anlatımı Düzenlemede Akran Dönütleri: Dönüt Türleri, Öğrenci Algıları, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 147-165.
- Hamzadayı, E. (2019). Yazmaya İlişkin Yanılgılar ve Yaygın Hatalar. N. Bayat (Ed.), içinde, *Yazma ve Eğitimi*, (s. 223-248). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Hasırcı, S. (2018). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygıları Üzerindeki Etkisi Açısından Akran ve Öğretmen Geribildirim, *Turkish Studies*, 13(4), 685-706.
- Hyland, F. (1998). The Impact of Teacher Written Feedback on Individual Writers, *Journal of Second Language Writing*, 7 (3), 255-286.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, I. (2004). Error Correction in L2 Secondary Writing Classrooms: The Case of Hong Kong, *The Journal of Second Language Writing*, 13, 285–312.
- Nicol, D. (2010). From Monologue to Dialogue: Improving Written Feedback Processes in Mass Higher Education, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35, 501–517.
- Özbay, M. (2011). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özbay, Murat (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap ve Yayıncılık.
- Özşavlı, M. (2023). Akran Geribildiriminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 12 (1), 253-273.
- Özşavlı, M. (2017). *Akran Geribildiriminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Rollinson, P. (2005). Using Peer Feedback in the ESL Writing Class, *ELT Journal*, 59(1), 23-30.
- Tan, Ş. (2010). *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Topping, K. J. (2009). Peer Assessment, *Theory Into Practice*, 48 (1), 20-27.
- Ülper, H. (2011). Öğrencilerin Ürettikleri Taslak Metinlerine Yönelik Geribildirim Almaya İlişkin Yeğleyişleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 11(22), 280- 300.
- Ülper, H. (2019). Yazılı Metinleri Ölçme ve Değerlendirme. N. Bayat, (Ed.), içinde, *Yazma ve Eğitimi*, (s. 159-175). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Yolcusoy, Ö. (2022). Bilimsel Metinlerde Gözden Geçirme, Geribildirim ve Düzeltme. G. Çetinkaya, Ö. Yolcusoy ve H. Altun Alkan (Ed.), içinde, Akademik Yazma: Bilimsel Metin Oluşturma Sürecine Genel Bir Bakış (s. 141-170). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Welch, N. (1997). *Getting Restless: Rethinking Revision In Writing Instruction*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SÖZCÜK BİLGİSİ, OKUMAYA ADANMIŞLIĞI VE TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUMUNUN OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARISI İLE İLİŞKİSİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN SECONDARY SCHOOL STUDENTS' VOCABULARY KNOWLEDGE, DEDICATION TO READING AND ATTITUDE TOWARDS TURKISH LESSON WITH THEIR READING COMPREHENSION ACHIEVEMENT

Veysi ÇELEBİ*

Özet

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin sözcük bilgisi, okumaya adanmışlık düzeyi ve Türkçe dersine yönelik tutumu ile okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda sözcük bilgisi, okumaya adanmışlık ve Türkçe dersine yönelik tutum kavramları açıklanmış; bu kavramların okuduğunu anlama ile ilişkisinden bahsedilmiştir. Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili, Şahinbey ilçesindeki bir merkezi okul ve bir köy okulunda 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden 261 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama başarı testi, kelime bilgisi başarı testi, okumaya adanmışlık endeksi ile Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Örneklem sayısının 30'dan büyük olması nedeni ile Kolmogorov – Smirnov testi ile veriler incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu sebeple verilerin analizi için Spearman ilişki katsayısına başvurulmuştur. Analizler için SPSS 22 programı kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin sözcük bilgisi, okumaya adanmışlık ve Türkçe dersine yönelik tutum puanları ile okuduğunu anlama başarı puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

* Öğrt., MEB, celebiuveys@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-5236-5456>

Anahtar sözcükler: Okuduğunu anlama, sözcük bilgisi, okumaya adanmışlık, Türkçe dersine yönelik tutum

Abstract

This study aims to examine the relationship between secondary school students' vocabulary knowledge, dedication level to reading, and their attitude towards Turkish lesson and their reading comprehension level. In this regard, the concepts of vocabulary knowledge, dedication to reading and attitude towards Turkish lesson were explained; the relationship of these concepts with reading comprehension was mentioned. The research was conducted in the 2021-2022 academic year with 261 students attending 6th, 7th and 8th grades in a central school and a village school in Şahinbey district of Gaziantep province. In the study, reading comprehension achievement test, vocabulary achievement test, reading engagement index and attitude towards Turkish lesson scale were used as data collection tools. Since the sample number was larger than 30, the data was examined with the Kolmogorov – Smirnov test and it was determined that the data did not show a normal distribution. For this reason, Spearman correlation coefficient was used to analyze the data. SPSS 22 program was used for analyses. In the study, a statistically significant relationship was found between the students' vocabulary knowledge, reading dedication and attitude scores towards Turkish lesson and their reading comprehension achievement score.

Key words: Reading comprehension, vocabulary knowledge, dedication to reading, attitude towards Turkish lesson

Giriş

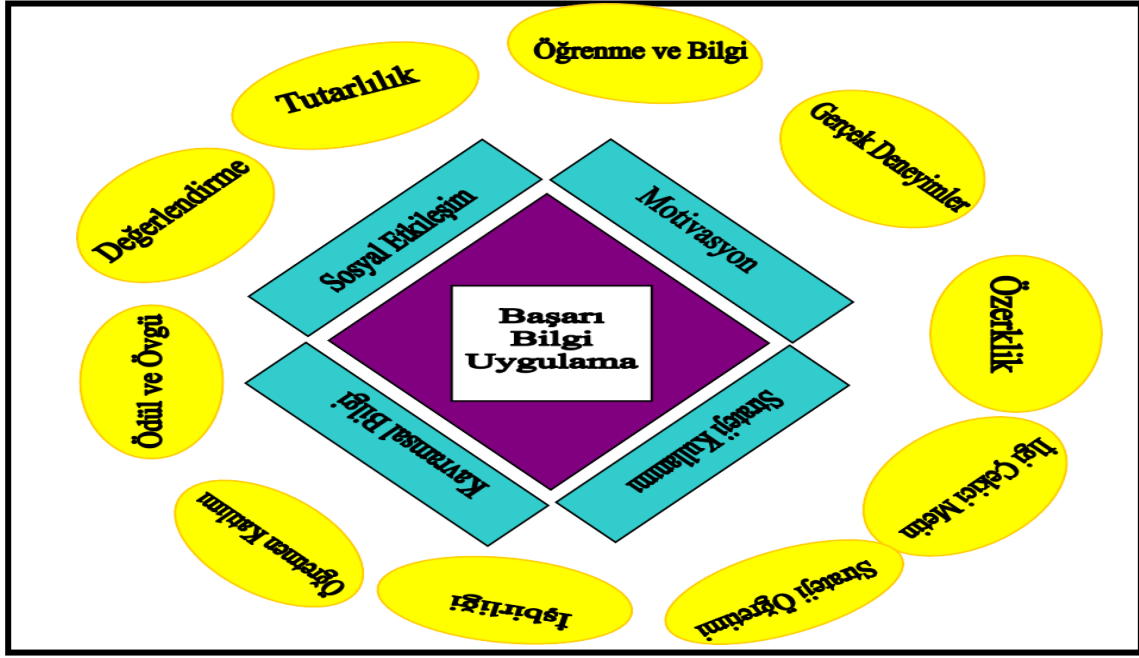
Okuma; sözcük, grafik, resim ve şekillerin algılanmasına, önceki bilgilerden hareketle anlamlandırılıp yorumlanmasına dayalı zihinsel bir süreçtir (Razon, 1982). Okuma, bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek, seslendirmektir (TDK, 1998). Okuma geniş anlamda evrendeki bütün varlıkları görsel yolla veya diğer duyu organları ile tanıma, anlamlandırma; dar anlamda ise yazılı sembolleri çözümleme yetisi kazanma/kazandırma etkinliğidir (Şahin, 2011). Okuma, bir metnin bilinen yazı karakterlerini sesli veya sessiz çözümlenmenin ötesinde metindeki duygu, düşünce ve iletileri anlamaktır (Karatay, 2018).

Okumak geçmişten günümüze bilgiye erişmenin temel yollarından biri olmuştur. Teknoloji alanındaki baş döndürücü gelişmeler ve değişimler; bilginin üretilmesi, aktarılması ve yorumlanması okumayı daha da önemli bir noktaya getirmiştir (Temizkan, 2009). Bu sebeple okuma, bireye kazandırılması gereken önemli bir beceri alanıdır. Okuma becerisi, bireylere Türkçe Öğretim Programı aracılığı ile kazandırılmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Genel Amaçları başlığı altında öğrencilerin okuma becerisini geliştirmeye yönelik şu kazanımlara yer verildiği görülmektedir:

- *Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,*
- *Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,*
- *Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,*
- *Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması (MEB, 2019: 8) amaçlanmaktadır.*

Okuduğunu anlama becerisini etkileyen etmenleri bilmek, bu becerinin öğrencilere daha rahat kazandırılmasına olanak sağlar. Okuduğunu anlamayı etkileyen önemli faktörlerden biri, sözcük bilgisidir. Sözcük bilgisi yeterli düzeyde olan birey okuduğunu anlamada daha başarılı olur (Çiftçi, 2007). Ancak bireyin sözcük bilgisi yeterli düzeyde olmadığı takdirde okuduğu metni anlamsal açıdan yapılandırması zorlaşır (Hamzadayı ve Batmaz, 2022). Dolayısı ile okuyucu metindeki sözcüklere hâkim olduğu ölçüde okuduğu metni anlamlandırır. Coşkun (2002) sözcük bilgisinin okuma ve anlama hızını etkileyen önemli bir etken olduğunu belirtir. Yazanoğlu (2011) sözcük dağarcığı gelişimi yüksek olan öğrencilerin ilk okuma-yazma başarılarının da yüksek seviyede olduğunu ifade eder. Yıldırım vd. (2011) alanyazında kuramsal ve uygulamaya dayalı çalışmalarda sözcük bilgisinin okuduğunu anlama üzerinde çok büyük bir etkiye sahip olduğunu bildirir. Akyol (2015) ise Thorndike'in 15 ülkede 100.000 çocuk üzerinde yaptığı araştırmada da sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama arasında yüksek bir korelasyon bulunduğuna dikkat çeker.

Okuduğunu anlama becerisini etkileyen bir diğer etmen, bireyin okumaya adanmışlık düzeyidir. Okumaya Adanmışlık Modeli başarı, bilgi ve okuma etkinliklerine dayanan, okuma sonuçları üzerinde etkili olan bir modeldir. Okuma eğitimine özgü bir model olarak Guthrie ve Wigfield (2000) tarafından geliştirilen bu modelin görsel sunumu ise Şekil 1'de gösterilmiştir (Yıldız, 2010).



Şekil 1: Okuduğunu Anlamada Adanmışlık Modeli

Şekil 1'in en merkezindeki kutuda başarı, bilgi ve uygulama/okuma etkinlikleri yer almaktadır. Kutunun hemen dışında yer alan motivasyon, strateji kullanımı, kavramsal bilgi ve sosyal etkileşim unsurları ise okumaya adanmışlık süreçlerini temsil etmektedir. Motivasyon, okumada başarılı olmak için içsel ve dışsal motivasyona sahip olmayı; strateji, okuma esnasında bilişsel stratejileri kullanmayı; kavramsal bilgi, bilgi edinmek için okumayı ve okuma sırasında ön bilgileri kullanmayı; sosyal etkileşim ise okuma yazma etkinliklerinde diğer öğrencilerle ve öğretmenle olan etkileşimi ifade etmektedir (Guthrie, 2004, akt: Mete ve Sis, 2016). Okumaya adanmışlığı sağlayan bu unsurlar, okunan metnin daha iyi anlaşılmasına olanak sağlar.

Okumaya adanmışlık düzeyi yüksek olan birey okuduğunu anlamak için gerekli olan motivasyon, tutum ve beceriye sahiptir. Guthrie ve Wigfield (2000, akt: Mete, 2016) tarafından yapılan çalışmada, kendini okumaya adanmış öğrencilerin sahip olduğu özellikler şöyle sıralanır:

- İçsel motivasyona sahiptir.
- Kişisel hedeflerine ulaşmak için okurlar.
- Kendi çıkarları için okumaktan hoşlanırlar.
- Zevk ve bilgi için okurlar.
- Akıcı okumayı başarırlar.
- Okuma konusunda heveslidirler.
- Okuma becerilerine güvenirlirler.
- Çeşitli anlama stratejilerini kullanmayı bilirler.

- Yeni bir metni anlamak için ön bilgilerini aktif olarak kullanırlar.
- Okuma ile ilgili tutumlarını sosyal olarak paylaşırlar.

Öğrencinin okumaya adanmışlık düzeyiyle okuduğunu anlama düzeyi arasında diyalektik bir ilişki vardır. Okumaya adanmışlık modeli çerçevesinde yürütülen etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını önemli ölçüde etkilediği görülmüştür (Guthrie, Schafer ve Huang, 2001, akt: Yıldız, 2010). Okumaya adanmışlığı yüksek olan okuyucuların, okumaya adanmışlığı düşük olan okuyuculara göre daha başarılı olduğu gözlenmiştir (Campbell, Voelkl ve Donahue, 1997, akt: Mete, 2018).

Okuduğunu anlama becerisini etkileyen önemli faktörlerden bir diğeri, okuyucunun tutumudur. Ayverdi (2011) tutumu bir mesele karşısında takınılan tavır, tutulan yol, davranış olarak tanımlar. İnceoğlu (2010) davranışların gerisindeki yönlendirici güçler olarak tutumu ifade eder. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı'nda (2006) tutum bireylerin belli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme biçiminde gözlenen, davranışa hazırlayıcı bir eğilim olarak ifade edilir. Ayrıca bu programda eğitim-öğretim sürecinin başında öğrencilerin derse karşı tutumlarının ölçülmesi gerektiği, Türkçe dersine yönelik olumsuz bir tutuma sahip olan öğrencilerin bu olumsuz tutumlarının giderilmesi için tedbirler alınması gerektiği vurgulanır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Programı'nda (2019: 8-9) ise öğrencilerin aktif olarak katılabilecekleri etkinlikler ve çalışmalar aracılığıyla öğrenmenin daha kalıcı hale getirilebileceği ve öğrencilerin öğrenmeye/derse yönelik olumlu bir tutum geliştirebilecekleri belirtilir.

Zorbaz ve Habeş (2015) Türkçe dersine yönelik daha olumlu bir tutuma sahip öğrencilerin Türkçe dersi ödevlerini yapma noktasında da daha istekli olduğunu aktarır. Başaran ve Ateş (2009) öğrencilerin okumaya ilişkin olumlu tutum düzeyleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu vurgular. Kaya vd. (2009) ise öğrencilerin dersi sevmesi ve derse ilgi duymasının başarıya ulaşma noktasında anahtar rol oynayabileceğini ifade eder. Bu sebeple öğretmen, eğitim-öğretim ortamını düzenlemede ve öğrencilerle iletişimde/ilişkisinde öğrencilerin duyuşsal özelliklerini/tutumlarını göz önünde bulundurmalıdır.

Amaç

Bu çalışmanın genel amacı 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sözcük bilgisi düzeyi, okumaya adanmışlığı ve Türkçe dersine yönelik tutumunun okuduğunu anlama başarısı ile ilişkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sözcük bilgisi başarısı, okumaya adanmışlık düzeyi, Türkçe dersine yönelik tutumu ve okuduğunu anlama başarısına ilişkin tanılayıcı istatistikler nasıl bir görünüm sergilemektedir?
2. 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ile sözcük bilgisi başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ile okumaya adanmışlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ile Türkçe dersine yönelik tutumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ile verilerin analizinde uygulanan istatistik işlemleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlayıp bireylerin, grupların ya da fiziki ortamların özelliklerini -yeteneklerini, tercihlerini, davranışlarını- özetler (Büyüköztürk vd. 2021: s.25). Ayrıca bu araştırmada okuduğunu anlama başarısı ile sözcük bilgisi başarısı, okumaya adanmışlık düzeyi ve Türkçe dersine yönelik tutum arasındaki ilişki incelendiği için çalışma ilişkisel tarama modelindedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili, Şahinbey ilçesinde bulunan bir merkezi okul ile bir köy okulundaki 6, 7 ve 8. sınıf

öğrencileri oluşturmaktadır. Gaziantep ili, Şahinbey ilçesindeki tüm öğrencilere ulaşmanın güçlüğü, örneklem almayı gerektirmiştir. Bu sebeple araştırmanın örneklemini, tesadüfi örneklem yöntemiyle belirlenen iki okul ve bu okullarda öğrenime devam eden 261 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde “Okuduğunu anlama başarı testi”, “Kelime bilgisi başarı testi”, “Okumaya adanmışlık endeksi” ve “Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği” ile veriler elde edilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerini ölçmek için Ağın Haykır (2012) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” kullanılmıştır. Bu test, çoktan seçmeli 20 sorudan oluşmaktadır. Bu testin güvenilirlik katsayısına ilişkin değerlendiriciler arası uyum katsayılarının (6. sınıfta; .942, 7. sınıfta; .957 ve 8. sınıfta; .916) yüksek derecede uyumlu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sözcük bilgisi başarı düzeylerini ölçmek için de Deniz (2017) tarafından geliştirilen “Kelime Bilgisi Başarı Testi” kullanılmıştır. Bu test de çoktan seçmeli 20 sorudan oluşmaktadır. Bu testin güvenilirlik katsayısı ise .791’dir. Dolayısı ile güvenilir bir testtir.

Öğrencilerin okumaya adanmışlıklarını ölçmek için Wigfield, Guthrie, Perencevich, Taboada, Klauda, McRae ve Barbosa (2008) tarafından geliştirilen ve Esmer (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okumaya Adanmışlık Endeksi” kullanılmıştır. Bu ölçek 8 maddeden -sık sık kendi isteği ile okuma yapar, sevdiği konuları ve yazarları okur, kitap okurken dikkati kolayca dağılır, okuma üzerinde çok çalışır, kendine güvenen bir okuyucudur, anlama stratejilerini iyi kullanır, metnin içeriği hakkında derinlemesine düşünür ve arkadaşları ile kitaplar hakkında konuşmaktan zevk alır- oluşur. Ölçek, öğrencinin dersine giren Türkçe öğretmenleri tarafından her öğrenci için ayrı ayrı doldurulmuştur.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını ölçmek için Topçuoğlu Ünal ve Köse (2014) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek derse yönelik ilgi ve sevgi, derse yönelik olumsuz tutumlar ve derse yönelik etkinlikler olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte toplamda 27 madde bulunmaktadır. Ölçekte beş dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Ölçeğin

güvenirliliğini belirlemek amacıyla yapılan iç tutarlılık çalışmasında Cronbach Alfa İç Tutarlılık katsayısı 0,915 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Verilerin toplanması, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyıl döneminde Gaziantep ili, Şahinbey ilçesinde yer alan bir köy okulu ve bir merkezi okulda öğrenime devam eden 261 (6, 7 ve 8. sınıf) öğrenci ile 3 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama esnasında her sınıfa ders öğretmeni ile girilmiş, öğrencilerle kısa bir tanışma aşamasından sonra çalışma hakkında öğrenciler bilgilendirilmiş. İlk ders saatinde öğrenciler Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğini, öğretmen ise her öğrenci için okumaya adanmışlık endeksi ölçeğini doldurmuştur. İkinci ders saatinde öğrenciler kelime bilgisi başarı testini çözmüş, üçüncü ders saatinde ise okuduğunu anlama başarı testini çözmüşlerdir.

Toplanan verilerin analizi için verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmış, örneklem sayısı 30'dan büyük olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi ile veriler incelenmiştir. İnceleme sonucunda verilerin normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Bu sebeple verilerin analizi için Spearman ilişki katsayısına bakılmıştır. Analizler için SPSS 22 programı kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın birinci problemi “6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, sözcük bilgisi başarısı, okumaya adanmışlık endeksi ile Türkçe dersine yönelik tutumuna ilişkin tanılayıcı istatistikler açısından nasıl bir görünüm sergilemektedir?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Çizelge 1’de sunulmuştur.

Çizelge 1. Okuduğunu anlama başarısı, Sözcük bilgisi başarısı, Okumaya adanmışlık endeksi ve Türkçe dersine yönelik tutum düzeyine ilişkin betimsel istatistik sonuçları

	N	Min.	Max.	\bar{x}	SS
Okuduğunu anlama başarısı	261	1	18	8.94	3.98

Sözcük bilgisi başarıları	261	1	17	8.09	3.47
Okumaya adanmışlık endeksi	261	8	40	22.72	8,43
Türkçe dersine yönelik tutum	261	33	129	94.80	18.42

Çizelge 1'e bakıldığında öğrencilerin araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerden en fazla puanı Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirme, en az puanı ise sözcük bilgisinden aldıkları görülmüştür.

Bu araştırmanın ikinci problemi "6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ile sözcük bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Çizelge 2'de sunulmuştur.

Çizelge 2. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile sözcük bilgisi başarıları arasındaki Spearman İlişki Katsayı Değerleri

	Spearman İlişki Katsayısı	p	N
Okuduğunu anlama başarıları *Sözcük bilgisi başarıları	,532**	.000	261

** 0.01 düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin sözcük bilgisi başarıları ile okuduğunu anlama başarıları arasında orta düzeyde, olumlu yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Spearman ilişki katsayısı=0.532; p<0.05).

Bu araştırmanın üçüncü problemi "6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ile okumaya adanmışlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile okumaya adanmışlık endeksi arasındaki Spearman İlişki Katsayı Değerleri

	Spearman İlişki Katsayısı	p	N
Okuduğunu anlama başarıları *Okumaya adanmışlık endeksi	,456**	.000	261

** 0.01 düzeyinde anlamlı

Çizelge 3 incelendiğinde öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ile okumaya adanmışlık puanları arasında orta düzeyde, olumlu yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Spearman ilişki katsayısı=0.456; $p<0.05$).

Bu araştırmanın dördüncü problemi ise “6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Çizelge 4’te sunulmuştur.

Çizelge 4.Öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki Spearman İlişki Katsayı Değerleri

	Spearman İlişki Katsayısı	p	N
Okuduğunu anlama başarısı *Türkçe dersine yönelik tutum	,139**	.025	261

**0.05 düzeyinde anlamlı

Çizelge 4 incelendiğinde öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ile Türkçe dersine yönelik tutum puanları arasında zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Spearman ilişki katsayısı=0.139; $p<0.05$).

Sonuç ve Tartışma

Bilgi çağında bireyler birçok bilgi kaynağıyla karşı karşıya kalırlar. Bireylerin bu kaynaklardan gelen bilgilerin edilgen bir alıcısı olmayıp bunları mantık süzgecinden geçirmesi önem kazanmaktadır. Örgün eğitimle birlikte öğrencilere kazandırılmaya çalışılan okuma becerisi, bireylerin aldıkları bilgileri yorumlama ve eleştirme yeteneğini edinmelerinde işlevsel bir araç olmalıdır. Okuduğunu anlamayı etkileyen birçok değişken vardır. Bu değişkenlerin öğrencinin anlama becerisini ne yönde etkilediğini bilmek, öğrencilere okuduğunu anlama becerisini kazandırmada etkili olacaktır.

Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlerden biri, öğrencilerin sözcük bilgisi düzeyidir. Bu çalışmada elde edilen sonuç, öğrencilerin sözcük bilgisi başarısı ile okuduğunu anlama başarısı arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu yönündedir. Dolayısı ile sözcük bilgisinin okumayı etkileyen önemli bir faktör olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde de bu çalışma ile benzer sonuçlar gösteren bazı çalışmalara ulaşılmıştır. Bunlardan Yıldırım vd. (2011) sözcük bilgisinin hikâye edici metinleri anlamayla orta düzeyde, bilgilendirici metinleri anlamayla yüksek düzeyde

ilişkili olduğunu; aynı zamanda sözcük bilgisinin okuduğunu anlamayı anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Kurnaz (2018) okuduğunu anlamayı etkileyen faktörleri incelediği çalışmada sözcük bilgisinin bilgilendirici metinleri anlama düzeyini en iyi açıklayan değişken olduğunu belirlemiştir. Akaydın (2018) tarafından yapılan çalışmada ise sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama başarısı arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Alanyazın taraması sonucunda öğrencilerin sözcük bilgisinin okuduğunu anlama düzeyine etkisinin metin türüne göre farklılaştığı gözlenmiştir. Özellikle sözcük bilgisi düzeyinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama düzeyini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okuduğunu anlamayı etkileyen bir diğer etmen, öğrencilerin okumaya adanmışlık düzeyleridir. Bu çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanı ile okumaya adanmışlık endeksi puanı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Dolayısı ile okumaya adanmışlık düzeyinin okuduğunu anlamayı önemli ölçüde etkilediği görülmüştür. Alanyazın taramasında bu çalışmanın sonuçları ile benzer sonuçlara ulaşılan çalışmalar gözlenmiştir. Mete (2016) öğrencilerin okumaya adanmışlığı arttıkça okuduğunu anlama başarılarının da arttığı, okumaya adanmışlıkları azaldıkça okuduğunu anlama başarılarının da azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Esmer (2019) ise okumaya adanmışlığın okuduğunu anlamanın yordayıcısı olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını etkileyen bir diğer etmen ise Türkçe dersine yönelik tutumdur. Bu çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları ile Türkçe dersine yönelik tutum puanları arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Alanyazın taramasında bu çalışmanın sonucu ile benzer sonuçlara ulaşılan çalışmalar olduğu görülmüştür. Ateş (2008) öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki tespit etmiştir. Türkben ve Gündeğer (2021) ise 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini ölçen başarı testi puanları ile Türkçe dersine yönelik tutum puanları arasında orta altı düzeyde, pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Kaynaklar

- Ağın Haykır, H. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi.
- Akaydın, Ş. (2018). *Yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi .
- Ayverdi, İ. (2011). *Misalli büyük Türkçe sözlük*. İstanbul: Kubbelatı Lugatı.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 73-92.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, E. (2002). *Lise II. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamaya ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Deniz, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi.
- Esmer, B. (2019). *Okuduğunu anlama ile akıcı okuma, okur benlik algısı, okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkisi ilişkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Hamzadayı, E. ve Batmaz, Ö. (2022). Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlere yönelik bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 190-209.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişimi*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, A. İ., Arslantaş, H. İ. ve Şimşek, N. (2009). İlköğretim öğrencilerinin türkçe dersine karşı tutumlarının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 376 - 378.
- Kurnaz, H. (2018). *Bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi.
- Mete, G. (2016). *Okumaya adanmışlık modeli ile 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma motivasyonlarının geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi.

- Mete, G. (2018). Okumaya adanmış ol(a)mamanın nedenleri (Eyvah Kitap örneği). *International Journalist of Language Academy*, 6/1, 379-393.
- Mete, G. ve Sis, N. (2016). Okumaya adanmışlık modeli ile sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma motivasyonlarının geliştirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages*, 11(14), 457-478.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 19-29.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 233-249.
- Türkben, T. ve Gündeğer, C. (2021). Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 871-888.
- TDK. (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Yazanoğlu, G. (2011). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinde kelime dağarcığı gelişiminin ilkokuma yazma başarısı ve sosyoekonomik düzey ile ilişkisi (Şırnak ili örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Yıldırım, K., Yıldız, M. ve Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi okuduğunu anlamının anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama gücü metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 1531-1547.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Zorbaz, K. Z. ve Habeş, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1737-1756.

