

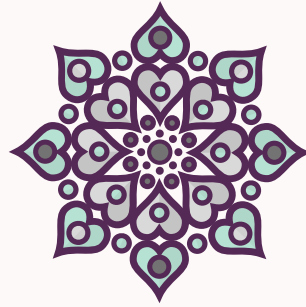


IJLET

ISSN: 2148-2705

INTERNATIONAL JOURNAL OF LANGUAGES' EDUCATION AND TEACHING

ULUSLARARASI DİLLERİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ DERGİSİ



Volume / Cilt: 13

Issue / Sayı: 2

June / Haziran

2025

BİLİM EĞİTİM KÜLTÜR AKADEMİ



INTERNATIONAL JOURNAL OF
LANGUAGES' EDUCATION AND TEACHING
Uluslararası Dillerin Eğitimi ve Öğretimi Dergisi

Publisher / Yayıncı

Science Education Culture Academy Association
Bilim Eğitim Kültür Akademi (BEKA) Derneği

E-ISSN: 2148-2705

Year / Yıl: 2025 Volume / Cilt: 13 Issue / Sayı: 2

Editor in Chief / Baş Editör

Doç. Dr. Muhammet MEMİŞ

Co-Editors / Editörler

Prof. Dr. Mesut GÜN

Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK

Dr. Anna SULIMOWICZ-KERUTH

Doç. Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN

Assistant Editors / Editör Yardımcıları

M. Rahman KALYONCU

Büşra KIRAZ AYVERDİ

Language Editors/Dil Editörleri

Doç. Dr. Pakize URFALI DADANDI/Türkçe

Dr. Melissa Özlem GRAB/English

Doç. Dr. Şenay KIRGIZ POLAT/Deutsch

Dr. Hasan ATMACA/French

Indexes / Dizinler

Germany National Library

Polska Bibliografia Naukowa (PBN)

Elektronische Zeitschriften Bibliothek (EZB)

Directory of Open Access Scholarly Resources (ROAD)

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)

German Institute of Global and Area Studies (GIGA)

Modern Language Association (MLA)

Michigan State University Libraries

ABL Universität Bibliothek Leipzig

University of Virginia Library

Turkish Education Index

Bibliotek Hamburg

Google Scholar

SOBIAD



INTERNATIONAL JOURNAL OF
LANGUAGES' EDUCATION AND TEACHING
Uluslararası Dillerin Eğitimi ve Öğretimi Dergisi

International Editorial Board / Uluslararası Yayın Kurulu

Prof. Dr. M. Dursun ERDEM, H. Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet AKKAYA, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Celal DEMİR, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Halit KARATAY, Abant İzzet B. Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet KARA, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ömer Tuğrul KARA, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Bahadır GÜLDEN, Bayburt Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ramazan ŞİMŞEK, H. Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye

Dr. Stefan OSSENBERG, Duisburg-Essen University, Germany

Prof. Dr. Ünal ABALI, University of Giessen, Germany

Dr. Fabienne BOISSIERAS, University of Lyon III, France

Prof. Dr. M. Ali AKINCI, University of Rouen Normandy, France

Dr. Sylwia FILIPOWSKA, Jagiellonian University, Poland

Dr. Marzanna POMORSKA, Jagiellonian University, Poland

Dr. Kamila STANEK, University of Warsaw, Poland

Dr. Cem ERDEM, Poznan Adam Mickiewicz University, Poland

Dr. Mihaela BRUMEN, University of Maribor, Slovenia

Dr. Maria Del PILAR AGUSTIN, University of la Rioja, Spain

Dr. Sarah SELZ, University of Minnesota, USA

Prof. Dr. Aleksandra VRANES, Belgrade University, Serbia

Dr. Valentina BOSKOVIC, University of Singidunum, Serbia

Dr. Marijana PRODANOVIĆ, University of Sinergija, Bosnia

Dr. Milena SKOBO, University of Sinergija, Bosnia



Referees of the Issue / Sayının Hakemleri

Dr. Adem ARSLAN

Dr. Ahmet BENZER

Dr. Ayşegül SEKMAN

Dr. Damla İŞBİLEN

Dr. Ertan ÖRGEN

Dr. Esma DUMANLI KADIZADE

Dr. Esra KARAKUŞ TAYŞI

Dr. Esra KÜÇÜKSARKAYA

Dr. Esra SOY

Dr. Evren BARUT

Dr. Fatma ALBAYRAK

Dr. Gürkan DAĞBAŞI

Dr. Halil İbrahim ŞANVERDİ
Dr. Hatice Kübra ÖZALP HAMARTA
Dr. Hülya SÖNMEZ L. LE GAC
Dr. Hüseyin ÖZÇAKMAK
Dr. Kamil İŞERİ
Dr. Kübra ŞENGÜL
Dr. Mahfuz ZARİÇ
Dr. Mehmet KARA
Dr. Mehmet Zeki AYDIN
Dr. Meryem Melike GÜNGENCİ
Dr. Mustafa ULUTAŞ
Dr. Sedat MADEN
Dr. Suphi Güneş ALAMDAR
Dr. Talip ÇUKURLU

Statistics of the Issue / Sayıyla İlgili İstatistikler

Gelen Makale Sayısı	Kabul Edilen Makale Sayısı	Reddedilen/İade Edilen Makale Sayısı	Kabul/Ret Oranı
12	7	5	%58





INTERNATIONAL JOURNAL OF LANGUAGES' EDUCATION AND TEACHING

Değerli Bilim İnsanları,

"International Journal of Languages' Education and Teaching" olarak 13. yılımızda Haziran 2025 sayımızı çıkarmanın onurunu yaşıyoruz. Dergimizin bu sayısında 7 bilimsel çalışma yer almaktadır. İlk günkü heyecanla çalışmalarımıza devam ederken sizlerin değerli destekleriyle dergimizin çok iyi yerlere geleceğinden emin olduğumuzu bildirmek isteriz. Dergimiz sizlerin katkılarıyla şu anda 40 farklı indekste/veri tabanında taranmaktadır. Bundan önceki sayılarımızda olduğu gibi bu sayımızda da birbirinden değerli bilimsel çalışmalarıyla dergimize katkı sağlayan yazarlarımıza, kıymetli hakemlikleriyle bilimsel çalışmaların daha nitelikli olmasında büyük emekleri bulunan hakemlerimize en samimi teşekkürlerimizi sunarız.

IJLET Editör Kurulu

Dear respected Scientists;

As International Journal of Languages' Education and Teaching, we are very proud of publishing June 2025 issue in the 13th year of IJLET. This issue consists of 7 scientific studies. We believe that the articles will contribute to their related fields. As we continue to work hard with the excitement on the first day, we would like to say, we are so sure that our journal will get better place with your supports. Our journal has been indexed with the contributions of you by 40 indexes/databases at the moment. Same as our previous issues before, we would like to present thanks sincerely to authors who contribute our journal with the scientific studies one more valuable than the other and to referees who support and help us to make studies more qualified.

IJLET Editorial Team



International Journal of Languages' Education and Teaching

Volume/Cilt 13, Issue/Sayı 2, June/Haziran 2025

CONTENTS

- Yalçın, P., Büyüksaraç, Z., & Aras, M. (2025). Peyami Safa'nın "Matmazel Noraliya'nın Koltuğu" adlı eserinin Vinay & Darbelnet'in çeviri stratejileri bağlamında analizi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(2), 132-148.
- Kaman, Ş. (2025). İlkokul öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(2), 149-161.
- Gündoğdu, İ., & Şen, Ü. (2025). İki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazma tutumları: Bir ölçek geliştirme çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(2), 162-184.
- Başbayrak, M., & Karakaş, R. (2025). Orhan Veli Kanık'ın "Denize Doğru" hikâyesinin yeni eleştiri kuramı bağlamında incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(2), 185-197.
- Güzel Kamacı, H., & Can, Ö. (2025). Yabancı dil öğretiminde arakesitlerin işlevselliği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(2), 198-221.
- Çağlayan, G. (2025). Erdem-değer-eylem çerçevesi açısından 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin görünümü. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(2), 239-257.
- Erken, İ. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli ve Arapça öğretimi: Alımlama becerileri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(2), 258-274.



An analysis of Peyami Safa's "Mademoiselle Noraliya's Armchair" within the Framework of Vinay & Darbelnet's Translation Strategies

Perihan YALÇIN¹ Zeynep BÜYÜKSARAÇ² & Merve ARAS³

Abstract

The aim of this study is to analyze the French translation of Peyami Safa's *Le Fauteuil de Mademoiselle Noraliya*, one of the prominent works of Turkish literature, within the framework of Vinay and Darbelnet's translation strategies. The novel includes psychological, social, and communal analyses of war. This study examines the impact of Vinay and Darbelnet's seven fundamental translation strategies—borrowing, imitation, literal translation, substitution, transformation, equivalence, and adaptation—on the meaning and style of the work, considering the linguistic and cultural differences between Turkish and French. A qualitative method was adopted, and both the original Turkish text and its French translation were analyzed through detailed content analysis. In the examination of selected expressions identified via sampling, the application of these strategies and their contributions to the target text are evaluated. The results indicate that the strategies of adaptation and borrowing are effective in preserving the cultural context, while transformation and equivalence are instrumental in conveying meaning. The analyses highlight the role of translation strategies in maintaining and transferring cultural elements. The study demonstrates that Vinay and Darbelnet's methods offer a useful framework for addressing the challenges of literary translation and provide valuable insights into translation processes.

Keywords

Peyami Safa

Le Fauteuil de Mademoiselle Noraliya

Vinay & Darbelnet

Translation Strategies

Peyami Safa'nın "Matmazel Noraliya'nın Koltuğu" Adlı Eserinin Vinay & Darbelnet'in Çeviri Stratejileri Bağlamında Analizi

Özet

Bu çalışmanın amacı, Peyami Safa'nın Türk edebiyatında önde gelen eserlerinden biri olan *Matmazel Noraliya'nın Koltuğu* (*Le Fauteuil de Mademoiselle Noraliya*) romanının Fransızca çevirisini, J.-P. Vinay ve J. Darbelnet'in çeviri stratejileri bağlamında çözümlemektir. İkinci Dünya Savaşı sonrasında yayımlanmış olan eser savaştan psikolojik, sosyal ve toplumsal tahliller içermektedir. Çalışma, J.-P. Vinay ve J. Darbelnet'in kaynak metindeki ifadelerin hedef metne aktarılmasında kullanılan yedi temel çeviri stratejisi olan ödünçleme, öykünme, kelimesi kelimesine çeviri, yer değiştirme, dönüştürme, eşdeğerlik ve uyarlama stratejilerinin, Türkçe ve Fransızca arasındaki dilsel ve kültürel farklılıklarını da göz önünde bulundurarak eserin anlam ve üslubuna etkilerini ortaya koymaya çalışmaktadır. Çalışmada, nitel yöntem tercih edilerek eserin hem orijinal Türkçe metni hem de Fransızca çevirisi detaylı bir içerik analiziyle incelenmiştir. Tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen ifadeler üzerinden yapılan analizlerde, stratejilerin uygulanış biçimi ve hedef metne katkıları değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, uyarlama ve ödünçleme stratejilerinin kültürel bağlamı korumada, dönüştürme ve eşdeğerlik stratejilerinin ise anlamın aktarılmasında etkili olduğunu göstermektedir. Analizler, çeviri stratejilerinin kültürel bağlamı koruma ve aktarım konusundaki rollerini göstermektedir. Araştırma, Vinay & Darbelnet'in yöntemlerinin edebi çevirilerde karşılaşılan zorlukların çözümünde rehber niteliği taşıdığını ortaya koymakta ve çeviri süreçlerine dair değerli bilgiler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler

Peyami Safa

Matmazel Noraliya'nın Koltuğu

Vinay & Darbelnet

Çeviri Stratejileri

Article Info Makale Bilgisi	Received / Geliş Tarihi	Reviewed / Kabul Tarihi	Published / Yayın Tarihi	Doi Number / Doi Numarası
	04.12.2024	19.02.2025	30.06.2025	10.29228/ijlet.1596355
Reference Kaynakça	Yalçın, P., Büyüksaraç, Z., & Aras, M. (2025). Peyami Safa'nın "Matmazel Noraliya'nın Koltuğu" adlı eserinin Vinay & Darbelnet'in çeviri stratejileri bağlamında analizi. <i>International Journal of Languages' Education and Teaching</i> , 13(2), 132-148.			

¹ ID Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, perihan@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3831-7508

² ID Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, zeynepbuyuksarac@ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7683-0965

³ ID Y. Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, merveakcay3425@gmail.com, ORCID: 0009-0003-8846-6429



Giriş

Türk edebiyatının önde gelen yazarlarından biri olan ve eserleriyle geniş bir okuyucu kitlesine ulaşmayı başaran Peyami Safa'nın Matmazel Noraliya'nın Koltuğu adlı romanı, edebi kariyerinde önemli bir yere sahiptir. Bu eser, okuyuculara derin psikolojik analizler, felsefi sorgulamalar ve mistik unsurlar sunmaktadır. Türk edebiyatının bu önemli eseri, Fransızcaya "Le Fauteuil de Mademoiselle Noraliya" adıyla çevrilmiştir ve bu çeviri, edebi çeviri alanında dikkat çekici bir çalışma olarak değerlendirilmektedir.

Çeviri, iki dil ve kültür arasında bir köprü kurma süreci olarak son derece karmaşık ve çok boyutlu bir eylemdir. Çevirmenler, bu süreçte dilsel ve kültürel unsurları hedef dile en uygun ve doğru şekilde aktarabilmek için çeşitli stratejiler kullanmaktadırlar. Günümüzde çeviri dilbilimsel süreç olmanın da ötesine geçerek dil ve kültürler arasında bir köprü ve diyalog haline gelip dillerin ve kültürlerin zenginliğinin yaşamasına olanak tanımaktadır (Taş,2017). Bununla birlikte çeviri çalışmaları, betimleyici ve normatif yaklaşımlar arasında önemli bir gelişim göstermektedir. Gideon Toury'nin öncülük ettiği Betimleyici Çeviri Çalışmaları (Descriptive Translation Studies - DTS), çeviriyi yalnızca dilsel eşdeğerlik üzerinden değil, aynı zamanda çeviri süreçlerini, normlarını ve bağlamsal unsurları inceleyen bir alan olarak ele almaktadır (Toury, 1995). Bu bağlamda, Vinay & Darbelnet (1995)'in "Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation" adlı eserlerinde geliştirdiği çeviri stratejileri, çeviri süreçlerinde tercih edilen yöntemleri betimleyici bir perspektifle ele almak için önemli bir çerçeve sunmaktadır. Vinay ve, çeviriyi doğrudan ve dolaylı çeviri olarak iki ana kategoriye ayırmış ve bu kategoriler altında yedi temel çeviri stratejisi önermişlerdir. Bu stratejiler; ödünçleme, öykünme, kelimesi kelimesine çeviri, yer değiştirme, dönüştürüm, eşdeğerlik ve uyarlama şeklinde sıralanmaktadır.

Bu çalışma, Peyami Safa'nın "Matmazel Noraliya'nın Koltuğu" adlı eserinin Fransızca çevirisini, Vinay ve Darbelnet'in stratejilerine göre çözümlemeyi amaçlamaktadır. Bu çözümleme, çevirinin kaynak metindeki anlam ve stili hedef metne nasıl aktardığını, çevirmenin hangi stratejileri nasıl kullandığını ve bu stratejilerin çeviri sürecine olan katkılarını ortaya koymayı hedeflemektedir. Özellikle kültürel unsurların çevirisinde karşılaşılan zorluklar ve bu zorlukların aşılmasında kullanılan stratejiler, bu çalışmanın odak noktalarından birisidir.

J.P. Vinay & Darbelnet'in Çeviri Stratejileri

J.-P. Vinay ve J. Darbelnet'in "Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation" adlı eseri, çeviri çalışmalarında sıkça başvurulmuş temel bir kaynak niteliğindedir. Bu eser, Fransızca ve İngilizce dilleri arasındaki yapısal ve stilistik farklılıkları inceleyerek, çevirmenlere metodolojik bir kılavuz sunmayı hedeflemektedir. Vinay ve Darbelnet, çeviriyi doğrudan ve dolaylı (kelimesi kelimesine ve serbest) çeviri olarak iki ana kategoride ele almaktadır. Bu kategorilere bağlı olarak da yedi temel çeviri stratejisi önermektedirler. Bu stratejiler, kaynak metindeki anlamın hedef metne en uygun ve doğru şekilde aktarılmasını sağlamayı amaçlamaktadır (Vinay & Darbelnet, 1995).

Vinay ve Darbelnet'in kitabının ilk bölümü, çeviri sürecinde kullanılacak teorik temelleri ve metodolojik yaklaşımları açıklamaktadır. Ayrıca bu yöntem ile birlikte çeviri yöntemlerinin analiz edilmesinin kolaylaşması hedeflenmektedir. Vinay ve Darbelnet'in yedi ana çeviri stratejisi bu eserde şu şekilde sıralanmaktadır:

1. **Ödünçleme (Borrowing):** Kaynak dilden alınan kelime veya ifadelerin, hedef dilde aynen kullanılmasıdır. Bu strateji, genellikle kaynak dildeki özel terimler veya kültürel unsurların

hedef dilde korunmasını sağlamaktadır. Vinay ve Darbelnet (1995), İngilizce “bulldozer” kelimesinin diğer dillere aynen alınmasını örnek göstermektedirler.

2. **Öykünme (Calque):** Kaynak dildeki bir ifadenin, hedef dilin yapısına uyarlanarak çevrilmesidir. Ödünçleme, öykünme stratejisinin farklı bir çeşididir. Ödünçleme stratejisinde bir kelime başka bir dilden aynen alınarak kullanılırken, öykünme stratejisinde bir ifade ya da tamlama, yapısal ya da sözcüsel olarak hedef dile birebir aktarılmaktadır (Köksoy, 2023). İngilizce “weekend” kelimesinin Fransızca “fin de semaine” olarak çevrilmesi öykünme stratejisine örnek olarak verilebilir.
3. **Kelimesi Kelimesine Çeviri (Literal Translation):** Kelimesi kelimesine çeviri, diğer adıyla biçimsel çeviri, kaynak dildeki terimi hedef dile kelime kelime çevirmeyi içerir (Honová, 2022). Bu strateji, dil yapıları çok benzer olan diller arasında daha yaygın kullanılmaktadır. “The ink is on the table” cümlesinin Fransızca “L’encre est sur la table” olarak çevrilmesi kelimesi kelimesine çeviriye bir örnek olarak gösterilebilir.
4. **Yer Değiştirme (Transposition):** Tümcenin dilbilgisel olarak farklı bir şekilde yeniden düzgünlenmesidir (Yalçın, 2015, 112). Bu, genellikle kelime türlerinin (isim, fiil, zarf vb.) değiştirilmesini içermektedir. İngilizce “No smoking” ifadesinin Fransızca “Défense de fumer” olarak çevrilmesi yer değiştirme stratejisinin örneği olarak ele alınabilir.
5. **Dönüştürüm (Modulation):** Kaynak dilin semantiğini ve bakış açısını değiştirmek olarak tanımlanmaktadır (Kocabıyık, 2022, 614). Kaynak dildeki bir ifade, hedef dilde farklı bir bakış açısı veya anlatım biçimiyle aktarılır. Bu çeviri yaklaşımı, genellikle düşünce kategorilerinin değiştirilmesini içerir. İngilizce “He limped across the street” ifadesinin Fransızca “Il a traversé la rue en boitant” olarak çevrilmesi dönüştürüm stratejisinin bir örneğidir.
6. **Eşdeğerlik (Equivalence):** Özellikle deyim çevirilerinde başvurulmuş bu yaklaşım, dilin aynı anlamı farklı yapı ve biçimlerle ifade ettiği durumları ele almaktadır. Farklı diller ve kültürel bağlamlar arasında birebir çeviri yapmak çoğu zaman anlam kaybına neden olabileceğinden, çevirmenin kaynak metindeki kavramsal ve işlevsel anlamı koruyarak, hedef dilde en uygun karşılığı seçmesi gerekmektedir. Eşdeğerlik, çevirinin hem dilsel hem de kültürel uyumunu sağlayarak, metnin hedef okuyucu için doğal ve anlaşılır olmasına katkıda bulunmaktadır. Odacioğlu, 2011, 112). Fransızca “Comme un chien dans un jeu de quilles” ifadesinin İngilizce’de “Like a bull in a china shop” olarak çevrilmesi eşdeğerlik çeviriye bir örnektir.
7. **Uyarlama (Adaptation):** Kaynak dildeki kültürel bir unsurun, hedef dilde benzer bir kültürel unsurla değiştirilmesidir. Bir bakıma hedef dilde bilinmeyen bir durumun, benzer bir duruma referans yoluyla açıklığa kavuşturulmasıdır (Anyawuike ve Onuko, 2021). Fransızların bisiklete binme eylemini ifade eden bir metni, İngilizce’ye çevrilirken kriket oyunuyla değiştirilmesi uyarlama stratejisine bir örnek olarak verilebilir.

Vinay ve Darbelnet’in çeviri stratejileri, farklı türdeki metinlerde ve çeviri projelerinde uygulanabilmesi açısından önemlidir. Özellikle kültürel unsurların çevirisi, bu stratejilerin etkin bir şekilde kullanılmasını gerektirdiğinden, her strateji belirli bir bağlamda ve metin türünde farklı sonuçlar doğurabilmektedir. Bu nedenle, çevirmenlerin stratejileri doğru ve uygun bir şekilde kullanması, çevirinin kalitesini ve doğruluğunu artırıcı bir etkidir (Işık & Kaş, 2023). Bu açıdan Vinay ve Darbelnet’in “Comparative Stylistics of French and English” eseri, çeviri çalışmalarında önemli bir referans kaynağıdır. Eserde sunulan çeviri stratejileri, kaynak metindeki anlamın ve stilin hedef metne en uygun şekilde aktarılmasını sağlamaktadır (Vinay ve Darbelnet, 1995). Bu stratejiler, çevirmenlerin

karşılaştıkları zorlukları aşmalarına ve çevirinin doğruluğunu güvence altına almalarına yardımcı olur. Çevirmenler, bu stratejileri kullanarak metinlerin anlamını ve duygusal tonunu koruyarak hedef okuyuculara en doğru şekilde aktarabilirler.

Bu çalışma, söz konusu çeviri stratejilerinin Peyami Safa'nın *Noraliya'nın Koltuğu* adlı eserinde nasıl uygulanabileceğini incelemeyi amaçlamaktadır. Vinay ve Darbelnet'in metodolojisi, çeviri alanında derin bir kavrayış sunarak çevirmenlere pratik çözümler sunmaktadır. J.-P. Vinay ve J. Darbelnet'in çeviri stratejileri, Türkçe ile Fransızca arasındaki yapısal ve kültürel farklılıkları belirlemek ve bu farklılıkların neden olduğu çeviri sorunlarını çözmek için etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Bu açıdan Vinay ve Darbelnet'in çeviri stratejileri, Türkçe-Fransızca çevirilerde oldukça etkili ve kullanışlıdır. Bu stratejiler çevirmenlere iki dil arasındaki yapısal ve kültürel farklılıkları aşmada yardımcı olurken, metnin anlamını ve duygusal tonunu koruyarak hedef dilde etkili ve doğru bir aktarım sağlar. Bu çerçevede, Türkçe ve Fransızca arasındaki çevirilerde bu stratejilerin doğru ve etkin kullanımı, çevirinin kalitesini ve doğruluğunu artıran bir faktördür.

Bu bağlamda, Peyami Safa'nın *Noraliya'nın Koltuğu* adlı eseri, Vinay ve Darbelnet'in çeviri stratejileri doğrultusunda analiz edilerek, çevirisinin erek metinde daha iyi anlaşılması ve doğruluğunun sağlanması hedeflenmektedir.

Yöntem

Çalışmada, veri toplama sürecinde kullanılan örnekleme yöntemleri, bir araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliği üzerinde kritik bir rol oynar. Bu bağlamda, seçilen örnekleme yöntemi, elde edilen verilerin genel popülasyona nasıl genellenebileceğini belirler (Arslan, 2022). Bu çalışmada, veri toplama sürecindeki basit (tesadüfi) örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Basit örnekleme yöntemi, toplum içindeki her bir üyenin eşit bir olasılıkla seçildiği bir örnekleme stratejisidir. Basit örnekleme yönteminin birtakım avantajları vardır. İlk olarak, uygulanması oldukça basittir ve araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir. Ayrıca bu yöntemin topluluğun geneline dair genellemeler yapma potansiyeli yüksektir. Veri toplama sürecinde rastgelelik, örneklemin içindeki çeşitliliği artırabilir. Ancak, basit örnekleme yönteminin bazı zorlukları ve sınırlamaları da bulunmaktadır. Özellikle büyük toplumlarda zaman ve maliyet açısından zorluklar ortaya çıkabilir. Ayrıca, topluluğun homojen olduğu durumlarda, örneklemin genellemeleri sınırlanabilir (Baltacı, 2018). Bu çalışmada Peyami Safa'nın eserinin belirli bölümleri rastgele seçilerek, bu bölümlerdeki çeviri stratejileri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Ayrıca, eserin orijinal Türkçe metni ve Fransızca çevirisi Vinay ve Darbelnet'in çeviri stratejileri ışığında analiz edilerek, her iki dildeki metinler arasındaki dilsel ve kültürel dönüşümler ortaya konulmuştur.

Bu araştırma çeviri sürecinin çeşitli aşamaları ve karşılaşılan zorlukları kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Vinay ve Darbelnet'in çeviri stratejileri ışığında gerçekleşen bu analizler çevirmenin kaynak metindeki anlam ve duygusal tonu hedef metne ne derece doğru ve etkili bir şekilde aktarabildiğini belirlemeyi hedeflemiştir. Sonuç olarak, elde edilen bulgular, çeviri sürecindeki stratejik kararların önemini ve bu kararların çeviri kalitesine olan etkisini vurgulamaktadır. Bu çözümleme, çeviri çalışmalarına katkı sağlamanın yanı sıra, çevirmenlerin karşılaştığı dilsel ve kültürel zorluklara yönelik pratik çözümler sunmaktadır. Peyami Safa'nın eserinin Fransızca çevirisi, bu bağlamda nitelikli bir örnek teşkil etmektedir ve bu bulgular çeviri teorisi ve uygulamalarına değerli katkılar sağlama potansiyeline sahiptir.

Araştırmada Peyami Safa'nın "Matmazel Noraliya'nın Koltuğu" adlı eserinin Fransızca çevirisinin belirli bölümleri analiz edilmiştir. Yapılan bu analiz, mevcut eserden seçilen örnek cümleler

üzerinden gerçekleştirilmiş olup, yorumlar ve sonuçlar bu örneklerle sınırlıdır. Analizlerde “KM” kaynak metni, ÇM de çeviri metnini ifade etmek için kullanılmıştır. Çeviri metni olarak da Kültür Bakanlığı’nın 1996 yılında Sema Çiğdemoğlu tarafından yapılan çevirisi (Çiğdemoğlu, 1996); kaynak metin olarak ise Peyami Safa’nın Ötüken Yayınları’ndan 2004 yılındaki baskısı (Safa, 2004) ele alınmıştır. Çevirinin gerçekleştiği tarihsel ve kültürel bağlamın, çeviri süreci ve sonuçları üzerindeki olası etkileri göz önünde bulundurularak, dildeki değişiklikler, kültürel referansların evrimi ve sosyal normlardaki dönüşüm gibi unsurların çeviriye etkisi sonuç bölümünde ele alınmıştır.

Vinay ve Darbelnet’in Çeviri Stratejilerine Göre Metnin Çözümlemesi

Çeviri sürecinde kullanılan stratejiler, orijinal metindeki anlamın, üslubun ve kültürel unsurların hedef dile nasıl aktarıldığını belirleyen en önemli faktörlerden biridir. *Matmazel Noraliya’nın Koltuğu* adlı eserin Fransızca’ya çevirisi, yalnızca dilsel dönüşümleri değil, aynı zamanda kültürel aktarım süreçlerini de beraberinde getirmiştir. Bu çalışmada, çevrilen metinde 17 farklı örnek analiz edilerek Vinay ve Darbelnet’in ödünçleme, öykünme, kelimesi kelimesine çeviri, yer değiştirme, dönüştürüm, eşdeğerlik ve uyarlama stratejilerinin nasıl uygulandığı detaylı şekilde incelenmektedir. Çözümlemeler, çevirinin yalnızca dilsel doğrulukla sınırlı kalmayıp, kültürel ve anlamsal uyumu da gözettiğini göstermektedir. Özellikle deyimlerin, kültürel referansların ve dilin duygu tonunun korunması açısından çeviri stratejilerinin bilinçli kullanımı ön plana çıkmaktadır. Çözümleme bölümü, çevirmenin stratejik kararlarının nasıl şekillendiğini gözler önüne sererek, edebi çeviri süreçlerinde karşılaşılan zorluklara dair kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır. Kültürel unsurların çevirisinde karşılaşılan zorluklar ve bu zorlukların aşılmasında kullanılan stratejiler özel olarak vurgulanmaktadır. Çalışma, çeviri sürecinde alınan stratejik kararların nasıl şekillendiğini ortaya koyarak, edebi çeviri alanında çevirmenlerin kültürel bağlamı koruma çabalarını anlamaya yönelik bir perspektif sunmaktadır. Çözümlenen metinler aracılığıyla çevirmenin bilinçli tercihleri doğrultusunda anlamın, üslubun ve duygusal tonun hedef dile nasıl aktarıldığı incelenebilecektir.

Örnek-1	
Kaynak Metin (s.6)	Erek Metin (s.4)
Eksik olma oğlum » dedi kadın	« c’est gentil » dit la femme

KM’de geçen “*eksik olma oğlum*” ifadesinin erek metne “*c’est gentil*” olarak çevrilmesi uyarlama stratejisine bir örnek teşkil etmektedir. “*Eksik olma oğlum*” ifadesi, Türk kültüründe samimi bir teşvik ve takdir ifadesi olarak yaygın kullanılan bir deyimdir. Ancak, bu ifadenin doğrudan çevrilmesi anlam kaybına veya kültürel bağlamın kaybolmasına neden olabilir. Bu sebeple ifade hedef dilde ve kültürde benzer bir anlam taşıyan “*c’est gentil*” (bu hoş/nazik) şeklinde çevrilmiştir. Fransızca’da da “*c’est gentil*” ifadesi günlük konuşma dilinde yaygın olarak teşvik ve takdir için kullanılan bir ifadedir. Böylece duygusal ton ve mesajın korunmuş olduğu söylenebilir.

Örnek-2	
Kaynak Metin (s.6) Orada yattığı anlaşılan ihtiyar, Ferit'e ince bir çocuk sesiyle "selamün aleyküm" dedikten sonra, geriye döndü, paltosunu ve şapkasını aldı	Erek Metin (s. 6) Le veillard dont on comprenait qu'il couchait là, se retourna après avoir salué Ferit de sa douce voix.

KM'de tırnak içine alınan "*Selamün aleyküm*" ifadesi "*après avoir salué*" şeklinde çevrilmiştir. *Selamün aleyküm* İslam kültürüne özgü bir selamlaşma biçimi olup Türkçede yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak, Fransız okuyucular için bu ifadenin hem anlamı hem de kültürel bağlamı tanıdık olmayabilir. Bu nedenle, erek metinde selamlaşmanın genel anlamı korunarak Fransızcada yaygın olarak kullanılan ve *selamlamak* anlamına gelen "*saluer*" fiili ile ifade edilmiştir. Ayrıca, KM'de isim olarak kullanılan bu ifade EM'de sıfat fiil (participe passé) olan "*apres avoir salué*" şeklinde çevrilmiştir. Bu çeviri işlemi de Vinay ve Darbelnet'in çeviri stratejilerden hem uyarılma hem de yer değiştirme stratejisinden faydalanılmıştır.

Örnek-3	
Kaynak Metin (s. 6) Kadının yüzünde, burnunun dudağına yakın sol tarafında bir Halep çıbanı vardı.	Erek Metin (s.6) La femme avait un "halepçıbanı" sur la narine gauche, à côté de la lèvre

KM'de geçen "*Halepçıbanı*" kelimesi, Türkçede belirli bir kültürel ve yerel bağlama sahip olan bir terimdir. Fransızcada doğrudan bir karşılığı olmadığı için bu kelime erek metinde tırnak içinde doğrudan aktarılmıştır. Bu terimin doğrudan çevrilmesi, anlam kaybına veya yanlış anlaşılma yol açabileceğinden çevirmen bu kelimeyi olduğu gibi korumayı tercih etmiş olabilir. Ayrıca, terimin özgün haliyle korunması, okuyucuların bu özel terimi tanıyabilmesine ve kültürel bağlamını kaybetmeden doğru bir şekilde anlamlandırabilmesine olanak tanır. Tırnak içinde verilen "*halepçıbanı*" ifadesinin çevirisinde ise kullanılan strateji ödünç alma stratejisidir.

Örnek-4	
Kaynak Metin (s.7) Hepimiz onun eline bakıyoruz.	Erek Metin (s. 7) Ce garçon est notre gagne-pain.

KM'de geçen "*Hepimiz onun eline bakıyoruz.*" ifadesi "bir kimsenin yardımıyla geçinmek" anlamına gelen bir deyimdir. EM'de ise bu ifade "*ce garçon est notre gagne-pain*" şeklinde çevrilmiştir. Bu ifade, "*Bu çocuk bizim ekme paramız/ geçim kapımız*" anlamına gelmektedir. Fransızcada "*gagne-pain*" terimi, "*geçim kapısı*" veya "*ekmek parası*" anlamında kullanılır ve bu, Türkçedeki "*eline bakmak*" deyimine anlam açısından oldukça yakındır. Bu çeviri, çevirmenin KM'nin orijinal anlamını koruyarak hedef dile uygun bir şekilde aktarılmasını sağlamış ve uyarılma stratejisi örneği sunmuştur. Bu strateji,

kültürel farklılıkları aşarak her iki dilde de anlam bütünlüğünü korumayı amaçlar. Türkçedeki “eline bakmak” deyimini, Fransızcadaki “gagne-pain” ifadesiyle uyarlanarak çevrilmiş ve her iki dilde de doğal ve anlamlı bir ifade elde edilmiştir.

Örnek-5	
Kaynak Metin s. 9) Vafi Bey, çaycı Kasım'ın zamanında, çay satmak için bir dükkan işlettiğini ve varisleri olduğu için sık sık üst katlara çıkamadığını, aristokratların yani kiracıların, ayrılırken kilitleri söktüklerini anlatmıştı.	Erek Metin (s. 10) Vafi Bey lui avait raconté qu'aux temps du çaycı Kasım qui tenait un local pour y vendre du thé tout prêt et qui avait des varices, et, ne pouvait donc fréquemment monter aux étages supérieurs - le thé était très précieux - l'aristocratie, c'est-à-dire les locataires, démontait les serrures en partant.

KM'de sırasıyla incelenecek ifadelere bakıldığında “Vafi Bey” ile “çaycı Kasım'ın” çevirileri dikkat çekmektedir. Çaycı ifadesi, Türk kültüründe bir meslek unvanını ifade ederken, Bey ifadesi ise saygı bildiren bir unvandır. Her iki ifadenin de Fransızca tam karşılıkları bulunmadığı için ödünç alma stratejisi ile doğrudan aktarılmıştır. Aynı metinde “...sık sık yukarı katlara çıkamaması yüzünden...”: ifadesi “ne pouvait donc fréquemment monter aux étages supérieurs” şeklinde çevrilmiştir. Burada “çıkamaması yüzünden” anlamı Fransızcada “ne pouvait donc fréquemment monter” ile sağlanmıştır. Yüzünden kelimesinin birebir çevrilmemesi, çevirmenin kaynak dildeki ifadenin hedef dilde doğrudan çevrilmesinin anlam kaybına veya yanlış anlaşılmalara neden olabileceğini düşünmesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu durumda, Fransızca çeviride “et” (ve) bağlacı kullanılarak cümlelerin akışı daha doğal hale getirilmiştir. Orijinal cümlelerin anlamı korunmuş ancak yapısı değiştirilmiş olduğundan bu çeviri bir dönüştürüm (modulation) örneği sunmaktadır.

Örnek-6	
Kaynak Metin (s. 9) Karanlık sofada, binanın derinliğinden gelen uğultulu bir saz sesi duydu.	Erek Metin (s.10) Dans le hall sombre, il entendit le son d'un saz venant du fond du bâtiment.

“Saz” kelimesi, Türk kültürüne özgü bir müzik aletidir ve Fransızcada tam olarak karşılığı bulunmamaktadır. Bu nedenle, çeviri sürecinde “saz” kelimesinin olduğu gibi aktarılması olasıdır. Böylece, bu çeviri işlemi ödünç alma (emprunt) stratejisinin bir uygulamasıdır. Ayrıca, “saz” kelimesinin olduğu gibi bırakılması müzik aletinin özgün isminin korunarak, okuyucunun Türk kültürüne dair bilgi edinmesine katkı sağlayabilir.

Örnek-7	
Kaynak Metin (s. 12) Konuşmaz o, dedi, bizim başımıza gelen pişmiş tavuğun başına gelmemiştir. Anlar fakat gık diyemez.	Erek Metin (s.17) Elle ne parle pas, dit-elle, il nous est arrivé un grand malheur. On n'en avait pas eu comme ça. Elle comprend mais elle ne peut pas dire un mot.

KM'de geçen "*Bizim başımıza gelen pişmiş tavuğun başına gelmemiştir*" ifadesi, Türkçede büyük bir talihsizlik yaşandığını ifade eden abartılı ve metaforik bir deyimdir. Ancak, bu ifadenin doğrudan çevirisi, Fransız okuyucular için aynı etkiyi yaratmayabilir. Bu nedenle, "*il nous est arrivé un grand malheur*" (bize büyük bir talihsizlik oldu) ve "*On n'en avait pas eu comme ça*" (böyle bir şey başımıza gelmemiştir) şeklinde uyarlanarak çevrilmiştir. Böylelikle bu çeviride uyarlama stratejisinden yararlanılmıştır. Benzer şekilde "*Gık diyemez*" ifadesi de uyarlama stratejisi kullanılarak "*elle ne peut pas dire un mot*" olarak çevrilmiştir. Bu çeviri, ifadenin anlamını koruyarak, hedef dilde doğal ve akıcı bir ifade sağlamıştır.

Örnek-8	
Kaynak Metin (s. 18) Baba oğul bir muhallebiciye girerler, yine o sigara, o zıkkım! rahmetli sigara almaya gider.	Erek Metin (s.30) Babuş et son père entrèrent chez un muhallebici, encore ce tabac, ce poison!

KM'de yer alan "*Muhallebici*" kelimesi, Türk kültürüne özgü bir terimi ifade etmektedir. Muhallebici, muhallebi ve benzeri tatlıların satıldığı veya servis edildiği bir yer olarak bilinmektedir. Bu tür yerler, özellikle Osmanlı ve Türk mutfak kültüründe önemli bir yere sahiptir. Fransızcada bu kelimenin tam karşılığı bulunmadığından, kültürel bağlamın ve anlamın korunması adına kelimenin olduğu gibi bırakılması tercih edilmiş olabilir. Bu durum, '*muhallebici*' kelimesinin Fransızca çevirisinde aynen korunmasını örnek alan bir ödünçleme stratejisi olarak değerlendirilebilir. Bu strateji, hedef dilde bu tür terimlerin kullanılmasını sağlayarak okuyucuların metnin orijinal kültürel ve duygusal bağlamını daha iyi kavramasına yardımcı olur. "*Zıkkım*" ifadesi, Türkçede olumsuz bir anlam taşır ve zehirli, zararlı bir maddeyi ifade eder. Fransızcaya "*ce poison*" (bu zehir) olarak çevrilmiştir. Bu çeviri, Türkçedeki ifadenin olumsuzluğunu ve etkisini koruyarak yerinde bir uyarlama yapılmıştır ve bu bağlamda uyarlama stratejisine örnek teşkil etmektedir.

Örnek-9	
Kaynak Metin (s.40) Olan oldu, geç. Davran, kalk, bismillah, hop!"	Erek Metin (s.76) "Ce qui est fait est fait. Allez, dépêchez-vous, lève-toi, bismillah, hop !"

KM'de geçen "*olan oldu*" ifadesi Türkçede bir durumu kabullenme, harekete geçme ve cesaretlendirme anlamında kullanılır. Fransızcaya çevrildiğinde bu anlamı taşıyan "*Ce qui est fait est fait*" (yapılan yapılmıştır) ifadesi kullanılmıştır. Her iki dilde de bu ifadeler, olayın sonuçlarını kabullenmeyi ve ileriye bakmayı vurgulamaktadır. Hem Türkçede hem Fransızcada, bu tür ifadeler, dinleyiciye veya okuyucuya, geçmişe takılmadan hareket etmeyi öğütler. Bu bağlamda, her iki dilde de aynı duygusal ve anlam etkisini yaratmak için benzer deyimler kullanılmıştır ve bu çeviri işlemi Vinay ve Darbelnet'in eşdeğerlik stratejisinin örneğidir. Yine KM'de karşılaşılan "*bismillah*" ifadesi doğrudan çevrildiğinde "*Allah'ın adıyla*" anlamına gelir. Ancak bu çeviri, ifadenin taşıdığı dini ve kültürel derinliği tam olarak yansıtmayabilir. Bu sebeple, bu çeviride ödünçleme stratejisi kullanılarak, ifadenin hem orijinal anlamı hem de kültürel bağlamı korunmuş olur.

Örnek-10	
Kaynak Metin (s. 49) Yok, <i>estağfurullah</i> üstad!"	Erek Metin (s. 93) "Non, <i>je vous en prie</i> , maître.

KM'de geçen "*estağfurullah*" ifadesi Türkçede alçakgönüllülük veya nezaket anlamı taşıyan tek kelimelik bir ifadedir. Fransızcada ise bu anlama gelen "*Je vous en prie*" rica ederim/ buyurun) ifadesi kullanılmıştır. "Estağfurullah" kelimesinin taşıdığı nezaket ve anlam, Fransızca çeviride aynı duyguyu yansıtacak şekilde "*je vous en prie*" olarak cümle yapısında verilmiştir. Farklı dil yapılarını ve ifade biçimlerini kullanarak, kaynak dildeki anlamın hedef dilde doğru ve doğal bir şekilde yansıtılmasının hedeflenmiş olabileceği bu çeviride dönüştürüm (modulation) stratejisinden faydalanılmıştır. "*Üstad*" kelimesi ise Fransızcada da aynı anlamı ifade eden "*maitre*" ifadesi ile çevrilerek sözcüğü sözcüğüne çeviri stratejisine yer verilmiştir.

Örnek-11	
Kaynak Metin (s.216) Tevekkeli vapuru kaçırmadı	Erek Metin (s.415) Je comprends maintenant pourquoi il a raté le bateau.

KM'de geçen "*tevekkeli*" ifadesi bir olayın veya durumun beklenmedik olmadığını ve aslında bunun öngörülebilir olduğunu belirten bir deyimdir. "Boşuna değil" veya "şaşırtıcı değil" anlamlarına gelmektedir. Ancak bu deyim doğrudan erek metne çevrilmesi zor olabilir. Bu sebeple "*Je comprends maintenant pourquoi*" ("*Şimdi anlıyorum neden*") şeklinde çevrilmiş ve anlamın korunması amacıyla farklı bir bakış açısıyla sunulmuş olabilir. Bu çeviride dönüşüm stratejisi kullanılarak deyim doğrudan çevrilemediğinde anlamın bozulmaması için farklı bir bakış açısıyla aktarılmıştır. "*Vapuru kaçırmadı*" ifadesi ise "*il a raté le bateau*" olarak çevrilmiş ve olumsuz bir ifade olumlu bir ifadeye dönüştürülmüştür. Burada anlam aynı kalmakla birlikte yapı değişmiştir. "Kaçırmadı" (olumsuz) yerine "kaçırdı" (olumlu) kullanılmıştır. Bu bağlamda yer değiştirme stratejisi kullanılmıştır.

Örnek-12	
Kaynak Metin (s.214) "Aşkın gıdası mesafe"	Erek Metin (s.411) "La séparation nourrit l'amour"

KM'de geçen "*aşkın gıdası meyve*" ifadesi Türkçede aşkın mesafe ile beslendiğini ve ayrılığın aşkı güçlendirdiğini anlatan metaforik bir deyimdir. Erek metinde ise "*La séparation nourrit l'amour*" (Ayrılık aşkı besler) ifadesiyle benzer bir metafor kullanılarak aynı anlam korunmuştur. "Séparation" (ayrılık) kelimesi "mesafe" anlamında, "nourrit" (besler) kelimesi ise aşkın beslenmesini ifade etmek için kullanılmıştır. Her iki dilde de bu ifadeler, aşkın mesafe veya ayrılıkla güçlendiğini ve beslendiğini vurgular ve duygusal bir etki yaratır. Dolayısıyla bu çeviride eşdeğerlik (equivalence) stratejisine yer verilmiştir. Aynı zamanda Türkçede "aşkın gıdası mesafe" ifadesi bir isim tamlaması olarak kullanılırken, Fransızcada "la séparation nourrit l'amour" fiil cümlesi şeklinde ifade edilmiştir. Bu gramatikal yapının değiştirilmesiyle anlam korunmuş ve bu çeviri dönüştürüm (modulation) örneğini yansıtmaktadır.

Örnek-13	
Kaynak Metin (s.191) Bismillahirrahmanirrahim	Erek Metin (s.369) Au nom du Dieu clément et miséricordieux

KM'de geçen "*Bismillahirrahmanirrahim*" ifadesi Arapçada "*Rahman ve Rahim olan Allah'ın adıyla*" anlamına gelir ve İslam kültüründe dua veya bir işe başlamadan önce sıkça kullanılan dini bir ifadedir. Erek metinde "Bismillah" (Allah'ın adıyla) olarak kısaltılmış, ardından "*Au nom du Dieu*" (Allah'ın adıyla) "Rahman" (merhametli) "Clément" (merhametli) "Rahim" (bağışlayıcı) "Miséricordieux" (bağışlayıcı) terimleriyle çevrilmiştir. Kaynak dildeki dini ve kültürel anlam, hedef dilde doğrudan karşılık bulan terimlerle korunmuş ve bu çeviri ifadenin anlamını ve etkisini doğru bir şekilde yansıtmaktadır. Sonuç olarak her iki dilde de ifade edilen dini terimlerin, aynı duygusal ve kültürel etkiyi yaratması öykünme (calque) stratejisine bir örnek teşkil etmektedir.

Örnek-14	
Kaynak Metin (s.71) Hazret-i Vafi de odabaşılığı Kasım'dan devralınca hem kiradan kurtulmak, hem de sahib-i haneye yirmi lira bedeli icra vermeye mukabil buradaki dokuz odanın sekizinden iki yüz liraya yakın bir meblağ temin eylemek gayesiyle Allah'a sığınıp bu evi haşerat ve levsiyattan temizlemeye azim eyledi. Polis ve belediye vasıtası ile değil.	Erek Metin (s. 134) Quand Le Saint Vafi a reçu de Kasım'la charge de chef des domestiques de l'hôtel, en échange de son loyer et pour assurer au propriétaire de la maison, contre une location de vingt liras, sur le huit chambres sur neuf une somme d'environ deux cent liras, se confiant à Dieu, il fit de nombreuses tentatives pour débarrasser la maison des insectes et des djinns, sans l'aide de la police, ni de la mairie.

KM'de geçen "*Hazret-i*" kelimesi, saygı ve dini bir unvanı ifade eder. Erek metinde ise bu kavram "*Saint*" (Aziz) olarak doğrudan çevrilmiştir. "*Vafi*" ismi ise olduğu gibi korunarak, kaynak dildeki yapı ve anlamın, hedef dilde aynı şekilde yansıtılması sağlanmıştır. Bu durum, öykünme stratejisine bir örnektir. Ayrıca, KM'de yer alan "*Allah'a sığınıp*" ifadesi, Türkçede Allah'a güvenerek ve O'ndan yardım dileyerek hareket etmeyi ifade eder. Fransızca çevirisinde ise bu kavram, "*se confiant à Dieu*" (Allah'a güvenerek) olarak çevrilmiş, böylece hem anlam hem de duygusal bağlam doğru bir biçimde aktarılmıştır. Bu çeviri, kültürel ve dini bağlamı koruyarak gerçekleştirildiği için uyarlama (adaptation) stratejisinin bir yansımasıdır.

Aynı metinde "*Azim eyledi*" ifadesi Fransızcaya "*il fit de nombreuses tentatives*" (çok sayıda girişimde bulundu) olarak çevrilmiştir. Bu çeviride, Türkçedeki "azim eyleme" anlamındaki kararlılık ve çaba, Fransızcada farklı bir ifade tarzıyla farklı bir perspektif ve ifade tarzıyla aktarılmıştır. Bu bağlamda kaynak dildeki anlam korunmuş ancak ifade biçimi değiştirilmiştir. Dolayısıyla, bu çeviri, dönüştürme (modulation) stratejisinin bir örneği olarak değerlendirilebilir.

Son olarak "*Polis ve belediye vasıtası ile değil*" ifadesinin Fransızcaya "*sans l'aide de la police, ni de la mairie*" olarak çevrilmiştir. "Polis ve belediye vasıtası ile değil" ifadesindeki "vasıtası ile değil" yapısı, Türkçede araçsallık ve olumsuzluk belirten bir ifadedir. Fransızcaya aktarılırken, bu anlam "polis ve belediyenin yardımı olmadan" biçiminde ifade edilmiştir. Burada "L'aide de" (yardımı) ve "ni de" (ne de) yapıları kullanılarak aynı anlam farklı bir yapıda ifade edilmiştir. Bu çeviri kaynak dildeki bir dilbilgisel yapının, hedef dilde farklı bir dilbilgisel yapı ile değiştirilmesiyle meydana gelmiştir ve bu bağlamda yer değiştirme (transposition) stratejisi uygulanmıştır.

Örnek-15	
Kaynak Metin (s.21) Her pencereden bir çığlık, aşağıda koşuşmalar. “Cayır cayır yanacağız, imdat!” diye bağıyor kadın. Yalnız karşıki evde, üst kat penceresinden ona seslenen koltukçu İbrahim Efendi: “Eda Hanım! diyor, sık dişini, şimdi itfaiye gelecek. Çarşaf tutarlar, atlarsınız. Korkma. Gelecek itfaiye.”	Erek Metin (s. 37) Il y avait des clameurs à chaque fenêtre et des va et viens dans la rue. “ nous allons bruler vif, au secours ! ” Il n’y eut que le brocanteur İbrahim qui, de la fenêtre du dernier étage de la maison parallèle lui répondit, Eda Hanım ! patientez un peu, les pompiers vont tout de suite arriver.

KM’de sabır ve dayanıklılık ifadesi veren “*sık dişini*” deyiminin erek metinde birebir karşılığı olmadığından, aynı duygusal etkiyi verecek şekilde ‘ biraz sabredin’ anlamına gelen “ *patientez un peu*” ile karşılık bulmuştur. Dolayısıyla kaynak dildeki bir deyim, atasözü veya sabit bir ifadenin hedef dilde aynı anlamı ve duygusal etkiyi verecek şekilde çevrilmesi eşdeğerlik stratejisinin örneğidir. Benzer şekilde, “*Cayır cayır yanacağız*” ifadesinin “*Nous brûlons vif*” olarak çevrilmesi, dönüştürme stratejisinin bir örneğidir. Türkçedeki “cayır cayır” ifadesi, yanmanın şiddetini ve etkisini anlatan görsel bir güç katarken, Fransızca çevirisindeki “*brûlons vif*” ifadesi, acı verici ve ölümcül bir yanma durumunu vurgulamaktadır. Her iki çeviri de, birebir kelime çevirisi yerine, anlamın ve duygusal etkinin korunmasını sağlayan stratejilere dayanmaktadır.

Örnek-16	
Kaynak Metin (s.20) Yusuf ne oldu bu kıza? Babuş da uyanmış ve yatağın içinde oturmuş. Korkudan onun da yüzü kâğıt gibi. “Ne var, Zehra söylesene..” Cevap yok.	Erek Metin (s. 35) Yusuf, Yusuf, qu’est-ce qu’elle a cette fille ? Babuş s’était reveille lui aussi. Il était assis dans son lit. Son visage était aussi pale. Qu’est-ce qu’il y a Zehra, réponds- moi ?.. pas de réponse

KM’de “*yüzü kâğıt gibi*” ifadesi erek metinde “*son visage était tout pale*” şeklinde çevrilmiştir. Türkçede “yüzü kâğıt gibi” ifadesi bir kişinin yüzünün hastalık, korku veya endişe nedeniyle beyazlaşmasını anlatan bir benzetmedir. “*Kâğıt gibi*” ifadesi, doğrudan bir nesne olan “kâğıt” üzerinden bir metaforudur ve kişinin aşırı derecede solmuş yüzünü vurgulamaktadır. Ancak Fransızcada aynı anlamı taşıyan birebir bir benzetme bulunmadığından, çevirmen anlamı kaybetmeden “*son visage était aussi pâle*” (yüzü de çok solgundu) ifadesini kullanılmıştır. Buradaki dönüştürme stratejisi, kaynak dildeki ifadenin anlamını bozmadan, hedef dilde daha anlaşılır ve doğal bir anlatıma dönüştürülmesini sağlamaktadır. Türkçede somut bir nesne (kâğıt) üzerinden yapılan benzetme, Fransızcada soyut bir sıfat olan “*pâle*” ile ifade edilerek, aynı anlam korunmuş ancak anlatım şekli değiştirilmiştir. Bu tür dönüşümler, çevirinin hem anlamını hem de hedef dildeki doğal akışını koruyarak okuyucunun ifadeyi doğru bir şekilde algılamasına yardımcı olur

Örnek-17	
Kaynak Metin (s.225) Eda Hanımın odasında acıklı bir sahne oldu. Zehra'nın da dili çözüldü.	Erek Metin (s. 430) Dans la chambre de Eda Hanım, il y eut une triste scène. Zehra aussi a commencé à parler.

KM'de yer alan "*dili çözüldü*" ifadesinin erek metne "*commencer à parler*" şeklinde çevrilmesi, Vinay ve Darbelnet'in dönüştürme stratejisine bir örnek teşkil etmektedir. Türkçede "*dili çözüldü*" ifadesi, metaforik bir anlatım kullanılarak bir bireyin konuşmaya başlamasını ifade etmektedir. Ancak bu ifadenin kelime kelime çevrilmesi, Fransızcada doğrudan anlaşılır bir karşılık bulamayacağından çevirmen anlamı koruyarak farklı bir yaklaşımla "*commencer à parler*" (konuşmaya başlamak) ifadesini tercih etmiştir. Türkçedeki "dilin çözülmesi" ifadesi, fiziksel bir değişim üzerinden konuşma yetisinin gelişimini dolaylı bir şekilde anlatırken, Fransızcada konuşma eylem doğrudan aktarılmaktadır. Bu nedenle, çevirmen bağlamı ve anlam bütünlüğünü koruyarak, hedef dilde daha doğal bir anlatım oluşturmak amacıyla dönüştürme stratejisini tercih etmiştir. Böylece, Türkçedeki mecazi anlatım, Fransızcada anlaşılır ve hedef dile uygun bir biçime dönüştürülerek metnin akıcılığı ve okunabilirliği sağlanmıştır.

Sonuç

Peyami Safa'nın "Matmazel Noraliya'nın Koltuğu" adlı eserinin Fransızcaya çevirisi edebi çeviri alanında önemli bir örnek sunmaktadır. Bu çalışmada, Safa'nın eserinin Fransızca çevirisi "Le Fauteuil de Mademoiselle Noraliya", J.-P. Vinay ve J. Darbelnet'in çeviri stratejileri ışığında incelenmiştir. Vinay ve Darbelnet'in çeviri stratejileri hem çevirinin kalitesini artırmayı hem de kültürel unsurların doğru bir biçimde hedef dile aktarılmasını sağlamayı amaçlar. "Matmazel Noraliya'nın Koltuğu"nun Fransızca çevirisinde bu stratejilerin farklı örnekleriyle karşılaşmak mümkündür.

Bu çeviride ödünçleme, öykünme, kelimesi kelimesine çeviri, yer değiştirme, dönüştürme, eşdeğerlik, uyarlama çeviri stratejilerine yer verilmiştir. Bu metinde en çok kullanılan çeviri stratejileri uyarlama ve ödünçleme tekniğidir. Metnin çevirisi sırasında hem dilsel hem de kültürel bağlamı koruma amacı ön planda tutulmuştur. Çevirmen dilin ve kültürün özgünlüğünü koruyarak anlamı ve duyguyu hedef dilde doğru bir biçimde aktarmayı sağlamıştır. Bu çeviri stratejileri kültürel bağlamı muhafaza ederken hem orijinal terimlerin hem de doğal dil yapısının korunmasını amaçlamış ve çeviride hem anlamın hem de duygusal tonun tutarlı bir biçimde aktarılmasını sağlamıştır. Peyami Safa'nın bu eseri, derin psikolojik analizler, felsefi sorgulamalar ve mistik unsurlar barındırmaktadır. Bu unsurların doğru bir biçimde hedef dile aktarılması, çeviri sürecinin en büyük zorluklarından biri olmuştur. Vinay ve Darbelnet'nin stratejileri, bu zorlukların üstesinden gelmede çevirmenlere pratik ve etkili yöntemler sunmuştur.

Bu çalışmada incelenen Peyami Safa'nın "Matmazel Noraliya'nın Koltuğu" eserinin Fransızca çevirisinde ödünçleme stratejisi, özellikle kültürel ve dilsel bağlamda özgün terimlerin olduğu gibi korunmasında kullanılmıştır. Öykünme stratejisi ile ifadelerin yapısal uyumu sağlanmış ve bu çeviri yöntemi kaynak metindeki ifadelerin hedef dilin yapısına uygun şekilde aktarılmasını sağlamak için tercih edilmiştir. Kelimesi kelimesine çeviri stratejisi ile anlam kaybı önlenmiş ve bu çeviri stratejisi ise, özellikle dil yapılarının benzer olduğu durumlarda öne çıkmıştır. Yer değiştirme stratejisi, anlamın bozulmadan dilbilgisel yapılar arasında değişiklik yapılmasında etkili olmuştur. Dönüştürme stratejisi

ise, ifadelerin farklı bir perspektiften aktarılmasını sağlayarak anlamı derinleştirmiştir. Eşdeğerlik stratejisi, özellikle atasözleri ve deyimlerin çevirisinde etkin bir şekilde kullanılmıştır. Bu strateji hem ifadenin anlamını hem de duygusal tonunu koruyarak hedef dilde uygun bir şekilde sunmayı başarmıştır. Uyarlama stratejisi ise, kültürel unsurların hedef dile ve kültürün ihtiyaçlarına göre dönüştürülmesini sağlamıştır. Bu strateji, kültürel farklılıkları dikkate alarak her iki dilde de anlam bütünlüğünü korumuştur. Ayrıca Peyami Safa'nın "Matmazel Noraliya'nın Koltuğu" adlı eserinin Fransızcaya çevrilmesi, çeviri sürecinde stratejik kararların ve doğru çeviri stratejilerinin önemini vurgulayan bir örnek teşkil etmektedir. Bu çalışma, çeviri teorisi ve uygulamalarına değerli katkılar sunmakta ve çevirmenlerin karşılaştığı dilsel ve kültürel zorluklara yönelik pratik çözümler sunmaktadır.

Sonuç olarak, Peyami Safa'nın "Matmazel Noraliya'nın Koltuğu" adlı eserinin Fransızca çevirisi, çeviri sürecinde stratejik kararların ve doğru çeviri stratejilerinin önemini vurgulayan etkileyici bir örnek teşkil etmektedir. Bu çalışma, çevirmenlerin karşılaştığı dilsel ve kültürel zorlukları aşarken Vinay ve Darbelnet'in stratejilerinin ne kadar etkili bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir. Bu stratejiler, çevirinin hem doğruluğunu hem de kalitesini artırarak, eserin anlamını ve duygusal tonunu hedef dilde başarıyla korumuştur. Çevirmenlerin bu stratejileri ustalıkla kullanarak, metnin kültürel bağlamını ve duygusal derinliğini hedef okuyuculara doğru bir biçimde aktarabilmesi, çevirinin başarısının anahtarı olmuştur. Aynı zamanda çalışmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öncelikle, analiz yalnızca belirli çeviri örnekleri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Gelecek çalışmalar, çeviri sürecinin tüm metin üzerindeki etkisini ele alarak daha derinlemesine bir analiz sunabilir. Ayrıca, bu eser, farklı çeviri kuramları açısından karşılaştırmalı incelenmesi bakımından sonraki çalışmalara rehberlik edebilir. Edebi çeviri çalışmalarına katkı sağlamayı amaçlayan bu çalışma, gelecekte yapılacak araştırmalar için bir temel oluşturarak çeviri stratejilerinin daha kapsamlı bir şekilde ele alınmasına zemin hazırlamaktadır.

Yazar Katkıları: Bu makaleye birinci yazarın katkı oranı %35, ikinci yazarın katkı oranı %35, üçüncü yazarın katkı oranı %30'dır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Anyawu, O. S. O., & Onuko, T. U. (2021). Application de quelques procédés techniques de la traduction par Vinay et Darbelnet dans la traduction de *Les chemins de désir* de Richard Claire. *Nigerian Journal of Arts and Humanities (NJA/H)*, 1(1), 135.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 395-407.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Darbelnet, J. (1995). Theorie et pratique de la traduction professionnelle: Differences de point de vue et enrichissement mutuel. *Meta*, 25(4), 393-400.
- Honová, Z. (2022). Traduction littérale, équivalence fonctionnelle et traduction descriptive en tant que stratégies pour la traduction des termes juridiques français et tchèques. *Comparative Legilinguistics*, 51, 195-210. <https://doi.org/10.14746/cl.51.2022.9>
- Işık, S., & Kaş, B. (2023). Çeviri gerekçelendirmesi ve öz değerlendirme ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1388-1400. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1406025>

- Köksoy, M. (2023). Cibrân Halil Cibrân'ın *Verde el-Hânî* adlı hikâyesinin Arapçadan ve ara dil İngilizceden Türkçeye çevirilerinin incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi Şarkiyat Mecmuası*, 63, 203-221. <https://doi.org/10.26650/srm2023-1246879>
- Kocabıyık, H. S. (2022). Jean Paul Vinay ile Jean Darbelnet, Peter Newmark, Anthony Pym ve Gideon Toury'nin kuramları ışığında Necib Mahfuz'un "Başkan'ın Öldürüldüğü Gün" adlı romanındaki dil oyunlarının Türkçe çevirisinin analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 28, 610-629. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1132601>
- Odacıoğlu, M. C. (2011). *The translation of medical texts: A case study on Arthur C. Guyton and John E. Hall's Textbook of Medical Physiology*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Safa, P. (1996). *Le fauteuil de Mademoiselle Noraliya* (S. Çiğdemoğlu, Çev; orijinal çalışma 1949). Kültür Bakanlığı.
- Safa, P. (2004). *Matmazel Noraliya'nın koltuğu*. Ötüken Neşriyat. <https://www.dostkitap.com/matmazel-noraliyanin-koltugu>
- Taş, S. (2017). Kültürel Unsurların Çevirisi ve Çeviri Stratejileri. *Humanitas - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(10). <https://doi.org/10.20304/humanitas.337060>
- Toury, G. (1995). *Descriptive translation studies and beyond*. John Benjamins.
- Vinay, J.-P., & Darbelnet, J. (1995). *Comparative stylistics of French and English: A methodology for translation*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.11>
- Yalçın, P. (2015). *Çeviri stratejileri kuram ve uygulama*. Grafiker Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

Peyami Safa's *Le Fauteuil de Mademoiselle Noraliya* is a seminal work of Turkish literature that combines psychological, philosophical and mystical elements. Its French translation provides an important example of the challenges of literary translation, particularly in the transfer of cultural and linguistic nuances. This study examines the French translation using the translation strategies developed by Vinay and Darbelnet. Their model, introduced in *Comparative Stylistics of French and English*, offers seven main strategies—borrowing, calque, literal translation, transposition, modulation, equivalence and adaptation—divided into direct and oblique categories. This research aims to identify how these strategies have been used and to assess their impact on the preservation of meaning, style and cultural essence in the translation process. The work contains psychological, social and communal analyses of war. It further attempts to analyze the impact of Vinay and Darbelnet's seven basic translation strategies—namely borrowing, imitation, literal translation, substitution, transformation, equivalence and adaptation—which are used to transfer expressions in the source text to the target text, on the meaning and style of the work, considering the linguistic and cultural differences between Turkish and French.

In the study, a qualitative method was adopted, and both the original Turkish text and the French translation of the work were analyzed through detailed content analysis. In the analyses of the expressions identified through the sampling method, the ways in which the strategies are used and their contributions to the target text are evaluated. The results show that adaptation and borrowing strategies are effective in preserving the cultural context, while transformation and equivalence strategies are effective in conveying meaning. The analyses demonstrate the role of translation strategies in preserving and transferring cultural context. The study also shows that Vinay and Darbelnet's methods serve as a guide to solving the difficulties encountered in literary translation and provide valuable insights into translation processes. It also highlights the importance and critical role of the conscious use of translation strategies when translating a work into different languages.

Method

A qualitative approach was adopted to analyze the source text and its translation. Specific extracts were randomly selected and analyzed using Vinay and Darbelnet's framework. Simple random sampling was used for data collection in order to ensure an unbiased representation of the text. Both the original Turkish text and the French translation (translated by Sema Çiğdemoğlu, 1996) were analyzed in detail. Cultural and linguistic transformations were examined to assess the effectiveness of the strategies employed.

Result and Discussion

The results show that the translator frequently used borrowing and adaptation strategies, especially for culturally embedded expressions. For example, the term "*Halep çibani*" was retained in the French text as "*halepçibani*" through borrowing, preserving the cultural specificity of the term. Adaptation strategies were evident in expressions such as "*Eksik olma oğlum*", which was translated as "*c'est gentil*", effectively maintaining the sentiment despite linguistic differences. Modulation was used to change perspective, as in the translation of "*Vapuru kaçırmadı*" into "*il a raté le bateau*", changing a negative form into a positive one while retaining the meaning.

Literal translation was mainly used where the linguistic structures between Turkish and French matched, ensuring semantic accuracy. Transposition and equivalence strategies were used for idiomatic expressions and stylistic adjustments. For example, the Turkish idiom “eline bakmak” was rendered as “gagne-pain”, accurately reflecting its meaning within the cultural context of the target language.

The analysis highlights the role of strategic choices in navigating linguistic and cultural differences. While borrowing and adaptation strategies are particularly effective at retaining cultural essence, modulation and equivalence ensure semantic and emotional resonance. This balanced application reflects the translator's nuanced understanding of both the source and target languages.

The French translation of “*Matmazel Noraliya'nın Koltuğu*” illustrates the complexities of literary translation and the critical role of strategy selection. Vinay and Darbelnet's methodologies offer practical tools for overcoming challenges, preserving meaning and fostering cultural dialogue. This study highlights the importance of deliberate use of strategies in achieving high quality translations that resonate with target audiences while maintaining fidelity to the original text. The findings provide valuable insights for translation studies and underscore the importance of cultural sensitivity and linguistic dexterity in literary translation.

The extended abstract is proofread by a native English speaker and approved by the editorial board.



Investigation of Primary School Students' Writing Skills¹

Şafak KAMAN²

Abstract

Primary school is a critical period during which the foundations of learning are established. In this stage, writing is not only a means of communication but also an important educational component that supports cognitive development. In this context, the aim of this study is to examine primary school students' writing skills through various writing activities. The study was conducted using a descriptive survey model, a quantitative research method. The study group consisted of 364 third- and fourth-grade students attending public schools in Kastamonu during the 2023–2024 academic year. A personal information form, along with free story writing, story completion, visual story writing, and story map-based writing activities, were used as data collection tools. The collected data were evaluated using a story writing assessment rubric and analyzed with the SPSS 22 software package. The results of the study show that students' writing skills are generally at an intermediate level. The highest scores were obtained in free story writing activities, while the lowest scores were observed in visual story writing tasks. Additionally, it was found that female students scored higher in writing skills than male students. Another important finding is that students' writing scores increased with grade level. It is believed that these findings will contribute to teachers' decisions when selecting writing activities to implement with students.

Keywords

Primary school

Writing skills

Gender

Class level

İlkokul Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin İncelenmesi

Özet

İlkokul dönemi, öğrenme temellerinin atıldığı kritik bir süreçtir. Bu dönemde yazma becerisi, yalnızca bir iletişim aracı olmakla kalmayıp aynı zamanda zihinsel gelişimi destekleyen önemli bir eğitim bileşeni olarak öne çıkar. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin farklı yazma etkinlikleri ile yazma becerilerini incelemektir. Araştırma, nicel yöntemlerden betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kastamonu ilindeki devlet okullarına devam eden 364 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, serbest hikâye yazma, hikâye tamamlama, görselden hikâye yazma ve hikâye haritası ile hikâye yazma etkinlikleri kullanılmıştır. Toplanan veriler, hikâye yazma değerlendirme rubriği ile değerlendirilmiş ve SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin yazma becerilerinin genel olarak orta seviyede olduğunu göstermektedir. En yüksek puan serbest hikâye yazma etkinliklerinden alınırken, en düşük puan görselden hikâye yazma etkinliklerinde elde edilmiştir. Ayrıca, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla yazma becerisinde daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Bunun yanında, sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin yazma beceri puanlarının da yükseldiği bir diğer önemli bulgu olarak görülmektedir. Elde edilen bulgular ile öğrencilerle yapılacak olan yazma etkinlikleri seçiminde öğretmenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler

İlkokul

Yazma becerisi

Cinsiyet

Sınıf düzeyi

Article Info Makale Bilgisi

Received / Geliş Tarihi

02.01.2025

Reviewed / Kabul Tarihi

01.05.2025

Published / Yayın Tarihi

30.06.2025

Doi Number / Doi Numarası

10.29228/ijlet.1612335

Reference Kaynakça

Kaman, Ş., (2025). İlkokul öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(2), 149-161.

¹ Bu çalışma, 22. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, safakkaman@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8378-6963



Giriş

İlkokul yılları, çocukların temel akademik becerilerinin şekillendiği ve hayat boyu sürecek öğrenme süreçlerinin temellerinin atıldığı kritik bir dönemdir. Bu yıllarda kazandırılan yazma becerileri, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra, kişisel ve sosyal gelişimleri açısından da büyük bir öneme sahiptir. Yazma becerileri, sadece dil ve edebiyat derslerinde değil, aynı zamanda diğer tüm derslerde de başarıyı etkileyen temel bir unsur olarak öne çıkar. Öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilme yeteneği, onların problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunabilmektedir.

Yazı, insanlığın en önemli buluşlarından biridir. Düşünceler, yazı sayesinde kalıcı hâle gelmiştir. Okullarda verilen yazma eğitimiyle birlikte, duygu ve düşüncelerin yazıya nasıl aktarılması gerektiği öğretilmektedir (Benzer & Masum, 2024). Yazma becerisi, okul dışında sosyal yaşamda ve yeni medyada da insanlar için bir ifade aracı hâline gelmiştir (Blank, 2013; Tok & Küçük, 2014). Bu sebeple, yazma becerisinin geliştirilmesi, bireylerin hem kendilerini daha iyi ifade etmelerini hem de karşısındaki mesajları daha iyi anlamalarını sağlamaktadır.

Yazma, dört temel dil becerisinden biridir ve bu beceri genellikle okul çağında formal eğitimle kazandırılmaktadır. Yazma, başlangıçta motor öğrenmeye bağlı olarak akıcı bir şekilde üretilmeli ve ardından zihindeki düşüncelerin kâğıda aktarılarak yazılı anlatıma dönüşmesi sağlanmalıdır (Kuşdemir vd. 2018). Yazma, “düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir” (Akyol, 2019, s. 49). Yazma, farklı zihinsel süreçlerin eşzamanlı ve sürekli etkileşim içinde olduğu çok boyutlu bir süreçtir (Graham & Weintraub, 1996; Kellogg, 2008; Overvelde ve Hulstijn, 2011). Yazma, dikkat ve özen gerektiren emek isteyen bir süreç (Sharples, 1999) olmasından dolayı birçok öğrenci çok iyi bildikleri konularda yazma yaparken zorlanmaktadır (Schellekens, 2007). Yazma becerisindeki eksiklikler öğrencilerin ilkökul ve sonraki eğitim süreçlerinde akademik başarılarının düşmesine neden olabilmektedir (Koç, 2012). Oysaki okuma ve yazma eğitiminin temelinin atıldığı ilkökul yıllarında, öğrenciler ve öğretmenler için okuma becerisi ne kadar önemli ise yazma becerisini kazanmak da bir o kadar önemlidir. Araştırmalar, okuma ve yazmanın birbirini tamamlayan beceriler olduğunu ve ilkökul döneminde her iki becerinin de dengeli bir şekilde geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir (Graham & Hebert, 2010).

Okul çağındaki çocukların duygu ve düşüncelerini paylaşabilmeleri, öğrenmeyi sürdürebilmeleri ve akademik becerilerini geliştirebilmeleri için okunaklı ve anlamlı yazılı ürünler oluşturmaları gerekmektedir (Kuşdemir vd. 2018). Çocuğun yazma becerilerinin gelişmesi, bilgiyi aktarmasını, düşüncelerini gözden geçirip düzenlemesini ve bu sayede daha üst düzey yazılı anlatım yapabilmesini sağlayacaktır (Akyol, 2006). Bu süreç, çocukların eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini de destekler; çünkü yazma süreci, analitik düşünme ve organize etme becerilerini geliştirir. Ayrıca, etkili yazma becerileri, çocukların kendilerine olan güvenini artırır ve onları gelecekteki akademik ve profesyonel yaşamlarına daha iyi hazırlar. Bu nedenle, eğitim sisteminde yazma becerilerinin önemi vurgulanmalı ve bu alanda çocuklara gereken destek sağlanmalıdır.

Birinci sınıfta başlayan ve devam eden yazma becerisi öğretimi çocukların eğitimi için önemli olduğu kadar sosyal hayatları için de önemlidir (Yıldız & Ateş, 2010). Yazma becerisi, çocukların düşüncelerini organize etmelerine, duygularını ifade etmelerine ve başkalarıyla etkili iletişim kurmalarına yardımcı olur. Bu beceri, akademik başarılarının yanı sıra, sosyal ve duygusal gelişimlerinde de önemli bir rol oynar. Örneğin, yazma yoluyla kendilerini daha iyi ifade eden çocuklar, sosyal ilişkilerinde daha başarılı olabilirler.

Yazma, kişinin duygu ve düşüncelerini kelimeler aracılığıyla kâğıda veya dijital ortama dökmesiyle meydana gelir. Bu beceri, geçmişle geleceği birleştiren kritik bir köprü işlevi görür. Duyguların ve düşüncelerin tarihe geçmesini ve geleceğe ışık tutmasını sağlar. Ancak, yazma becerisi genellikle zor ve yorucu bir süreç olarak görülür, bu da öğrencilerin bu beceriye karşı kaygı geliştirmelerine yol açabilir (Kaya & İpek Eğilmez, 2014). Yazma sürecini desteklemek ve kolaylaştırmak, kaygı düzeyini düşürerek öğrencilerin bu beceriyi daha istekli ve etkin bir şekilde öğrenmelerini sağlayabilir. Yazılmış olan bir yazının en önemli unsurlarından birinin okunabilir olması gerekliliği (Akyol, 2010) düşünüldüğünde çeşitli stratejiler ve yöntemler uygulanabilir. Öğrencilere yazma sürecini daha eğlenceli ve anlamlı kılacak aktiviteler sunmak, onların bu beceriye karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olabilir. Örneğin, yaratıcı yazma etkinlikleri, günlük tutma, grup projeleri ve yazılı anlatımlar öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerini teşvik edebilir.

Bilim ve teknoloji alanındaki ilerlemeler, öğretim materyallerinin geliştirilmesi ve yenilenmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin sınıfta etkili olabilmesi için çoklu ortamların kullanılması, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve iletişim açısından büyük önem taşır. Resimler, grafikler, sesler ve kelimeler başarılı bir şekilde uyarlandığında, sadece dinleme, okuma veya gözlemleme durumlarına kıyasla, etkinliklere katılımı artırır, heyecanı canlandırır, ilgiyi çekmek ve grup içi aktiviteleri güçlendirmek açısından daha etkili olur (Temizkan & Ünlüoğlu, 2017). Geleneksel yazma etkinliklerinin yanı sıra görsellerden metin yazma, hikâye haritasından metin yazma, serbest hikâye yazma ve hikâye tamamlama etkinliklerinin yapılması öğrencilerin yazmaya karşı kendilerini rahat ve istekli olmalarını sağlayabilir.

Alanyazın incelendiğinde yazma ile ilgili yapılmış farklı çalışmalar görülmektedir (Atasoy, 2022; Aydın, 2022; Çalışkan & Sur, 2022; Demirel, 2022; Göçer, 2010; Oğuz, 2021; Özcan, Konaş & Polat, 2020; Özdemir, 2010; Saluk & Pilav, 2018; Sarıkaya, 2020; Uygun & Çetin 2020). Farklı eğilimli yapılan bu çalışmaların yanı sıra alanyazında yapılan çalışmaların çoğunlukla yazma güclüğü üzerinde (Can & Yavuz, 2017; Crouch & Jakubecy, 2007; Datchuk & Kubina, 2012; Kodan, 2016; Thiel, Sage & Conroy, 2017; Yıldız, 2013) yoğunlaştığı görülmektedir. Oysaki ilkökul yıllarında öğrenciler çok farklı yazı çalışmaları yapmakta ve bu çalışmalar ile yazma becerilerini farklı seviyelerde ortaya koyabilmektelerdir. Bu bağlamda bu araştırma ile ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı türde yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazma becerilerinin belirlenmesi amaçlanarak alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda, öğrencilerin yazma süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar, geliştirdikleri stratejiler ve yazma becerilerinin farklı türlerde nasıl şekillendiği üzerine yapılan çalışmaların artırılması gerekmektedir. Özellikle ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde gerçekleştirilecek araştırmalar, öğrencilerin yazma sürecindeki ilerlemelerini daha ayrıntılı bir şekilde ortaya koyarak öğretmenlerin ve eğitim programlarının bu süreçleri destekleyici yönde yapılandırılmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca, yazma becerisinin yalnızca akademik başarıyla sınırlı kalmadığı, aynı zamanda öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri, yaratıcı düşünmeleri ve eleştirel bakış açısı geliştirmeleri açısından da önemli bir beceri olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle, yapılan araştırmaların yazma eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik öneriler sunması, eğitimde yazma becerilerinin gelişimine yönelik daha etkili uygulamaların hayata geçirilmesine yardımcı olabilir.

Araştırmanın temel amacı ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesidir. Bu amaca uygun olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerileri nasıldır?
2. İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerileri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı yazma araçlarına göre yazma becerileri sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilkökul öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi amaçlandığından nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmalarında, bir grup içindeki tutum, görüş ve davranış gibi özellikleri belirlemek hedeflenir. Elde edilen veriler istatistiksel yöntemlerle analiz edilir ve sonuçlar önceki çalışmalarla karşılaştırılarak yorumlanır (Creswell & Creswell, 2017). Nicel araştırma yöntemlerinden biri olan genel tarama modelinde var olan ve etkisi devam eden bir durum müdahale edilmeden betimlenir. Çalışmanın çerçevesi içinde araştırılan konu veya durum olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2020).

Evren-Örneklem

Bu çalışmanın katılımcıları 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kastamonu ilinde bulunan devlet okullarında öğrenim görmekte olan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrenciler arasından 364 öğrenci random yoluyla belirlenmiştir. Örneklem grubuna ilişkin betimsel veriler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 1. Örneklem grubuna ilişkin betimsel veriler

Değişken	Grup	F	%
Cinsiyet	Kız	188	52
	Erkek	176	48
	Toplam	364	100
Sınıf Düzeyi	3. Sınıf	208	57
	4. Sınıf	174	48
	Toplam	364	100

Tablo 1 incelendiğinde örneklem grubunun %52'sini erkek öğrenciler oluştururken %48'ini kız öğrenciler oluşturmuştur. Örneklem grubunu sınıf değişkeni açısından ele aldığımızda öğrencilerin %57'sini üçüncü sınıflar, %43'ünü dördüncü sınıflar oluşturmuştur. Çalışma toplamda 364 öğrenci ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama araçları oluşturulurken öncelikle ilgili alanyazın incelenmiş ve öğrencilerin yazma becerilerinin hangi ölçme araçları ile ölçüldüğü tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve Bulut (2024) tarafından tasarlanan Yazma Bahçem adlı etkinlik kitabından çalışmanın amacına uygun olarak dört farklı yazma etkinliği seçilmiştir. Seçilen yazma etkinlikleri üç farklı uzman görüşü alınarak veri toplama aracı belirlenmiştir. Aşağıda çalışmada kullanılan hikâye yazma çalışmaları verilmiştir:



Şekil 1. Hikâye yazma çalışmaları

Şekil 1 incelendiğinde veri toplama aracının serbest hikâye yazma, hikâye tamamlama, görsellerden hikâye yazma ve hikâye haritası ile hikâye yazma olmak üzere dört farklı hikâye yazma çalışmasından oluştuğu görülmektedir. Yapılacak olan hikâye yazma etkinliklerinin içerikleri şu şekildedir. Serbest hikâye yazma; öğrencilerin kendi belirleyeceği bir hikâye yazmaları sağlanır. Hikâye tamamlıyorum; “Bir varmış bir yokmuş. Güzel bir çiftlikte Tonton Serkan adında bir çocuk yaşırmış. Tonton Serkan ve arkadaşları çiftlikte birlikte oyunlar oynarlarmış. Birgün yine oyun oynarken çiftliğin kapısında acılar içinde kıvranan bir köpek görmüşler...” hikâyeyi devam ettirmeleri sağlanır. Görselden hikâye yazıyorum; dünya çocukları adlı görsel ile hikâye yazmaları sağlanır ve hikâye haritasına uygun hikâye yazıyorum; Yer: okul bahçesi, zaman: teneffüs saati, konu: ağaç sevgisi, ana karakter: Büşra olarak belirlenmiş hikâye haritasına uygun hikâye yazmaları sağlanır. Elde edilen veriler Bulut (2018) tarafından oluşturulan “Hikâye Yazma Değerlendirme Rubriği” ile değerlendirilmiştir. Bu rubrik on maddeden oluşmakta ve yetersiz (1), normal (2), iyi (3) ve çok iyi (4) olmak üzere puanlanmaktadır. Ölçekten en düşük 4 puan en yüksek 40 puan alınabilmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Kastamonu ilinde öğrenim görmekte olan üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyindeki 364 öğrenciden toplanmıştır. Araştırma ile ilgili Etik Kurul Raporu Kastamonu Üniversitesi’nden alınmış ve okul idareleri ve sınıf öğretmenleri ile paylaşılarak çalışma hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Veri toplama sürecinde öğrencilerle yüz yüze görüşülmüş ve gönüllülük esasına dayalı olarak uygulama yapılacağı söylenerek çalışma hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmacının okul idaresi, sınıf öğretmenleri ve öğrenciler ile görüşmesinin ardından uygulamaya yönelik verilerin toplanması için sınıf öğretmenlerinin çalışmaya katkı sağlamaları talep edilmiştir. Sınıf öğretmenleri kendi sınıflarında uygulama yaparak öğrencilere 40 dakika süre vererek her gün bir hikâye olmak kaydı ile hikâye yazmalarını sağlamışlardır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada toplamda 364 ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisine serbest hikâye yazma, hikâye tamamlama, görsellerden hikâye yazma ve hikâye haritası ile hikâye yazma olmak üzere dört farklı hikâye yazma çalışması yaptırılmıştır. Öğrencilerin yazmış oldukları hikayeler “Hikâye Yazma Değerlendirme Rubriği” ile değerlendirilmiş ve elde edilen veriler ise SPSS 22. paket programına aktarılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız ölçümlerde t-testi ve Tek Faktörlü ANOVA uygulanmıştır.

Etik Kurul İzni

“Bu çalışma, Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulundan alınan 0606.2024 tarihli ve 6/3 belge sayılı etik kurul izni doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.”

Bulgular

Bu araştırmada amaç ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin yazma becerilerini incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda; “İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerileri nasıldır?”, “İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerileri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” ve “İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı yazma araçlarına göre yazma becerileri sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt amaçlarına ilişkin elde edilen bulgular sunulmuştur.

“İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerileri nasıldır?” alt amacı kapsamında Tek Faktörlü ANOVA yapılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo 2’te verilmiştir:

Tablo 2. Öğrencilerin yazma becerilerinin yazma araçlarına göre betimsel istatistikleri

	N	X	Ss
Serbest hikâye yazma	364	61,57	19,12
Hikâye tamamlama	364	57,39	18,79
Hikâye haritası ile hikâye yazma	364	56,23	20,17
Görselden hikâye yazma	364	52,63	18,57
Genel yazma	364	56,95	18,03

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin yazma becerilerinin yazma araçlarına göre benzer nitelikte olmadığı görülmektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde öğrencilerin serbest hikâye yazma ($X=61,57$), hikâye tamamlama ($X=57,39$), hikâye haritası ile hikâye yazma ($X=56,23$) ve görselden hikâye yazma ($X=52,63$) puanlarına sahip oldukları görülmektedir. Bu puanlar öğrencilerin serbest hikâye yazma ($X=61,57$) çalışmasında en yüksek puanı alırken en düşük puanı görselden hikâye yazma ($X=52,63$) çalışmasından aldıklarını ortaya koymuştur. Genel yazma ($X=56,95$) ortalama puanına bakıldığında öğrencilerin yazma becerilerinin ortalamasının biraz üzerinde olduğu görülmektedir.

“İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerileri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt amacı kapsamında bağımsız ölçümlerde t-testi yapılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3. Öğrencilerin yazma becerileri puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

		N	m	s	sd	t	p
Serbest hikâye yazma	Erkek	176	47,50	15,01	362	-19,221	,000
	Kız	188	74,68	11,83			
Hikâye tamamlama	Erkek	176	45,22	16,08	362	-15,312	,000
	Kız	188	68,77	13,19			
Hikâye haritası ile hikâye yazma	Erkek	176	44,37	16,98	362	-13,186	,000
	Kız	188	67,34	16,24			
Görselden hikâye yazma	Erkek	176	42,38	15,10	362	-12,037	,000
	Kız	188	62,23	16,27			
Genel yazma	Erkek	176	44,87	15,00	362	-16,125	,000
	Kız	188	68,23	12,44			

Tablo 3’teki verilere göre öğrencilerin; serbest hikâye yazma $t(362) = -19,221$, $p < .05$., hikâye tamamlama $t(362) = -15,312$ $p < .05$., hikâye haritası ile hikâye yazma $t(362) = -13,186$ $p < .05$. ve görselden

hikâye yazma $t(362) = -12,037$, $p < .05$. puanları incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bulgu, erkek ve kız öğrencilerin bütün yazma çalışmalarında belirgin bir şekilde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Başka bir ifade ile kız öğrencilerin yazma becerileri erkek öğrencilerin yazma becerilerinden daha yüksektir. Genel yazma puanları da incelendiğinde $t(362) = -16,125$, $p < .05$. kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yazma becerilerinde anlamlı düzeyde iyi olduğunu göstermektedir.

“İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı yazma araçlarına göre yazma becerileri sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt amacı kapsamında bağımsız ölçümlerde t-testi yapılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4. Öğrencilerin yazma becerileri puanlarının sınıf düzeyine göre t-testi sonuçları

		N	m	s	sd	t	p
Serbest hikâye yazma	3. sınıf	208	50,49	16,56	362	-17,076	,000
	4. sınıf	156	76,28	10,39			
Hikâye tamamlama	3. sınıf	208	47,98	17,57	362	-13,506	,000
	4. sınıf	156	69,93	11,74			
Hikâye haritası ile hikâye yazma	3. sınıf	208	46,10	17,41	362	-13,570	,000
	4. sınıf	156	69,74	15,05			
Görselden hikâye yazma	3. sınıf	208	43,99	15,30	362	-12,157	,000
	4. sınıf	156	64,16	16,15			
Genel yazma	3. sınıf	208	47,13	15,77	362	-15,393	,000
	4. sınıf	156	70,03	11,32			

Tablo 4’teki verilere göre öğrencilerin; serbest hikâye yazma $t(362) = -17,076$, $p < .05$., hikâye tamamlama $t(362) = -13,506$, $p < .05$., hikâye haritası ile hikâye yazma $t(362) = -13,570$, $p < .05$. ve görselden hikâye yazma $t(362) = -12,157$, $p < .05$. puanları incelendiğinde anlamlı bir farklılık göze çarpmaktadır. Bu bulgu, üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerinin bütün yazma çalışmalarında belirgin bir şekilde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Başka bir ifade ile ortalama puanlar incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencileri üçüncü sınıf öğrencilerine göre yazma becerileri daha iyidir. Genel yazma puanı da incelendiğinde $t(362) = -15,393$, $p < .05$. dördüncü sınıf öğrencilerinin üçüncü sınıf öğrencilerine göre yazma becerilerinin anlamlı düzeyde iyi olduğunu göstermektedir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin araştırıldığı bu çalışmada 364 öğrenciye dört farklı yazma çalışması yaptırılmıştır. Bular; serbest hikâye yazma, hikâye tamamlama, hikâye haritası ile hikâye yazma ve görselden hikâye yazma çalışmalarıdır. Öğrencilerin hikâye yazma çalışmaları genel ortalama puanının 100 üzerinden 56,95 olduğu görülmektedir. Bu bulgu üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin ortalamanın biraz üzerinde yani orta düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenciler ile yapılan yazma çalışmalarının ortalama puanlarının ise, serbest hikâye yazmada ($X=61,57$), hikâye tamamlamada ($X=57,39$), hikâye haritası kullanarak hikâye yazmada ($X=56,23$) ve görselden yola çıkarak hikâye yazmada ($X=52,63$) olduğu tespit edilmiştir. Genel yazma ($X=56,95$), puanının serbest hikâye yazma ($X=61,57$) ve hikâye tamamlama ($X=57,39$) puanlarından düşük iken hikâye haritası ile hikâye yazma ($X=56,23$) ve görselden hikâye yazma ($X=52,63$) puanlarından yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin yazma becerilerinin cinsiyete göre farklılaştığı kız öğrencilerin yazma becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca öğrencilerin yazma becerilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür. Dördüncü sınıfta

öğrenim gören öğrencilerin yazma becerilerinin üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bayat ve Coşkun (2016) yaptıkları çalışmada ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin yazma başarıları incelemiş ve öğrencilerin genel yazma puanlarının düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Tok ve Erdoğan (2017) da çalışmalarında ilkökul öğrencilerinin yazma becerilerini incelemişlerdir. Elde ettikleri bulgulara göre ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri orta düzeyde iken dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım seviyelerinin iyi düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca yazı okunaklılığının da orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Bahsedilen farklı çalışma bulguları bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Yapılan bu araştırmanın bulguları da öğrencilerin genel yazma becerisinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. İlkokul öğrencilerinin yazma becerilerinin orta seviyede olmasının çeşitli nedenleri bulunmakla birlikte, bu durumun temel etkenlerinden biri, öğrencilerin ilkökul yıllarında okuma becerisine daha fazla önem vermelerinden kaynaklanabileceğini söylemek mümkündür. Yazma etkinliklerinin zaman alan çalışmalar olmasından dolayı sınıf öğretmenleri sınıflarında veliler de evlerinde bu çalışmaları yeteri kadar yaptırmamaktadır. Bu durumun önemini Durun ve Özdiil'in (2020) araştırması da ortaya koymuştur. Araştırma, öğrencilerin yazma becerilerinde bazı temel alanlarda yetersizlikler yaşadığını göstermektedir. Çalışmalarında öğrencilerin başlık oluşturma, metin bölümlerini yapılandırma, ana fikri net bir şekilde ifade etme, yardımcı fikirlere yer verme, kelime dağarcığını etkin kullanma, anlamsal bütünlüğü sağlama, bilgiyi doğru aktarma, okunaklı yazma ile imla ve noktalama kurallarına uyma gibi konularda düşük düzeyde başarı gösterdiklerini tespit etmişlerdir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi cinsiyet değişkenidir. Araştırmada kız öğrencilerin yazma becerisi puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Gülli ve Kuşdemir (2021) yapmış oldukları çalışmada ilkökul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile yazma öz yeterlik inançlarını incelemişlerdir. Çalışmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma çalışmalarını biçim, dil, anlatım ve içerik özellikleri ile toplam yazılı anlatım puanları üzerinden inceleyerek sonuçları değerlendirmişlerdir. Elde edilen bulgular ile kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Alanyazında yapılmış olan farklı çalışmalar (Öğüt, 2018; Türkben, 2021) kız öğrencilerin yazma becerilerinde erkek öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldıklarını göstermektedir. Yurtbakan (2023) ilkökul öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile yazma kaygı, tutum, motivasyon ve özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada; kız öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Kız öğrencilerin eğitim ortamında daha düzenli olmaları, yazma becerilerinin yüksek olmasının nedenleri arasında gösterilebilmektedir.

Sınıf seviyesinin artması ile yazma becerilerinin gelişim gösterdiği sonucu araştırmanın bir diğer bulgusudur. Öğrencilerin yaşlarının ilerlemesi ile becerilerindeki gelişim yazma becerisinde de kendisini göstermiş ve dördüncü sınıf öğrencilerinin üçüncü sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Tok ve Erdoğan (2017) çalışmalarında ilkökul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini incelemişler ve sınıf seviyesi arttıkça yazma becerilerinin geliştiğini bulmuşlardır. Bu sonucu da sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin daha nitelikli yazılar yazmalarının, düşünme, yorumlama, sorgulama gibi zihinsel becerilerini geliştirmeleri ve bu sayede kendilerini daha iyi ifade edebilmelerinden kaynaklanabileceği şeklinde yorumlamışlardır. Müldür ve Çevik (2019) tarafından yapılan ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerinin incelenmesi adlı çalışmada da kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla yazma becerilerinin iyi olduğu ortaya konulmuştur. Farklı çalışmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yazma becerisinin daha iyi olduğunu ortaya koyan

çalışmalar (Kan ve Erbaş, 2017; Seçkin, Arslan ve Ergenç, 2014; Yaylacık, 2014) araştırmamızın bulgusu ile örtüşmektedir.

Sonuç olarak ilkökul öğrencilerinin yazma becerilerinin orta seviyede olduğunu ilgili çalışmalar göstermektedir. Ayrıca kız öğrencilerin yazma becerilerinin erkek öğrencilere göre daha iyi olduğu görülürken sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin yazma becerilerinde iyileşme olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin sınıf ortamında yazma çalışmaları ile ilgili etkinlikler yapmalarının önemi görülmektedir. İlkokul yıllarında başlayan okuma yazma öğretimi birbirinden ayrı düşünülemeyen iki beceri olarak ele alınmalıdır. Öğrenciler ilkökul yıllarında oldukça fazla okuma etkinlikleri yaparken yazma ile ilgili etkinliklerin kısıtlı olmasından dolayı bu beceriye yeterince vakit ayrılmamaktadır. Okul idareleri sınıf öğretmenleri bu tür etkinlikler düzenleyerek öğrencilerin olumlu yazma becerisi kazanmalarını destekleye bilirler. Ayrıca ebeveynler çocuklarını yazar okuyucu buluşmalarına götürerek yazma konusunda farkındalıklarını artırabilirler.

Kaynakça

- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (3. Baskı). Pegem Akademik Yayınları.
- Akyol, H. (2019). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (17. Baskı). Pegem Akademik Yayınları.
- Atasoy, A. (2022). Yazma öğretimi araştırmalarının görünümüne ilişkin bibliyometrik bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(3), 1150-1175.
- Aydın, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 12-26. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.947657>
- Bayat, S., & Coşkun, M. (2016). İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısının okudukları sınıf türüne göre incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 60-73.
- Benzer A., & Masun, A.F. (2024). Türkçe öğretiminde 2021-2023 yılları arasında yazma becerisi üzerine yapılan çalışmalarda eğilimler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(1), 1-24. <https://doi.org/10.29228/ijlet.1436482>
- Blank, G. (2013). Research association 2012 annual conference: Blurring the boundaries: new social media, new social science (NSMNSS). *International Journal of Market Research*, 55(3), 461-464. <https://doi.org/10.2501/IJMR-2013-04>
- Bulut, A. (2024). *Yazma bahçem / Etkinlik kitabı*, Bağımsız. Ankara.
- Bulut, F. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Can, B., & Yavuz, S. A. (2017). Okuma-yazma güçlüğü: kimin için? *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 86-113. <https://doi.org/10.29065/usakead.300983>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Crouch, A. L., & Jakubecy, J. J. (2007). Dysgraphia: how it affects a student's performance and what can be done about it. *Teaching Exceptional Children Plus*, 3(3), 1-13.
- Çalışkan, G., & Sur, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıfta uyguladıkları konuşma ve yazma etkinliklerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 401-417. <https://doi.org/10.16916/aded.1061889>.

- Datchuk, S., M., & Kubina, R., M. (2012). A review of teaching sentence-level writing skills to students with writing difficulties and learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 34, 180-192.
- Demirel, A. (2022). Türkçe öğretmeni adaylarının gözüyle yaratıcı yazma süreçlerini olumsuz etkileyen etmenler ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 11(2), 813-829.
- Duran, E., & Özdil, Ş. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 21-31. <https://doi.org/10.35233/oyea.696288>
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading*. Carnegie Corporation of New York.
- Graham, S., & Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational Psychology Review*, 8(1), 7-87.
- Güllü, G., & Kuşdemir, Y. (2021). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile yazma öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Asian Journal of Instruction (E-AJI)*, 9(1), 15-33. <https://doi.org/10.47215/aji.819217>
- Kan, M. O., & Erbaş, A. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 2228-2246.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, K. N., & İpek Eğilmez, N. (2024). Duyguya dayalı metinlerin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ve yazma tutumları üzerindeki etkisi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 14, 1115-1135. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1424910>
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.
- Koç, R. (2012). Okuma yazma öğretimi yöntemleri ve "ses temelli cümle yöntemi" uygulaması. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 36-38.
- Kodan, H. (2016). Yazma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 523-539.
- Kuşdemir, Y., Kurban, H., & Bulut, P. (2018). Yazma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile ilgili eylem araştırması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1190-1209.
- Müldür, M., & Çevik, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5) 141-149. <https://doi.org/10.18506/anemon.520992>
- Oğuz, B. (2021). Özel yetenekli öğrencilere ana dili öğretimi konulu çalışmaların (2017-2020) eğilimleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(1), 330-348.
- Overvelde, A., & Hulstijn, W. (2011). Handwriting development in grade 2 and grade 3 primary school children with normal, at risk, or dysgraphic characteristics. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 540-548.
- Öğüt, A. (2018). *İlkokul öğrencilerinin yazım hatalarının ve yazılarının okunaklılık düzeylerinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

- Özcan, B., Konaş, H., & Polat, M. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma beceri düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(3), 1262-1272.
- Özdemir, Ö. (2010). *Üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı yazma çalışmalarının düzeyleri ilköğretim 6, 7, 8. sınıf örneği*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Saluk, N., & Pilav, S. (2018). Üstün yeteneklilerde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2147-1037. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.03.011>
- Sarıkaya, B. (2020). Yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu (2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programları Örnekleri). *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 42-55.
- Schellekens, P. (2007). *The oxford ESOL handbook*. New York: Oxford University Press.
- Seçkin, P., Arslan, N., & Ergenç, S. (2014). Bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından lise ve üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 340-353.
- Sharples, M. (1999). *How we write* (1. baskı). Canada: Routledge.
- Temizkan, M., & Ünlüoğlu, C. (2017). Görsel destekli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarılarına ve yazmaya yönelik görüşlerine etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 437-448. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.734>
- Thiel, L., Sage, K., & Conroy, P. (2017). Promoting linguistic complexity, greater message length and ease of engagement in email writing in people with aphasia: initial evidence from a study utilizing assistive writing software. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(1), 106-124. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12261>
- Tok, M., & Küçük, B. (2014). Öğrenci bilgilendirici metinlerinin kaynakları ve medya unsurlarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 232-247.
- Tok, R., & Erdoğan, Ö. (2017). İlkokul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1003-1024.
- Uygun, A., & Çetin, D. (2020). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki yazma kazanımlarının yaratıcı yazma becerisine uygunluğu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 1-13. <https://doi.org/10.16916/aded.604030>
- Yaylacık, A. (2014). *Üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*. Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. Sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 32-38.
- Yıldız, M., & Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 48-62.
- Yurtbakan, E. (2023). İlkokul öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile yazmaya yönelik duyuşsal özellikleri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(4), 856-872. <https://doi.org/10.16916/aded.1275615>

Extended Abstract

Introduction

Primary school years represent a critical period during which children's basic academic skills are shaped and the foundations of lifelong learning are laid. Writing skills acquired during this stage are highly significant not only for students' academic success but also for their personal and social development. Writing stands out as a foundational competency that influences achievement not only in language and literature courses but also across all subject areas. Students' ability to express their thoughts in writing contributes to the development of higher-order cognitive skills such as problem-solving, critical thinking, and creativity.

Advancements in science and technology play a crucial role in the development and renewal of educational materials. For teachers to be effective in the classroom, the use of multimedia is particularly important in enhancing teacher-student interaction and communication. When visuals, graphics, sound, and text are effectively integrated, they are more successful in increasing student engagement, stimulating interest, and fostering group interaction compared to listening, reading, or observing alone (Temizkan & Ünlüoğlu, 2017). In addition to traditional writing activities, exercises such as writing based on visuals, story mapping, free story writing, and story completion can help students feel more confident and motivated to write.

A review of the literature reveals numerous studies on writing skills (Atasoy, 2022; Aydın, 2022; Çalışkan & Sur, 2022; Demirel, 2022; Uygun & Çetin, 2020; Sarıkaya, 2020; Göçer, 2010; Özdemir, 2010; Saluk & Pilav, 2018; Oğuz, 2021; Özcan, Konaş, & Polat, 2020). In addition to these diverse contributions, most research has tended to focus on writing difficulties (Yıldız, 2013; Kodan, 2016; Can & Yavuz, 2017; Crouch & Jakubecy, 2007; Datchuk & Kubina, 2012; Thiel, Sage, & Conroy, 2017). However, during the primary school years, students engage in a wide variety of writing activities, which may allow them to demonstrate their writing abilities at different levels. In this context, the present study is expected to contribute to the field by evaluating the writing skills of third- and fourth-grade students through various types of writing activities.

The main purpose of this research is to analyze the writing skills of primary school students in grades three and four. In line with this aim, the following research questions were addressed:

1. What is the level of writing skills among third- and fourth-grade primary school students?
2. Do writing skills significantly differ by gender among third- and fourth-grade students?
3. Do the writing skills of third- and fourth-grade primary school students differ significantly by grade level across different writing tools?

Method

Since this study aims to examine the writing skills of primary school students, the descriptive survey model, one of the quantitative research approaches, was used. The participants of the study consisted of 364 students randomly selected from among third- and fourth-grade students attending public schools in Kastamonu during the 2023–2024 academic year. Four different writing activities were selected from the activity book *My Writing Garden*, designed by Bulut (2024), in line with the purpose of the study. These writing activities consisted of four types of story writing: free story writing, story completion, story writing from visuals, and story writing using a story map.

The data obtained were evaluated using the Story Writing Evaluation Rubric developed by Bulut (2018). This rubric includes ten items and is scored as follows: inadequate (1), normal (2), good (3), and very good (4). A minimum score of 4 and a maximum score of 40 can be obtained from the scale. During the data collection process, the students were interviewed face-to-face and informed that participation in the study was voluntary. The stories written by the students were evaluated using the Story Writing Evaluation Rubric, and the data obtained were entered into the SPSS 22 package program for analysis.

Result and Discussion

In this study, which investigated the writing skills of third- and fourth-grade primary school students, 364 students completed four different writing activities. These activities were: free story writing, story completion, story writing using a story map, and story writing from visuals. The overall average score for the students' story writing activities was 56.95 out of 100. This finding indicates that the writing skills of third- and fourth-grade students are slightly above average, placing them at a moderate level.

The average scores for each writing activity were as follows:

Free story writing: $X = 61.57$

Story completion: $X = 57.39$

Story writing with a story map: $X = 56.23$

Story writing from visuals: $X = 52.63$

A noteworthy finding is that the overall writing score ($X = 56.95$) was lower than the scores for free story writing ($X = 61.57$) and story completion ($X = 57.39$), but higher than the scores for story writing with a story map ($X = 56.23$) and story writing from visuals ($X = 52.63$).

Additionally, it was revealed that students' writing skills differed by gender, with female students scoring higher than male students. It was also observed that writing skills varied by grade level; fourth-grade students demonstrated higher writing skills than third-grade students.

The extended abstract is proofread by a native English speaker and approved by the editorial board.



Turkish Writing Attitudes of Bilingual Turkish Children: A Scale Development Study¹

İsa GÜNDOĞDU² & Ülker ŞEN³

Abstract

This study aims to develop a valid and reliable scale to assess bilingual Turkish children's attitudes toward writing in Turkish. The participants comprised two groups: 309 students from grades 5 to 8 in Hamburg, Schleswig-Holstein, Lower Saxony, and North Rhine-Westphalia, and 155 students from Hamburg and Schleswig-Holstein. Data were analyzed using IBM SPSS V23 and IBM AMOS V23. Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted to identify the scale's structure, and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was used to confirm its construct validity. Internal consistency was evaluated using Cronbach's Alpha. The final version of the scale consists of 24 items across four factors: "Challenge," "Awareness," "Implementation," and "Willingness," explaining 55.82% of the total variance. The Cronbach's Alpha values for the four factors ranged from 0.739 to 0.904, indicating high reliability. A significant difference was found between the lower and upper group medians, supporting the scale's discriminatory power. The findings demonstrate that the developed scale is both valid and reliable for measuring the Turkish writing attitudes of bilingual Turkish students.

Keywords Writing Attitude Bilingual Turkish Children Scale Development Writing Attitude Scale.

İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçe Yazma Tutumları: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Özet

Bu çalışmanın amacı, iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazma tutumlarına yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek aracı geliştirmektir. Araştırmanın birinci çalışma grubunu Almanya'nın Hamburg, Schleswig-Holstein, Aşağı Saksonya ve Kuzey Ren-Vestfalya eyaletlerinde öğrenim gören 5-8. sınıf düzeyindeki 309 iki dilli Türk öğrenci; ikinci çalışma grubunu ise Hamburg ve Schleswig-Holstein eyaletlerinde öğrenim gören 5-8. sınıf seviyesindeki 155 iki dilli Türk öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, IBM SPSS V23 ve IBM AMOS V23 ile analiz edilmiştir. Ölçeğe ait yapıların belirlenmesinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmıştır. Ölçeğe ait yapı geçerliğinin doğrulanmasında ise Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Ölçeğe ait iç tutarlılık, Cronbach's Alfa katsayısı ile incelenmiştir. Analiz sonucunda, 24 maddeden oluşan 4 boyutlu bir ölçek yapısı ortaya çıkmıştır. 4 faktörlü yapı, toplam varyansın %55,82'sini açıklamaktadır. Birinci faktör "Zorlanma", ikinci faktör "Farkındalık", üçüncü faktör "Uygulama" ve dördüncü faktör "İsteklilik" olarak adlandırılmıştır. Faktör 1'e ait Cronbach's alfa katsayısı 0,904, Faktör 2'ye ait Cronbach's alfa katsayısı 0,816, Faktör 3'e ait Cronbach's alfa katsayısı 0,739, Faktör 4'e ait Cronbach's alfa katsayısı 0,786 olarak elde edilmiştir. Alt ve üst gruplara göre ölçek maddelerinin ortanca değerleri farklılık olduğu bulunmuştur. Araştırma bulguları, ölçeğin iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazma tutumlarını değerlendirmek için kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler Yazma Tutumu İki Dilli Türk Çocukları Ölçek Geliştirme Yazma Tutum Ölçeği

Article Info Makale Bilgisi	Received / Geliş Tarihi	Reviewed / Kabul Tarihi	Published / Yayın Tarihi	Doi Number / Doi Numarası
	27.02.2025	01.05.2025	30.06.2025	10.29228/ijlet.1647944
Reference Kaynakça	Gündoğdu, İ., & Şen, Ü. (2025). İki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazma tutumları: Bir ölçek geliştirme çalışması. <i>International Journal of Languages' Education and Teaching</i> , 13(2), 162-184.			

¹ Bu araştırma makalesinde "İki Dilli Türk Çocuklarının Yazma Beceri, Tutum ve Kaygıları" adlı doktora tez çalışmasının verilerinden yararlanılmıştır.

² Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, gundogdu-55@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0301-6169

³ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, ulkersen@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1855-6336



Giriş

Tutumlar, bir kişi veya nesneye karşı olumlu ya da olumsuz bir değerlendirmeyi kapsayan tepkilerle ifade edilir. Olumlu bir tutuma sahip olan bireyler genellikle olumlu tepkiler verirken, olumsuz bir tutum sergileyen kişiler daha çok olumsuz tepkilere yönelir. Bu tepkiler, açıkça görülebilen ya da örtük şekilde ortaya çıkabilen geniş bir davranış yelpazesini kapsar. Genel anlamda, bu yanıtlar bir şeyi onaylama ya da reddetme, yakınlaşma ya da uzaklaşma ve sevmeye ya da hoşlanmama gibi değerlendirmelerle kendini gösterir (Eagle ve Chaiken, 1998). Bireyin tutumları, sahip olduğu deneyimlerin ve kazandığı bilgilerin bir araya gelerek düzenlenmesi sonucunda şekillenir. Bu düzenleme süreci, belirli değerlendirme mekanizmalarına dayandığından, bireyin deneyimlerinde veya bilgilerinde meydana gelen değişiklikler tutumların da değişmesine yol açabilir. "Tutumların, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi vardır ve bu ögeler arasında genellikle iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır" (Tavşancıl, 2018, s.72). Tutumlar, kişilik, inanç, değer, davranış ve motivasyon gibi unsurların bir araya gelerek oluşturduğu karmaşık bir yapıdır. Örneğin, bir bireyin koruyucu tıbbı karşı geliştirdiği tutum; konuyla ilgili sahip olduğu inançları (bakış açısını), bu konuda hissettiklerini (duygularını) ve sağlık sorunlarını önlemeye yönelik sergilediği davranışları içerir. Bu yapı, literatürde "üç bileşenli tutum modeli" olarak tanımlanmıştır (Ostrom, 1969). İnanç, bilgi yapısı, algısal tepki ve düşünce tutumun bilişsel ögesini; tutum nesnesinin uyandırdığı duygu ve hisler tutumun duygusal ögesini; açıkça görülebilen eylem, davranışsal niyet ve davranışla ilgili sözlü ifade tutumun davranışsal ögesini ifade eder (Breckler, 1984).

Tutum kavramı, sosyoloji, psikoloji ve eğitim alanında yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Bain, 1928). Bu nedenle araştırmacılar, insanların tutumlarını anlamak için tarihsel süreçte ve günümüzde farklı yöntemlerden yararlanmıştır. Tutum ölçümü siyaset, sosyoloji, ekonomi gibi çeşitli alanlarda yaygın bir şekilde yapılmaktadır (Krodnick vd., 2018). Bu ölçümün esas amacı, insanların tutumlarını anlamak ve bu sayede bireylerin davranışlarını önceden tahmin edip yönlendirebilmektir (Krech ve Chutchfield, 1980; Eren, 2001, aktaran Tavşancıl, 2018). Bu eğilim kendini eğitim alanında da göstermekte ve yapılan tutum ölçümleri eğitim-öğretim uygulamalarında gerekli önlemlerin alınması sağlamaktadır (Tavşancıl, 2018). Eğitim-öğretim uygulamalarında tutum ölçümlerinin yapıldığı alanlardan biri de dil öğretimidir. Dehbozorgi (2012) dil öğretiminde tutumların başarı ile başarısızlık arasındaki farkı belirleyen unsurlar olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda Oroujlou ve Vahedi (2011) dil öğretimindeki verimliliğin olumlu tutum ile doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte Tódor ve Dégi (2016) dile ve o dili konuşan insanlara karşı olumlu bir yaklaşım geliştirilmesinin motivasyonu arttırdığını, Baker (1992) dil öğretiminde başarılı öğrencilerin genellikle hedef dile yönelik olumlu bir tutum sergilediğini, Çakır (2007) benzer doğrultuda, dile ve o dilin konuşulduğu kültüre yönelik olumlu tutumların öğrenmeyi kolaylaştırdığını, olumsuz tutumların ise öğrenmeyi zorlaştırdığını vurgulamaktadır. Alan yazınında da dil öğretimi ve tutum ilişkisini inceleyen birçok çalışmanın (Gardner ve Lambert, 1972; MacIntyre ve Charos, 1996; MacIntyre vd., 1997; Sakui ve Gaies, 1999; Csizér ve Dörnyei, 2005) olduğu görülmektedir. Aynı zamanda temel dil becerileri ve tutum ilişkisini araştıran çeşitli çalışmalarda (Stokmans, 1999; Graham vd., 2007; Khoiriyah, 2016; Karakus Taysi, 2019) öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma tutumlarına yönelik tespitler yapılarak dil öğretiminde tutumların önemi belirtilmiştir.

Dil öğretim sürecinde öğrencilerin, diğer becerilere kıyasla yazma becerisinde daha çok zorlandığı birçok çalışmada (Spicer-Escalante, 2005; Belet, 2009; Alarcón, 2010 Çakır, 2010; Şen, 2011; Melanlıoğlu vd., 2013; Tok ve Ünlü, 2014; Arslan ve Kiliç, 2015; Sánchez-Muñoz, 2016; Sönmez ve Akıncı, 2022; Şengül ve Çetin, 2022) ifade edilmektedir. İki dilli Türk çocuklarının da hem öğretmen

hem de veliler tarafından diğer becerilere kıyasla yazmada daha çok güçlük çektikleri (Belet, 2009) ve yazma becerilerinin düşük olduğu (Şengül ve Çetin, 2022; Sönmez ve Akıncı, 2022) belirtilmektedir. Belet (2009) Norveç'teki iki dilli Türk öğrencilerin Türkçe yazarken yanlış ya da eksik yazdıklarını ifade etmiştir. Şen (2011) Belçika'daki iki dilli Türk çocuklarının yazma hatalarını "konuşma dilinin ve ağız özelliğinin yazı diline yansımalarından kaynaklı yanlışlar, ikinci dilin (Flamanca/Fransızca) etkisinden kaynaklı yanlışlar, noktalama yanlışları, yazım yanlışları, ses olayları yanlışları, ifade yanlışları ve cümleye ait unsurlara yönelik yanlışlar" başlıkları altında açıklamıştır (s. 211). Sönmez ve Akıncı (2022) ise Fransa'daki iki dilli Türk çocuklarının "harf düzeyinde Fransızca harflerle karıştırma, doğru yazma, sesli harfleri yazma; sözcük düzeyinde sözcüğü cümlede kullanma, sözcüğü tanıma, sözcükteki kökü tanıma; cümle düzeyinde kısa-basit cümle yazma, cümlede zaman kullanma, cümle öğelerini kullanma, ters bir madde olan cümleyi eksik yazma" göstergelerinde zorlandıklarını belirtir (s. 724). Uluslararası çalışmalarda da iki dilli çocukların yazma becerisinde zorlandıkları ifade edilmektedir. Bu doğrultuda, Spicer-Escalante (2005) ve Song (2019) iki dilli çocukların diğer becerilere kıyasla yazma becerisinde daha zayıf olduğunu belirtir. Carreira ve Kagan (2011) iki dilli çocukların ana dillerinde oldukça az yazdığını ve bu dilin çoğunlukla sadece ev ortamında kullanıldığını açıklar. Bu nedenle iki dilli öğrencilerin yazılıları genellikle resmi olmayan bir yapıya sahip ve kurallara uygunluk açısından hatalar içerdiği belirtilmektedir (Escobar ve Potowski, 2015). İki dilli çocukların; dil bilgisi, yazım ve noktalama (Torres vd., 2020; Tallon, 2009; Zetterholm ve Lindström, 2022) ve kelime dağarcığı yetersizliği (Xiao ve Wong, 2014; Torres vd., 2020) hususlarından kaynaklı yazmada zorlandıkları ve hata yaptıkları ifade edilmektedir.

Dil öğretim sürecinde yazma becerisine yönelik olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmenin oldukça önemli olduğu araştırmalar tarafından ortaya konmaktadır. Bir birey yazma becerisine ne kadar sahip olursa olsun, başarısız olacağına inanır veya yazma derslerine katılmak istemezse bu yetenek yeterince etkili olamayacaktır (Holladay, 1981). Alan yazınında yazma becerisi ve tutum ilişkisi bağlamında çeşitli araştırmaların olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin yazma becerisi ve yazmaya yönelik tutumları arasında olumlu bir ilişki olduğu (Al-Sobhi vd., 2018), öğrencilerin yazma görevlerinde başarılı oldukça yazmaya yönelik tutumlarının da arttığı (Buhrke vd., 2002), düzenli yazma ile yazma tutumu ve yazma seviyesi arasında pozitif bir korelasyon olduğu (Gau vd., 2003) ifade edilmektedir. Graham vd. (2007) de benzer şekilde, yazma tutumu ve yazma başarısı arasındaki ilişkinin çift taraflı ve karşılıklı etkileşimi içerdiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte yazma tutumları üzerine yapılan çalışmaların daha çok tek dilli öğrenciler ve yabancı dil/ikinci dil öğrenenler üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. İki dilli öğrencilerin yazma tutumlarını inceleyen az sayıda çalışmanın olduğu tespit edilmiştir.

Genel olarak iki dillilik ve tutum ilişkisi bağlamında yapılan çalışmaları; iki dillilerin ana dillerine yönelik tutumları (Beaudrie ve Ducar, 2005; Yağmur, 2006; Broermann, 2007; Belet, 2009; Şen, 2011; Wen, 2011; Kagan, 2012; Temples, 2013; Oh ve Nash, 2014; Dones-Herrera, 2015; LaRotonda, 2015; Lee-Smith, 2016; Rao, 2016; Sánchez-Muñoz, 2016; Bican, 2017; Gilmore, 2017; Gurbuz, 2017; Titus, 2018; Yang vd., 2018; Gavriilidou ve Mitits, 2019; Del Carpio, 2021), ebeveynlerin ana dile yönelik tutumları (Park ve Sarkar, 2007; LaRotonda, 2015, Budiyana, 2017) ve iki dillilerin ana dillerindeki dil becerilerine yönelik tutumları (Yi, 2008; Alarcón, 2010; McCarthey ve García, 2005; Song, 2019; Leena, 2020; Smith ve Li, 2022) olarak sınıflandırmak mümkündür. Bu bilgiler doğrultusunda iki dilli öğrencilerin yazma tutumlarını ele alan araştırmalar, doğrudan yazma tutumlarını ölçen çalışmalar, ana dile yönelik tutumların incelendiği ve bu kapsamda yazma tutumlarının da değerlendirildiği çalışmalar olarak sınıflandırılabilir. Söz konusu çalışmalarda daha çok İspanyol, Çinli, Koreli, Rus ve Türk iki dilli öğrencilere yoğunlaşıldığı ve öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını değerlendirmede anket

tasarlama, tek dilli öğrenciler için geliştirilen ölçeklerin uyarlaması ya da yarı yapılandırılmış görüşme yoluna gidildiği görülmüştür. İki dillik ve yazma tutumuna ilişkin Smith ve Li (2022) iki dilli Çinli öğrencilerin okulda Çince yazma oranlarının evde Çince yazmaya göre daha yüksek olduğu ve öğrencilerin en çok dijital ortamda Çince yazmayı tercih ettiğini belirtir. Alarcón (2010) iki dilli İspanyol öğrencilerin bazılarının İspanyolca yazarken kendilerini rahat hissedemediklerini, bazılarının çok rahat ya da kısmen rahat hissettiklerini belirtmiştir. Dones-Herrera (2015) iki dilli İspanyol öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinde okuma ve yazma becerilerinden daha rahat hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Lee-Smith (2016) iki dilli Koreli öğrencilerin yazmaya göre konuşmada kendilerini daha rahat hissettiklerini belirtmektedir. McCarthey ve García (2005) iki dilli İspanyol ve Çinli öğrencilerin yazma uygulamaları ve yazmaya yönelik tutumlarının ev ortamı ve sınıf bağlamından etkilendiğini ifade etmiştir. Şen (2011) Belçika'daki iki dilli Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumlarını ve yazma becerileri incelemiştir. Yazma tutumlarıyla ilgili araştırma sonuçları; Türkiye doğumlu öğrencilerin Belçika doğumlu öğrencilere göre konuşma ve yazma tutumlarının daha yüksek olduğunu ve gazete okumanın konuşma ve yazma tutumlarını üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Song (2019) iki dilli Koreli öğrencilerin yazma tutumlarını incelediği çalışmada yeterlik açısından yazma becerisinin en düşük sırada olduğunu ve yazmanın gelecekteki öğrenme hedefleri açısından en düşük sırada yer aldığına yönelik sonuca ulaşmıştır. Yang vd., (2018) Çince-İngilizce çift daldırma okulundaki öğrencilerin tutumları ve Çince dil yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada; kızların, Çince okuma, yazma ve konuşma sınavlarında erkeklerden daha iyi performans sergilediğini ifade etmektedir.

İki dilli Türk çocukları ve tutum ilişkisi bağlamında araştırmalar (Yağmur, 2006; Belet, 2009; Gurbuz, 2017; Bican, 2017) yapılmış ancak bu araştırmalarda iki dilli Türk çocuklarının yazma tutumlarına yönelik bir değerlendirme yapılmamıştır. Şen (2011) tarafından yapılan çalışmada ise iki dili Türk çocuklarının yazma tutumlarına yönelik çeşitli bulgulara yer verilmiştir. Söz konusu bulgular, araştırmacı tarafından geliştirilen "Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dillerine Yönelik Tutum Ölçeği" (Şen, 2011) ile elde edilmiştir. Bu çalışmanın dışında iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazma tutumlarının değerlendirildiği başka bir çalışma tespit edilememiştir. Ayrıca iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazma becerisine yönelik tutumlarını ölçen herhangi bir ölçek geliştirme çalışmasına da rastlanmamıştır. Bu çalışmada iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazma tutumlarını ölçmek amacıyla "İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçe Yazma Becerilerine Yönelik Tutum Ölçeği" geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma, bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Çalışmada, iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazma becerilerine ilişkin tutumlarını tespit etmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirme hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, çalışma grubunun oluşturulması, ölçek geliştirme süreci, veri toplama ve veri analizi aşamalarına yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, iki ayrı çalışma grubuyla yürütülmüştür. Birinci çalışma grubunu, Almanya'nın Hamburg, Schleswig-Holstein, Aşağı Saksonya ve Kuzey Ren-Vestvalya eyaletlerindeki 5-8. sınıf düzeyindeki 309 iki dilli Türk çocuğu oluşturmaktadır. İkinci çalışma grubu, Almanya'nın Hamburg yönve Schleswig-Holstein eyaletlerindeki 5-8. sınıf düzeyindeki 155 iki dilli Türk çocuğu oluşturmaktadır. Katılımcı sayısının belirlenmesinde taslak ölçekteki madde sayısı dikkate alınmıştır. Tavşancıl (2018, s. 142) ölçek geliştirmede "anlamlı ve güvenilir sonuçların alınması amacıyla uygulanan grubun sayısının, maddelerin sayısından birkaç kat (en az beş) fazla olması" gerektiğini

ifade etmektedir. Benzer şekilde, Gorsuch (1983) da her madde başına en az beş katılımcı olması ve 100 katılımcının altına düşülmemesi gerektiğini belirtir. Ölçek geliştirme aşamasında faktör analizi için 200 katılımcının yeterli olduğunu ise Comrey ve Lee (1992) tarafından ifade edilmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda ölçek geliştirme aşamasında gözlenen madde sayısının en az beş katı oranında bir örneklem büyüklüğünün yeterli olacağı anlaşılmaktadır. Bu çalışmada, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ayrı çalışma grubu ile yürütülmüştür. Birinci grupta, geliştirilen taslak ölçek 48 maddeden oluşmakta ve 309 katılımcıya uygulanmıştır. Madde başına ortalama olarak 6,4 kişi düşmektedir. Birinci gruptan elde edilen veriler Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için kullanılmıştır. Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) için ikinci çalışma grubundan elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Toplam 24 maddeden oluşan ölçek 155 katılımcıya uygulanmıştır. Madde başına ortalama olarak 6,46 kişi düşmektedir. Çalışmanın örneklem büyüklüğü için gerekli koşulları sağladığı görülmektedir. Taslak ölçeğin uygulandığı çalışma grubunun seçiminde basit rastgele/seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit rastgele/seçkisiz örnekleme yönteminde tüm bireylerin seçilme olasılığı eşittir. Bir bireyin seçimi diğerini etkilememektedir (Büyüköztürk vd., 2023).

Tablo 1. Birinci çalışma grubuna ait demografik bilgiler

	Frekans	Yüzde
Cinsiyet		
Kız	160	51,78
Erkek	149	48,22
Sınıf		
5. Sınıf	80	25,89
6. Sınıf	75	24,27
7. Sınıf	60	19,42
8. Sınıf	94	30,42

Tablo 2. İkinci çalışma grubuna ait demografik bilgiler

	Frekans	Yüzde
Cinsiyet		
Kız	70	45,2
Erkek	85	54,8
Sınıf		
5. Sınıf	30	19,4
6. Sınıf	27	17,4
7. Sınıf	23	14,8
8. Sınıf	75	48,4

Ölçek Geliştirme Aşamaları

Tutum ölçeği geliştirme aşamasında ilk olarak alan yazındaki yazma tutumuna yönelik ölçek geliştirme çalışmaları incelenmiş ve tutum ölçekleri geliştirilirken hangi aşamaların takip edildiği tespit edilmiştir. Bu çalışmadaki yazma becerisine yönelik tutum ölçeği geliştirme sürecinde ölçek maddelerinin hazırlanması, uzman görüşüne başvurulması, ön deneme uygulamanın gerçekleştirilmesi, verilerin düzenlenmesi, ölçeğin uygulanması ve geçerlik ve güvenirlik aşamaları takip edilmiştir.

Madde havuzunun hazırlanması: Madde havuzu oluşturulmasında Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı'nda (2018) yer verilen yazma becerisine ilişkin kazanımlar, ulusal ve uluslararası literatürdeki yazma becerisine yönelik tutum araştırmaları (Öztürk ve Alan, 2019; Denis ve diğerleri, 2000; Kırmızı, 2009; Abbas, 2016; Okasha, ve Hamdi, 2014; O'neal ve diğerleri, 1984; Erdoğan, 2013;

Akaydın ve Kurnaz, 2015; Emre ve Ünal, 2019; Karahan, 2020; Setyowati ve Qibtiyah, 2017; Rose 1984; Ismail, 2011; Erarslan 2011; Graham ve diğerleri, 2012; Setyowati ve diğerleri, 2016; Knudson, 1995; Song, 2019; Yi, 2008; Alarcón, 2010; Gilmore, 2017; Al-Sobhi, 2018; Agesty ve diğerleri, 2021) ve yurt dışındaki iki dilli Türk çocuklarına ilişkin araştırmalar (Şen, 2011; Yağmur, 2006; Belet, 2009; Gurbuz, 2017; Bican, 2017) dikkate alınmıştır.

Madde havuzu tutumun bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarına göre oluşturulmaya çalışılmıştır. Taslak ölçekteki maddelerinin açık ve anlaşılır bir dilde yazılmasına dikkat edilmiştir. Bu ölçütler doğrultusunda toplam 69 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan maddeler ölçeğe rastgele yerleştirilmiştir. Yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe dil seviyeleri arasında farklılıklar olduğu bilinmektedir. Ölçeğin uygulama aşamasında bu sınırlılığın önüne geçmek için ölçek maddeleri ve ilgili diğer açıklamalar Türkçe ve Almaca hazırlanmıştır. Almanca çeviriler için uzman görüşüne başvurulmuş ve güvenilirliği sağlamak için çeviri-tekrar çevirisi tekniği kullanılmıştır.

Uzman görüşünün alınması: Türkçe eğitimi alanında 2 ve ölçme değerlendirme alanında 3 uzmandan ölçekteki maddelerin iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazma tutumlarını ölçmede uygun olup olmadığına dair değerlendirme yapımları istenmiştir. Uzmanlardan gelen düzeltme ve öneriler doğrultusunda 48 maddenin ölçekte yer almasına karar verilmiştir.

Ön deneme uygulamasının yapılması: Ölçeğin uygulanma aşamasından önce 5-8. sınıf seviyesindeki iki dilli 30 Türk öğrenciyle birlikte ön deneme uygulaması yapılmıştır. Bu aşamada öğrencilerden hem Türkçe hem de Almaca olarak hazırlanan maddeleri dikkatlice okumaları, anlamadıkları maddeleri ya da maddelerde yer alan kelime ve ifadeleri işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilerden gelen dönütler neticesinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve taslak ölçekteki 48 madde uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ölçeğin Uygulanması: Hazırlanan 48 maddelik ölçek Almanya'nın Hamburg, Schleswig-Holstein, Aşağı Saksonya ve Kuzey Ren-Vestvalya eyaletlerinde Türkçe ve Türk Kültürü derslerine giden ve hafta sonu çeşitli derneklerde ders gören 5-8. sınıf düzeyindeki iki dilli 309 Türk öğrencisine uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında ölçeğin uygulanması süresi hem ön deneme hem de ana uygulamada bir ders saati (40-45 dakika) olarak belirlenmiştir. Uygulama öncesinde, katılımcılara çalışmanın amacı açıklanmış ve yalnızca gönüllü katılımcılarla bu çalışmanın yapılacağı ifade edilmiştir. Bununla birlikte, bu çalışmanın bir sınav ya da değerlendirme niteliği taşımadığı ve ölçek formlarına isim yazılmayacağı belirtilmiştir. Öğrencilere ölçek formları dağıtıldıktan sonra, onlardan yönergeyi dikkatlice okumaları istenmiştir.

Veri analizine geçmeden önce bütün ölçek formları toplanıp incelenmiştir. Tespit edilen eksik ya da hatalı formlar (eksik işaretleme ve/veya bir maddede birden fazla seçeneğin işaretlenmesi) veri setinden çıkarılmıştır. Geriye kalan ölçek formlarına numara atanarak analiz sürecine geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi, IBM SPSS V23 ve IBM AMOS V23 programıyla yapılmıştır. Ölçeğin yapısal özelliklerini belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Faktör çıkarımı için temel bileşenler analizi metodu kullanılmıştır. Döndürme işlemi ise Varimax yöntemi ile yapılmıştır. Ölçeğe ait yapı geçerliliğinin incelenmesinde Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Normal dağılıma uyan ölçeğe ait Doğrulamalı Faktör Analizi için hesaplama yöntemi olarak Maksimum

Likelihood Yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı, Cronbach's alfa katsayısı ile değerlendirildi ve anlamlılık düzeyi $p < 0,050$ olarak belirlendi. Alt ve üst gruplara göre ölçeğin iç tutarlılığının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanıldı. Analiz sonuçları nicel veriler için ortalama (minimum-maksimum) olarak sunuldu. Önem düzeyi $p < 0,050$ olarak alındı.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulundan alınan 27.02.2024 tarihli ve E-77082166-302.08.01-900472 sayılı etik kurul izni doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bulgular bölümünde, ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini belirlemeye yönelik yapılan işlemlere yer verilmiştir. Bu işlemler, aşağıda verilen başlıklar altında açıklanmıştır.

Yüzey Geçerliği

Yüzey geçerliği, bir ölçek maddesinin yüzey geçerliği açısından uygun olması, ifadelerin düzgün ve anlamlı bir şekilde yazılmasıyla ilişkilidir. Bu süreçte doğru terimlerin seçilmesi, açık ve net bir anlamın sağlanması, belirsiz veya birden fazla yoruma açık kelimelerden kaçınılması büyük önem taşır (Şencan, 2005). "Yüzey geçerliği bir ölçme aracının hangi özelliği ölçtüğü hakkındaki uzman görüşüdür ve geçerlik düzeyi sayısal değerlerle belirlenmez, kanaatlere göre bir kabul söz konusudur. Bu geçerlik türü, ölçme aracının ne ölçtüğüyle değil ne ölçüyor görüldüğüyle ilgilidir" (Tavşancıl, 2018, s.37-38). Bu çalışmada, yüzey geçerliğinin sağlanması için ilk olarak araştırmacı tarafından ölçek maddeleri incelenmiştir. Bununla birlikte Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni olarak çalışan öğretmenlerin, ön deneme uygulamasına katılan öğrencilerin ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda ölçek maddelerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Kapsam Geçerliği

Bir testin veya ölçekteki maddelerin, değerlendirilmesi amaçlanan davranışların bütününe ne kadar iyi temsil ettiği kapsam geçerliği ile ilgilidir. Bu bağlamda, "Test/ölçek maddeleri, hedeflenen davranışı yeterince yansıtıyor mu?" sorusuna yanıt aranır (Büyüköztürk vd., 2023). Ölçme aracındaki maddelerin, ölçmeyi hedefleyen konuları dengeli ve kapsamlı bir şekilde temsil etme derecesi kapsam geçerliği ile sağlanır. Kapsam geçerliğinde ölçme aracını geliştiren kişinin tümüyle yapacağı değerlendirme sağlıklı olmayabilir. Bu sebeple kapsam geçerliği için alan uzmanlarıyla iş birliği yapmayı gerektirir (Tavşancıl, 2018). Büyüköztürk vd. (2023) de kapsam geçerliği incelemede kullanılan yollardan birinin uzman görüşüne başvurmak olduğunu ifade eder. Bu doğrultuda Türkçe eğitimi alanında 2 ve ölçme değerlendirme alanında 3 uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan, her bir maddeyi "uygun, düzeltilmeli, uygun değil" olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca araştırmanın amacına uygun bulmadıkları veya dil açısından (yazım, noktalama ve anlatım doğruluğu) hatalı olduğunu düşündükleri maddelerin üzerinde düzeltme yaparak ölçeğe dahil edilebilir buldukları maddeler için öneride bulunmaları istenmiştir. Uzmanların yanıtları her madde için değerlendirilmiş ve en az üç uzmanın "uygun" olarak değerlendirildiği maddeler taslak ölçekte yer almıştır. "Düzeltilmeli" olarak işaretlenen maddeler ise düzeltilip tekrar ilgili uzmanların görüşüne başvurulmuştur. Yapılan değerlendirmeler neticesinde uzmanların 21 maddede uyuşmadıkları, 48 maddede ise uyum sağladıkları görülmüştür.

Yapı Geçerliği

Bir ölçeğin, ölçmeyi amaçladığı olguyu (boyutu) ne kadar doğru bir şekilde ölçebildiğini yapı geçerliği ile ilgilidir. Bireylerin psikolojik niteliklerini (tutum, güdü ya da yetenek vb.)

değerlendirebilmek için ölçülebilir ve gözlemlenebilir sorular geliştirilir. Geliştirilen soruların, hedeflenen nitelikleri doğru bir şekilde ölçme derecesi yapı geçerliğiyle açıklanır. Faktör analizi, küme analizi, iç tutarlılık analizi ve hipotez testi gibi teknikler yapı geçerliğini belirlemek için kullanılabilir (Büyüköztürk, 2023). Bu çalışmada ölçeğe ait yapıların belirlenmesinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır.

Açıklayıcı faktör analizi, araştırmacının ölçme aracının kaç farklı faktörü ölçtüğüne dair bir ön bilgisi olmadığı durumlarda kullanılan bir inceleme yöntemidir. Bu yöntem, belirli bir hipotezi test etmekten ziyade, ölçme aracının değerlendirdiği faktörlerin doğası ve yapısı hakkında bilgi edinmeyi amaçlar (Tavşancıl, 2018). “Yapı geçerliğini incelemenin amacı, ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak ise açıklayıcı faktör analizi tekniği kullanılır” (Büyüköztürk vd., 2023, s.124).

Tablo 3. Ölçeğe ait açıklayıcı faktör analizi sonucu

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Extraction (Çıkarım)	Anti-Image Korelasyon Katsayısı
T16	0,821				0,700	0,888
T6	0,803				0,654	0,908
T7	0,780				0,625	0,875
T15	0,769				0,612	0,885
T17	0,766				0,609	0,908
T5	0,760				0,587	0,932
T14	0,749				0,601	0,910
T12	0,695				0,528	0,898
T19	0,708				0,529	0,871
T18		0,696			0,520	0,859
T9		0,664			0,466	0,848
T8		0,661			0,455	0,829
T20		0,659			0,518	0,838
T13		0,649			0,461	0,835
T1		0,582			0,389	0,915
T29		0,527			0,455	0,885
T47			0,731		0,611	0,810
T48			0,717		0,55	0,818
T35			0,700		0,516	0,804
T42			0,661		0,469	0,828
T37			0,591		0,455	0,726
T46				0,797	0,686	0,787
T45				0,77	0,739	0,827
T43				0,719	0,661	0,842
Özdeğer	4,941	3,712	2,724	2,018		
VAO	20,589	15,467	11,349	8,406		
KVAO	20,589	36,056	47,405	55,812		

VAO: Varyans açıklama oranı, KVAO: Kümülatif varyans açıklama oranı, K-M-O=0,867; Bartlett's Testi ($X^2= 2924,426$; $p<0,001$)

Açıklayıcı faktör analizinde faktörlerin belirlenmesi için temel bileşenler analizi yöntemi kullanılmıştır Döndürme işlemi ise varimax yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Maddelerin faktör yükleri değerlendirildiğinde bir maddenin birden fazla faktörde yer alması faktör analizi açısından uygun kabul edilmemektedir. Ayrıca, bir maddenin farklı faktörler altındaki yükleri arasındaki farkın 0,1'den az olması durumunda, ilgili maddeler ölçekten çıkarılmalıdır. Bu kapsamda T41, T30, T3, T4, T34 ve T40 maddeleri iki farklı faktörde bulunduğu için, T2 ise faktör 8'de tek madde olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Bununla birlikte bileşik madde oldukları belirlenen T31, T25, T27, T26, T32, T10, T33, T36,

T28, T24, T44, T11, T23, T22, T38, T39 ve T21 maddeleri de ölçekten çıkarılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Bu maddelerin çıkarılmasının ardından KMO değeri 0,867 ve Bartlett testi ki-kare değeri 2624,426 ($p < 0,001$) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca, 24 maddeden oluşan ölçeğin Extraction değerlerinin tamamının 0,3 ve üzerinde olduğu, Anti-image korelasyon matrisindeki köşegen değerlerinin ise 0,5'in üzerinde olduğu belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Analiz sonucunda 4 faktörlü bir yapı ortaya konmuştur. Faktör 1 toplam varyansın 20,589'unu, Faktör 2 toplam varyansın 15,467'sini, Faktör 3, 11,349'unu ve Faktör 4 toplam varyansın 8,406'sını açıklamaktadır. Toplamda 4 boyut ile toplam varyansın %55,82'lik kısmı açıklanmaktadır. Faktör 1 "Zorlanma", Faktör 2 "Farkındalık", Faktör 3 "Uygulama" ve Faktör 4 "İsteklilik" olarak isimlendirilmiştir. Ölçek maddelerinin faktörlere göre sınıflandırılması Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Ölçek maddelerinin faktörlere göre gruplandırılması

Zorlanma Boyutu
T5 Türkçe yazarken fikirlerimi ifade etmek benim için zordur.
T6 Türkçe yazdığımda yardıma ihtiyaç duyarım.
T7 Türkçe yazarken çok zorlanırım.
T12 Çabalasam bile Türkçe iyi yazılar yazamam.
T14 Türkçe uzun yazı yazmak benim için zordur.
T15 Türkçe kelimeleri doğru şekilde yazmak benim için zordur.
T16 Türkçe uzun cümleler kurmak benim için zordur.
T17 Dilbilgisi kurallarını bilmediğim için Türkçe yazmak benim için zordur
Farkındalık Boyutu
T1 Türkçe yazı yazmak benim için faydalıdır.
T8 Türkçeyi doğru yazabilmek benim için önemlidir.
T9 Yazma çalışmaları yapmak Türkçemin gelişmesi için yararlıdır.
T3 Düzenli yazma çalışması yaparsam daha iyi Türkçe yazabileceğimi biliyorum.
T18 Yazdıklarımın değerlendirilmesi hatalarımı fark etmem için önemlidir.
T19 Türkiye'deki tanıdıklarım ile Türkçe yazışmalar yapmak faydalıdır.
T20 Almanya'daki Türk arkadaşlarımla Türkçe yazışmak faydalıdır.
T29 Türkiye'deki tanıdıklarım ile Türkçe yazışmak hoşuma gider.
Uygulama Boyutu
T35 Her gün Türkçe yazı yazarım.
T37 Gün içinde yaptıklarımı Türkçe olarak bir günlüğe yazarım.
T42 Almanya'daki Türk arkadaşlarımla daha çok Türkçe yazışırım.
T47 Sosyal medyada Türkçe yazmayı tercih ederim.
T48 Türk arkadaşlarımla çevrim içi oyunlar oynarken mesajlarımı Türkçe yazarım.
İsteklilik Boyutu
T43 Türkçe dilbilgisi kurallarına uygun yazı yazmayı öğrenmek isterim.
T45 Türkçede kelimelerin doğru şekilde nasıl yazıldığını öğrenmek isterim.
T46 Türkçe günlük yazışmaların nasıl yazıldığını öğrenmek isterim.

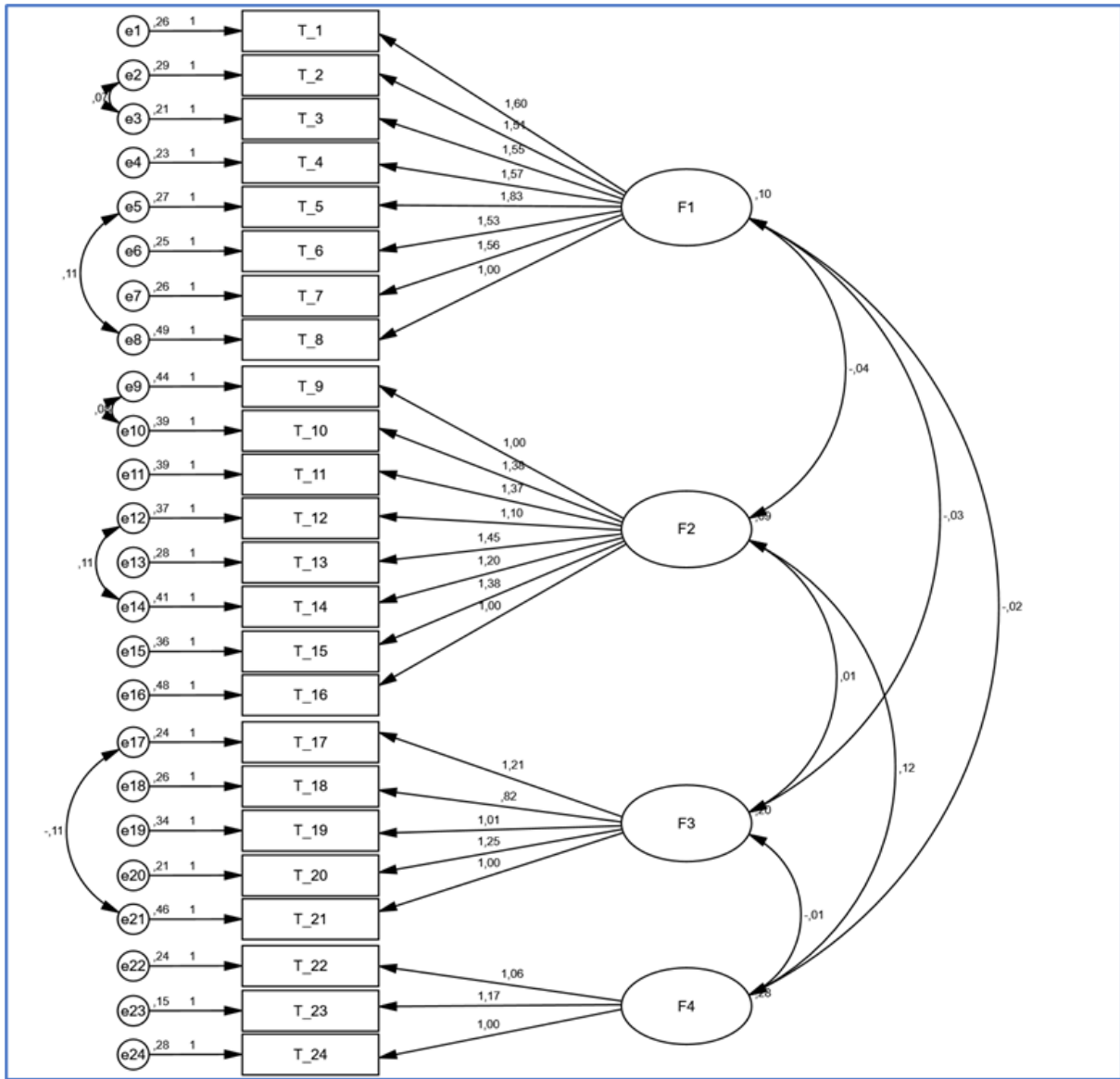
Yapı geçerliğini sağlamanın yollarından biri de Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) tekniğidir. "Yapı geçerliğini incelemede amaç, daha önce belirlenen ölçek faktör yapısının doğrulanması ise doğrulayıcı faktör analizi tekniği kullanılır" (Büyüköztürk vd., 2023, s.124). Çalışma grubu bölümünde de açıklandığı gibi bu araştırmada DPA için ayrı veri setinden yararlanılmıştır.

Tablo 5: Ölçeğine ait DFA sonuçları

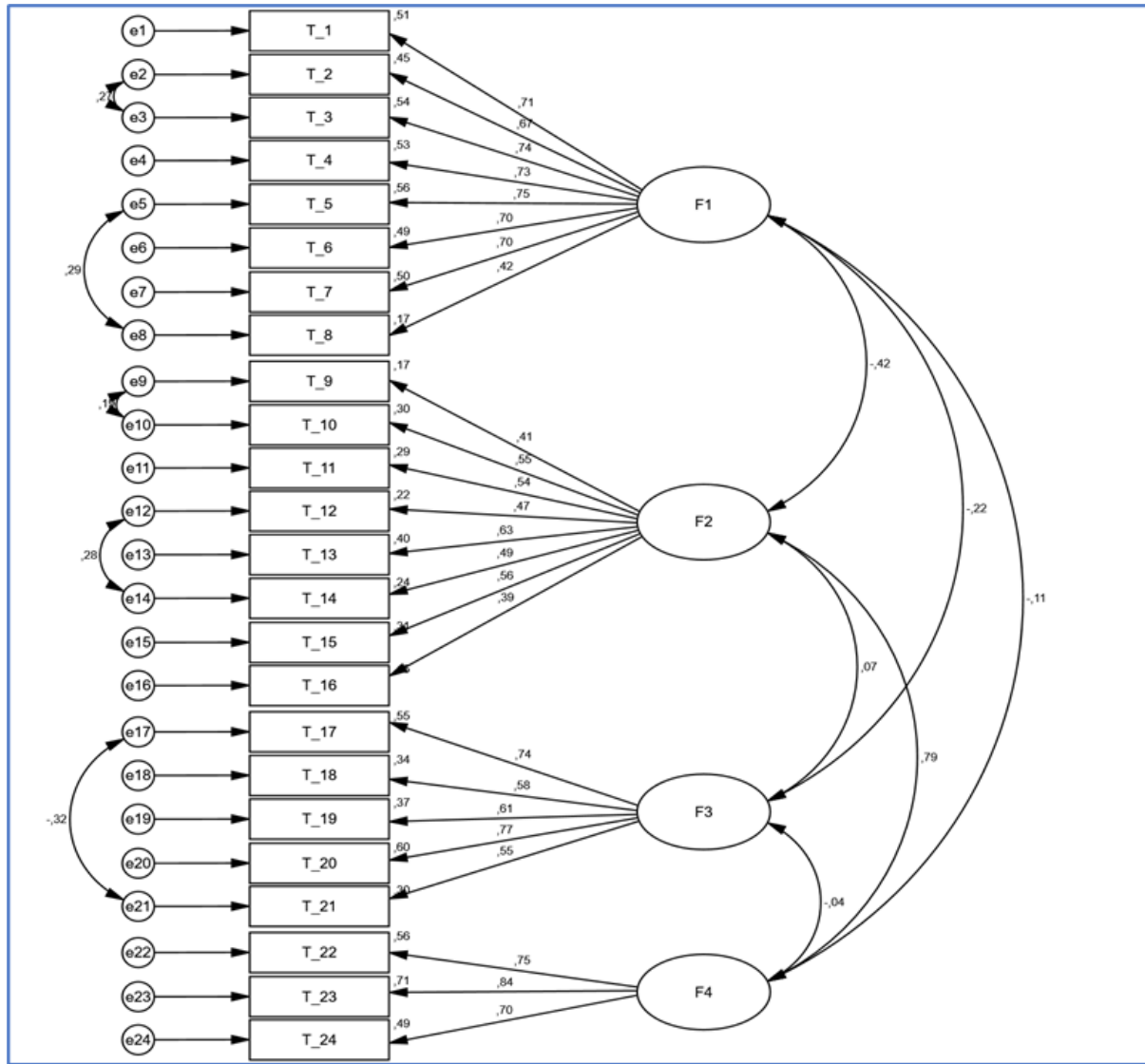
			β^1	β^2	S.Hata	Test İstatistiği	p	R ²
T_1	<---	F1	1,596	0,713	0,335	4,767	<0,001	0,508
T_2	<---	F1	1,505	0,672	0,323	4,659	<0,001	0,452
T_3	<---	F1	1,548	0,736	0,322	4,809	<0,001	0,542
T_4	<---	F1	1,569	0,727	0,327	4,797	<0,001	0,528
T_5	<---	F1	1,829	0,748	0,336	5,446	<0,001	0,560
T_6	<---	F1	1,527	0,698	0,322	4,734	<0,001	0,487
T_7	<---	F1	1,564	0,704	0,329	4,748	<0,001	0,496
T_8	<---	F1	1	0,416	---	---	---	0,173
T_9	<---	F2	1,000	0,408	0,295	3,392	<0,001	0,166
T_10	<---	F2	1,382	0,548	0,352	3,928	<0,001	0,301
T_11	<---	F2	1,366	0,540	0,350	3,907	<0,001	0,291
T_12	<---	F2	1,103	0,469	0,301	3,659	<0,001	0,220
T_13	<---	F2	1,452	0,630	0,351	4,141	<0,001	0,397
T_14	<---	F2	1,204	0,486	0,323	3,725	<0,001	0,236
T_15	<---	F2	1,383	0,559	0,349	3,964	<0,001	0,313
T_16	<---	F2	1	0,391	---	---	---	0,153
T_17	<---	F3	1,213	0,744	0,230	5,278	<0,001	0,553
T_18	<---	F3	0,815	0,581	0,160	5,086	<0,001	0,337
T_19	<---	F3	1,010	0,608	0,194	5,218	<0,001	0,369
T_20	<---	F3	1,251	0,773	0,217	5,755	<0,001	0,598
T_21	<---	F3	1	0,549	---	---	---	0,301
T_22	<---	F4	1,061	0,750	0,131	8,108	<0,001	0,562
T_23	<---	F4	1,167	0,844	0,135	8,666	<0,001	0,713
T_24	<---	F4	1,000	0,702	---	---	---	0,492

β^1 : Standart olmayan yol katsayıları; β^2 : Standart yol katsayıları

Tutum ölçeğine ait verilerin normal dağılıma uygunluğu çoklu normallik varsayımı ile incelenmiş ve verilerin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür (Kritik değer=7,014). Hesaplama yöntemi olarak Maximum Likelihood Yöntemi kullanılmıştır. Modele ait uyum değerleri yapılan modifikasyonlardan sonra şu şekilde elde edilmiştir; CMIN/DF=1,655, GFI= 0,831, CFI= 0,876, RMSEA= 0,065, SRMR= 0,090. Uyum değerleri kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer almaktadır. Modele ait yol katsayılarının tümü anlamlı bulunmuştur ($p<0,001$).



Şekil 1. Ölçeğe ait standart olmayan yol katsayıları



Şekil 2. Ölçeğe ait standart yol katsayıları

İç Tutarlık Güvenirliği

Bir testin hedeflediği özelliği ne kadar doğru ölçtüğü ve bireylerin test maddelerine verdikleri yanıtların tutarlılığı güvenirlik kavramıyla ilgilidir (Büyüköztürk, 2023). Bu çalışmada, ölçeğin iç tutarlılığını incelemek için Cronbach's Alfa (α) katsayısı kullanılmıştır. Cronbach's Alfa (α) katsayısı, maddelere ait puanların toplam test puanlarıyla ne kadar tutarlı olduğunu gösteren bir ölçüttür ve genellikle derecelendirme ölçeklerinde elde edilen yanıtlar için kullanılır (Büyüköztürk vd., 2023). Psikolojik bir testin güvenirlik katsayısının .70 ve üzeri olması, testin güvenilir kabul edilmesi için yeterli bir değer olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2023).

Tablo 6. Ölçeğe ait güvenirlik sonuçları

Faktörler	Madde	Ortalama	S. Sapma	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alfa	Cronbach's Alfa
Faktör 1	T5	1,819	0,814	0,672	0,894	0,904
	T6	1,887	0,779	0,723	0,889	
	T7	1,673	0,785	0,682	0,893	
	T12	1,663	0,758	0,620	0,898	
	T14	1,825	0,815	0,693	0,892	
	T15	1,767	0,746	0,708	0,891	
	T16	1,760	0,786	0,769	0,885	
	T17	1,767	0,780	0,697	0,892	
Faktör 2	T1	2,353	0,757	0,500	0,799	0,816
	T8	2,369	0,743	0,549	0,792	
	T9	2,291	0,772	0,535	0,794	
	T13	2,320	0,792	0,486	0,801	
	T18	2,262	0,755	0,571	0,789	
	T19	2,337	0,808	0,609	0,783	
	T20	2,162	0,798	0,557	0,791	
	T29	2,291	0,777	0,454	0,806	
Faktör 3	T35	1,689	0,782	0,518	0,688	0,739
	T37	1,375	0,656	0,340	0,747	
	T42	1,761	0,730	0,488	0,699	
	T47	1,696	0,776	0,597	0,656	
	T48	1,864	0,798	0,567	0,668	
Faktör 4	T43	2,104	0,795	0,630	0,704	0,786
	T45	2,214	0,798	0,658	0,673	
	T46	2,071	0,819	0,588	0,750	

Faktör 1'in Cronbach's alfa katsayısı 0,904 olarak hesaplanmış ve bu boyutun yüksek güvenirliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Faktör 2 için Cronbach's alfa katsayısı 0,816 olarak bulunmuş olup bu boyut da yüksek güvenirlikte elde edilmiştir. Faktör 3'ün Cronbach's alfa katsayısı 0,739 olarak hesaplanmış ve oldukça güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Faktör 4 için ise Cronbach's alfa katsayısı 0,786 olarak bulunmuş ve bu boyutun da oldukça güvenilir olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, madde toplam korelasyonlarının 0,3'ün üzerinde olması gerektiği ifade edilmektedir (Guttman, 1945; Cronbach, 1951). Yapılan incelemeler sonucunda, ölçek maddelerinin tamamının madde toplam korelasyon katsayısının 0,3'ten büyük olduğu görülmüştür. Tukey's toplanabilirlik testi ile ölçeğin toplanabilirliği değerlendirilmiş ve test sonucunda ölçeğin toplanabilir bir yapıya sahip olmadığı bulunmuştur ($F=20,460$; $p<0,001$). Bu nedenle her bir boyutun kendi içinde ayrı olarak değerlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gruplara Göre Ölçek Maddelerinin İç Tutarlılığının Karşılaştırılması

Alt ve üst gruplara göre ölçek maddelerinin iç tutarlılığının karşılaştırılmasında Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. "Mann-Whitney U Testi, iki ilişkisiz örneklemde elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder" (Büyüköztürk, 2023, s. 164).

Tablo 7. Gruplara göre ölçek maddelerinin iç tutarlılığının karşılaştırılması

Ölçek Maddeleri	Alt Grup	Üst Grup	Toplam	Test İstatistiği	p
T1	2 (1 - 3)	3 (1 - 3)	3 (1 - 3)	1794,5	<0,001
T5	1 (1 - 3)	3 (1 - 3)	2 (1 - 3)	1424	<0,001
T6	1 (1 - 3)	2 (1 - 3)	2 (1 - 3)	1474,5	<0,001
T7	1 (1 - 3)	2 (1 - 3)	1 (1 - 3)	1559,5	<0,001
T8	2 (1 - 3)	3 (1 - 3)	3 (1 - 3)	1830,5	<0,001
T9	2 (1 - 3)	3 (1 - 3)	2 (1 - 3)	1526	<0,001
T12	1 (1 - 3)	2 (1 - 3)	2 (1 - 3)	1636	<0,001
T13	2 (1 - 3)	3 (1 - 3)	3 (1 - 3)	1904,5	<0,001
T14	1 (1 - 3)	2 (1 - 3)	2 (1 - 3)	1422,5	<0,001
T15	1 (1 - 3)	2 (1 - 3)	2 (1 - 3)	1725	<0,001
T16	1 (1 - 3)	3 (1 - 3)	2 (1 - 3)	1210	<0,001
T17	1 (1 - 3)	3 (1 - 3)	2 (1 - 3)	1416,5	<0,001
T18	2 (1 - 3)	3 (1 - 3)	2 (1 - 3)	1211	<0,001
T19	1 (1 - 3)	3 (1 - 3)	3 (1 - 3)	1462,5	<0,001
T20	1 (1 - 3)	3 (1 - 3)	2 (1 - 3)	1089,5	<0,001
T29	2 (1 - 3)	3 (1 - 3)	2 (1 - 3)	1951,5	<0,001
T35	1 (1 - 3)	2 (1 - 3)	2 (1 - 3)	2027,5	<0,001
T37	1 (1 - 3)/75,02	1 (1 - 3)/89,73	1 (1 - 3)	2740,5	0,004
T42	1 (1 - 3)	2 (1 - 3)	2 (1 - 3)	2134,5	<0,001
T43	1 (1 - 3)	3 (1 - 3)	2 (1 - 3)	875	<0,001
T45	1 (1 - 3)	3 (1 - 3)	2 (1 - 3)	891	<0,001
T46	1 (1 - 3)	3 (1 - 3)	2 (1 - 3)	1082	<0,001
T47	1 (1 - 3)	2 (1 - 3)	1 (1 - 3)	2038,5	<0,001
T48	1 (1 - 3)	2 (1 - 3)	2 (1 - 3)	2071,5	<0,001

Alt grubun 1.ölçek sorusu ortancası 2 iken üst grubun ortancası 3'tür. Gruplara göre 1.ölçek sorusu ortanca değerleri farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 5.ölçek sorusu ortanca 1 iken üst grubun ortancası 3'tür. Gruplara göre 5.ölçek sorusu ortanca değerleri farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 6.ölçek sorusu ortancası 1 iken üst grubun ortancası 2'dir. Gruplara göre 6.ölçek sorusu ortanca değerleri farklılık göstermektedir. Alt grubun 7.ölçek sorusu ortancası 1 iken üst grubun ortancası 2'dir. Gruplara göre 7.ölçek sorusu ortanca değerleri farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 8.ölçek sorusu ortancası 2 iken üst grubun ortancası 3'tür. Gruplara göre 8.ölçek sorusu ortanca değerleri farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 9.ölçek sorusu ortancası 2 iken üst grubun ortancası 3'tür. Gruplara göre 9.ölçek maddesi ortanca değerleri farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 12.ölçek sorusu ortancası 1 iken üst grubun ortancası 2'dir. Gruplara göre 12.ölçek sorusu ortanca değerleri farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 13.ölçek sorusu ortancası 2 iken üst grubun ortancası 3'tür. Gruplara göre 13.ölçek sorusu ortanca değerleri farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 14.ölçek sorusu ortancası 1 iken üst grubun ortancası 2'dir ve gruplara göre ortanca değerler farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 15.ölçek sorusu ortancası 1 iken üst grubun ortancası 2'dir ve gruplara göre ortanca değerler farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 16.ölçek sorusu ortancası 1 iken üst grubun ortancası 3'tür ve gruplara göre ortanca değerler farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 17.ölçek sorusu ortancası 1 iken üst grubun ortancası 3'tür ve gruplara göre ortanca değerler farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 18.ölçek sorusu ortancası 2 iken üst grubun ortancası 3'tür ve gruplara göre ortanca değerler farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 19.ölçek sorusu ortancası 1 iken üst grubun 3'tür ve gruplara göre ortanca değerler farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 20.ölçek sorusu ortancası 1 iken üst grubun 3'tür ve gruplara göre ortanca değerler farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 29.ölçek sorusu ortancası 2 iken üst grubun 3'tür ve gruplara göre ortanca değerler farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 35.ölçek

sorusu ölçek sorusu ortancası 1 iken üst grubun 2'dir ve gruplara göre ortanca değerler farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 37.ölçek sorusu ortanca değeri 1 ve üst grubunda 1'dir ve gruplara göre ortanca değerler farklılık göstermektedir ($p=0,004$). Ortancaları eşit olsa bile farklılık vardır ve bu farklılık sıra ortalamalarından gelmektedir ve ortancaların yanında ifade edilmiştir. Alt grubun 42.ölçek sorusu ortancası 1 iken üst grubun 2'dir ve gruplara göre ortanca değerler farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 43.ölçek sorusu ortancası 1 iken üst grubun 3'tür ve gruplara göre ortanca değerler farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 45.ölçek sorusu ortancası 1 iken üst grubun 3'tür ve gruplara göre ortanca değerler farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 46.ölçek sorusu ortancası 1 iken üst grubun 3'tür ve gruplara göre ortanca değerler farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 47.ölçek sorusu ortancası 1 iken üst grubun 2'dir ve gruplara göre ortanca değerler farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 48.ölçek sorusu ortancası 1 iken üst grubun 2'dir ve gruplara göre ortanca değerler farklılık göstermektedir ($p<0,001$).

Sonuç

Bu çalışma, iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazma tutumlarını değerlendirmeye yönelik ölçme aracını geliştirme amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda ilk önce madde havuzu oluşturmak için alan yazını taraması yapılmıştır. Oluşturulan maddelerin yüzey ve kapsam geçerliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen öneri ve düzeltmelerle 69 olan madde sayısı 48'e indirilmiştir. Daha sonra 48 maddeyi test etmek amacıyla bir ön deneme uygulaması yapılmıştır. Ön deneme uygulamasında öğrencilerden anlamadıkları kelime, ifade ya da ölçek maddelerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrenci dönütlerine göre ölçek maddelerine son şekli verilmiş ve ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin uygulanması Almanya'nın Hamburg, Schleswig-Holstein, Aşağı Saksonya ve Kuzey Ren-Vestfalya eyaletlerinde, 5-8. sınıf düzeyindeki iki dilli Türk öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmasından önce uygulanan ölçek formları incelenmiş yanlış ya da eksik formlar veri setinden çıkarılarak toplam 309 öğrencinin cevapları analiz edilmiştir.

Ölçeğin yapısının belirlenmesinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Uyum indeksleri, DFA bulguları doğrultusunda değerlendirilmiş ve elde edilen sonuçlar, modelin veriyle yeterli düzeyde örtüştüğünü ortaya koymuştur. Analizler sonucunda, ölçeğin 4 boyuttan ve 24 maddeden oluştuğu ve iyi uyum değerlerine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Faktörler sırasıyla "Zorlanma", "Farkındalık", "Uygulama" ve "İsteklilik" olarak adlandırılmıştır. Faktör 1 toplam varyansın %20,589'unu, Faktör 2 toplam varyansın %15,467'sini, Faktör 3 toplam varyansın %11,349'unu ve Faktör 4 ise toplam varyansın %8,406'sını açıklamaktadır. Toplamda 4 boyut, ölçeğin toplam varyansının %55,82'sini açıklamaktadır. Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach's alfa katsayısı ile değerlendirilmiştir. Faktör 1 için 0,904, Faktör 2 için 0,816, Faktör 3 için 0,739 ve Faktör 4 için 0,786 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin faktörlerine ait iç tutarlılık katsayılarının yüksek ve oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ölçek maddelerinin tamamının madde toplam korelasyon katsayısının 0,3'ün üzerinde olduğu belirlenmiştir. Gruplara göre ölçek maddelerinin iç tutarlılığını karşılaştırmak amacıyla Mann-Whitney U Testi uygulanmış ve alt-üst gruplara göre ölçek maddelerinin ortanca değerlerinde farklılık olduğu bulunmuştur. Yapılan analiz sonuçları, geliştirilen ölçeğin iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazma tutumlarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Yazma becerisine yönelik tutumlar üzerine yapılan araştırmalarda yazma süreci ile öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları arasında olumlu bir ilişki olduğunu, yazmaya yönelik olumlu bir tutum sergileyen öğrencilerin olumsuz tutuma sahip olanlara göre daha fazla yazma eğiliminde olduğuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır (Al-Sobhi vd., 2018). Graham vd. (2007) yazma tutumu ve yazma

başarısının etkilerinin iki yönlü ve karşılıklı olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin gerçekçi yazma görevlerinde başarılı oldukça yazma tutumlarının da arttığı (Buhrke vd., 2002) ve öğrencilere düzenli yazma fırsatı verildiğinde yazmaya yönelik tutumlarının ve yaz becerilerinin de artacağı (Gau, vd., (2003) ifade edilmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının bilinmesi onların yazma sürecine yönelik eğilimlerinin ve ihtiyaçlarının anlaşılmasına yardımcı olarak motivasyonlarının artmasını sağlayacaktır. Bu durumun, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimlerini açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Alan yazınındaki çalışmalar incelendiğinde yurt dışındaki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazma tutumlarının belirlenmesine yönelik bir çalışma tespit edilememiştir. İki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazmaya yönelik tutumlarının bilinmesi onların yazma sürecine yönelik eğilimlerinin ve ihtiyaçlarının anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Bu çalışmada geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçeğin, iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazma becerilerinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacağı ve alan yazınındaki boşluğun giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yazar Katkıları: Bu makaleye birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Abbas, S. H. (2016). The effect of reflection-supported process-based writing teaching on Iraqi EFL students' writing performance and attitude. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 7(4), 42-62. Doi: 10.24093/awej/vol7no4.4.
- Agesty, E., Inderawati, R., & Eryansyah, E. (2021). Writing attitude and emotional intelligence as determinants in boosting EFL learners' writing performance. *English review: Journal of English Education*, 10(1), 245-254. Doi: 10.25134/erjee.v10i1.5384.
- Akaydın, Ş., & Kurnaz, H. (2015). Lise öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 246-261.
- Alarcón, I. (2010). Advanced heritage learners of Spanish A sociolinguistic profile for pedagogical purposes. *Foreign Language Annals*, 43(2), 269-288.
- Al-Sobhi, B., Md. Rashid, S., & Abdullah, A. N. (2018). Arab ESL secondary school students' attitude toward English spelling and writing. *Sage Open*, 8(1). Doi: 2158244018763477.
- Arslan, M. Ve Kiliç, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 169-182.
- Bain, R. (1928). An attitude on attitude research. *American Journal of Sociology*, 33(6), 940-957.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Multilingual Matters.
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180). Doi: 10.15390/EB.2015.4279.
- Beaudrie, S., & Ducar, C. (2005). Beginning level university heritage programs: Creating a space for all heritage language learners. *Heritage Language Journal*, 3(1), 1-26.
- Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell ilköğretim okulu örneği, Norveç). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71-85.

- Bican, G. (2017). *Danimarka' da Türkçe-Danca konuşan öğrencilerin dil görünümünün iki dillilik temelinde incelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1191. Doi: 10.1515/IJSL.2007.053.
- Broermann, M. (2007). Language attitudes among minority youth in Finland and Germany. *International Journal of the Sociology of Language*, H. 187-188, S. 129-160.
- Budiyana, Y. E. (2017). Students' parents' attitudes toward Chinese heritage language maintenance. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(3), 195. Doi: 10.17507/tpls.0703.05
- Buhrke, L., Henkels, L., Klene, J., & Pfister, H. (2002). Improving fourth grade students' writing skills and attitudes. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED471788>.
- Büyüköztürk, Ş. (2023). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, E., & Ünal, F. T. (2017). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 203-212.
- Carreira, M., & Kagan, O. (2011). The results of the National Heritage Language Survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development. *Foreign language annals*, 44(1), 40-64. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01118.x>.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). Interpretation and application of factor analytic results. Comrey, & H. B. Lee (Eds.), in A.L. *A first course in factor analysis* (pp. 240-262). Lawrence Erlbaum.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. Doi: 10.1007/BF02310555.
- Csizer, K., & Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning*, 55(4), 613-659. Doi: 10.1111/j.0023-8333.2005.00319.x.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 164-176.
- Dehbozorgi, E. (2012). Effects of attitude towards language learning and risk-taking on EFL student's proficiency. *International Journal of English Linguistics*, 2(2), 41. Doi: 10.5539/ijel.v2n2p41.
- Del Carpio, L. (2021). Heritage Language Learners' Attitudes Towards Familiar Varieties of Spanish. *Spanish and Portuguese Review*, 7, 105-118.
- Dennis J. Kear, Gerry A. Coffman, Michael C. McKenna and Anthony L. Ambrosio (2000). Measuring attitude toward writing: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 54(1), 10-23. doi:10.2307/20204872
- Dones-Herrera, V. (2015). *Heritage vs. non-heritage language learner attitudes in a beginning-level mixed Spanish language class*. Master's thesis, Arizona State University, Tempe, AZ.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2005). Attitude research in the 21st century: The current state of knowledge. B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), in D. Albarracín, *The handbook of attitudes* (pp. 743-767). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Erarslan, A. (2011). *Pamukkale Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfı öğrencilerinin yazma dersine karşı algı ve tutumları ve yazma dersindeki tutum-başarı ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Erdoğan, T. (2013). The Effect of creative drama method on pre-service classroom teachers' writing skills and attitudes towards writing. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 45-61. Doi: 10.14221/ajte.2013v38n1.5.
- Escobar, A. M., & Potowski, K. (2015). *El español de los Estados Unidos*. Cambridge University Press.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gau, E., Hermanson, J., Logar, M., & Smerek, C. (2003). Improving student attitudes and writing abilities through increased writing time and opportunities. (Report No. CS512508). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED481441>.
- Gavriilidou, Z., & Mitits, L. (2019). Profiling Greek heritage language speakers in the USA and Russia. *European Journal of Language Studies Vol*, 6(1), 28-42.
- Gilmore, M. (2017). Insider perspective: attitude and motivational orientation among heritage learners of Japanese at colleges in the Philadelphia-area. *Journal of Critical Education Policy Studies at Swarthmore College*, 2(1), 3. Doi: 10.24968/2473-912X.2.1.3.
- Gorsuch, Richard L. 1983. *Factor analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Graham, S., Berninger, V., & Abbott, R. (2012). Are attitudes toward writing and reading separable constructs? A study with primary grade children. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 51-69.
- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary educational psychology*, 32(3), 516-536. Doi: 10.1016/j.cedpsych.2007.01.002.
- Gurbuz, O. (2017). Fransa'da yaşayan iki dilli Türk göçmen çocukların Türkçeye karşı tutumları ve Fransa'daki anadil eğitim politikaları. *The Journal of Social Sciences*. 13. 354-378. Doi: 10.16990SOBIDER.3605.
- Guttman, L. (1945). A basis for scaling qualitative data. *American Sociological Review*, 10(6), 706-716. Doi: 10.2307/2086306
- Holladay, S. A. (1981). Writing anxiety: What research tells us. *Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Teachers of English*, 71st, Boston, MA, November 20-25. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED216393>.
- Ismail, S. A. A. (2011). Exploring students' perceptions of ESL writing. *English language teaching*, 4(2), 73-83.
- Kagan, O. (2012). Intercultural competence of heritage language learners: Motivation, identity, language attitudes, and the curriculum. *Paper presented at th at the Third International Conference on the Development and Assessment of Intercultural Competence*, Tucson, AZ, January 2012. Retrieved from <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c960ce3675d9e32c3c888e0ad62426741743e391>.
- Karahan, B. (2020). Yazmaya yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bugu Dil ve Eğitim Dergisi*, 1(3), 314-324.

- Karakus Taysi, E. (2019). The Effect of Listening attitude and listening anxiety on listening comprehension: A regression model. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 356-364.
- Khoiriyah, S. L. (2016). The correlation among attitude, motivation and speaking achievement of college students across personality factors. *OKARA: Jurnal Bahasa dan Sastra*, 10(1), 78-92. Doi: 10.19105/ojbs.v10i1.813
- Kırmızı, F. S. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-68.
- Knudson, R. E. (1995). Writing experiences, attitudes, and achievement of first to sixth graders. *The Journal of Educational Research*, 89(2), 90-97. Doi: 10.2466/pr0.1992.70.3.711.
- Krosnick, J. A., Judd, C. M., & Wittenbrink, B. (2018). The measurement of attitudes. Albarracín, D., Johnson, B.T., Zanna, M.P. (Eds.), in the *Handbook of attitudes* (pp. 21-78). Lawrence Erlbaum.
- LaRotonda, A. (2015). *Attitudes of parents and children toward maintaining their heritage language*. Doctoral dissertation, State University of New York at Fredonia Fredonia, New York.
- Leena, A. T. (2020). *Attitudes to writing and writing performance among bilingual and monolingual children*. Doctoral dissertation, University of Oxford, Oxford.
- Lee-Smith, A. (2016). Exploring Korean heritage learners' perceptions of heritage language and learning. *The Korean Language in America*, 20(2), 152-165. Doi: 10.5325/korelangamer.20.2.0152.
- MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of language and social psychology*, 15(1), 3-26. Doi: 10.1177/0261927X960151001.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language learning*, 47(2), 265-287. Doi: 10.1111/0023-8333.81997008.
- McCarthy, S. J., & García, G. E. (2005). English language learners' writing practices and attitudes. *Written Communication*, 22(1), 36-75. Doi: 10.1177/0741088304271830.
- Melanlıoğlu, D., Tayşi, E. K. Ve Özdemir, B. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde karikatür kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 241-256.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı. (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler)*. http://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/30092244_TTKD_YYretim_ProgramYTYrkYe.pdf sayfasından erişilmiştir.
- O'Neal, M.R.; Guttinger, H.I. and Morris, C.M. (1984). Validation of a writing attitude scale. *Paper presented at the thirteenth annual meeting of the mid-south educational research associations, November 14-16. New Orleans, Louisiana.*
- Oh, J. S., & Nash, B. A. (2014). Attitudes and motivations of adult Spanish language learners A comparison of heritage language learners and second language learners. *Heritage Language Journal*, 11(1), 29-44.
- Okasha, M. A., & Hamdi, S. A. (2014). Using strategic writing techniques for promoting EFL writing skills and attitudes. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(3), 674-681. Doi: 10.4304/jltr.5.3.674-68.

- Oroujlou, N., & Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000. Doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.333.
- Ostrom, T. M. (1969). The relationship between the affective, behavioral, and cognitive components of attitude. *Journal of Experimental Social Psychology*, 5(1), 12-30. Doi: 10.1016/0022-1031(69)90003-1.
- Öztürk, J., & Alan, Y. (2019). 4+ 1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 221-250.
- Park, S. M., & Sarkar, M. (2007). Parents' attitudes toward heritage language maintenance for their children and their efforts to help their children maintain the heritage language: A case study of Korean-Canadian immigrants. *Language, culture and curriculum*, 20(3), 223-235. Doi: 10.2167/lcc337.0.
- Rao, R. (2016). On the nuclear intonational phonology of heritage speakers of Spanish. *Advances in Spanish as a heritage language*, 51-80. Doi: 10.1075/sibil.49.04rao.
- Rose, M. (1984). *Writer's block: The cognitive dimension*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Sakui, K., & Gaies, S. J. (1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System*, 27(4), 473-492. Doi: 10.1016/S0346-251X(99)00046-9.
- Sánchez-Muñoz, A. (2016). Heritage language healing? Learners' attitudes and damage control in a heritage language classroom. *Advances in Spanish as a heritage language*, 49, 205-217. Doi: 10.1075/sibil.49.11san.
- Setyowati, L., & Qibtiyah, M. (2017). The eight graders writing attitude toward EFL writing in Indonesian context. *International Journal of Languages' Education*, 1, 422-433.
- Setyowati, L., & Sukmawan, S. (2016). EFL Indonesian students' attitude toward writing in English. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 7(4). Doi: 10.24093/awej/vol7no4.24.
- Smith, S. A., & Li, Z. (2022). Closing the enjoyment gap: heritage language maintenance motivation and reading attitudes among Chinese-American children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(3), 1070-1087. Doi: 10.1080/13670050.2020.1742653.
- Song, J. (2019). Writing in Korean as an additional language: Learners' attitudes, perceptions, and informal practices. *International Multilingual Research Journal*, 13(2), 116-132. Doi: 10.1080/19313152.2019.1578610.
- Sönmez, H., & Akıncı, M. A. (2022). Fransa'daki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe dil becerilerinin gözlemlenmesi (Paris ve Normandiya örnekleri). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(4), 718-737. Doi: 10.16916/aded.1111145.
- Spicer-Escalante, M. (2005). Writing in two languages/living in two worlds: A rhetorical analysis of Mexican-American written discourse. In M. Farr (Ed.), *Latino language and literacy in ethnolinguistic Chicago*, 1 (pp. 217-244). Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Stokmans, M. J. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, 26(4), 245-261.
- Şen, Ü. (2011). *Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumları ve yazma becerileri*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şencan H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.

- Şengül, K., & Çetin, G. İki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme sorunları: Almanya Örneği. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 7(1), 117-149.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*. 5th edition. Allyn & Bacon, Boston.
- Tallon, M. (2009). Foreign language anxiety and heritage students of Spanish A quantitative study. *Foreign Language Annals*, 42(1), 112-137. Doi: 10.1111/j.19449720.2009.01011.x
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Temples, A. L. (2013). *Constructing Arabic as heritage: investment in language, literacy, and identity among young US learners*. Doctoral dissertation, Georgia State University, Atlanta.
- Titus, J. (2018). Russian heritage learners' goals and motivation. In P. P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education* (pp. 149-163). Cham: Springer.
- Tóodor, E. M., & Dégi, Z. (2016). Language attitudes, language learning experiences and individual strategies what does school offer and what does it lack. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 8(2), 123-137.
- Tok, M. & Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (50), 73-95. Doi: 10.17755/esosder.04506.
- Torres, K. M., Arrastia-Chisholm, M. C., & Tackett, S. (2020). Perceptions of writing anxiety and self-efficacy among Spanish heritage language learners. *Journal of Hispanic Higher Education*, 19(1), 84-98. Doi: 10.1177/1538192718775175.
- Wen, X. (2011). Chinese language learning motivation A comparative study of heritage and non-heritage learners. *Heritage Language Journal*, 8(3), 333-358.
- Xiao, Y., & Wong, K. F. (2014). Exploring heritage language anxiety: A study of Chinese heritage language learners. *The Modern Language Journal*, 98(2), 589-611. Doi: 10.1111/modl.12085.
- Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa'da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *Dil Dergisi*, (134), 31-48.
- Yang, L., Leung, G., Tong, R., & Uchikoshi, Y. (2018). Student attitudes and Cantonese proficiency in a Cantonese dual immersion school. *Foreign language annals*, 51(3), 596-616.
- Yi, Y. (2008). Voluntary writing in the heritage language: A study of biliterate Korean-heritage adolescents in the US. *Heritage Language Journal*, 6(2), 224-245. Doi: 10.46538/hlj.6.2.5.
- Zetterholm, E., & Lindström, E. (2022). The writing process of bilingual students with focus on revisions and spelling errors in their final texts. *Languages*, 7(1), 61. Doi: 10.3390/languages7010061.

Extended Abstract

Introduction

Attitudes are generally defined as evaluative responses toward people or objects, reflecting either a positive or negative disposition. Individuals with favorable attitudes typically exhibit affirmative reactions, while those with unfavorable attitudes tend to respond negatively (Eagly & Chaiken, 1998). According to Tavşancıl (2018, p. 72), “Attitudes comprise three fundamental components: cognitive, affective, and behavioral,” and these components are generally assumed to maintain internal consistency.

Attitude measurement is widely applied across disciplines such as political science, sociology, and economics (Krodnick et al., 2018). The primary aim of such assessments is to identify individuals’ attitudes in order to predict and guide their behavior (Krech & Crutchfield, 1980; Eren, 2001, as cited in Tavşancıl, 2018). This practice is also common in education, where attitude assessments inform the design of targeted interventions. A prominent domain for attitude measurement is language education. Dehbozorgi (2012) emphasizes that learners’ attitudes toward language learning play a pivotal role in determining their success or failure.

A substantial body of research highlights that students often face greater challenges in developing writing skills compared to other language competencies. Furthermore, empirical evidence indicates that attitudes toward writing significantly influence writing performance. However, most studies on writing attitudes have focused on monolingual or second/foreign language learners, with relatively little attention paid to bilingual students.

Studies examining the relationship between bilingualism and language attitudes can be categorized into three areas: bilingual individuals’ attitudes toward their native language, parental attitudes toward the native language, and bilingual individuals’ self-perceived linguistic competence in their native language. Similarly, research on bilingual students’ writing attitudes falls into three groups: direct assessments of writing attitudes, broader studies on native language attitudes that include writing, and general linguistic studies in which writing is a subcomponent. Existing studies in this area have mostly focused on students with Spanish, Chinese, Korean, Russian, or Turkish backgrounds, using instruments such as adapted questionnaires, scales developed for monolinguals, or semi-structured interviews.

Although some research has explored language attitudes among bilingual Turkish children, no study to date has specifically examined their attitudes toward writing in Turkish. Moreover, a standardized instrument designed for this purpose is lacking. This study addresses this gap by developing a valid and reliable measurement tool: *The Attitude Scale for Bilingual Turkish Children’s Writing Skills in Turkish*.

Method

This study employs a scale development methodology to construct a psychometrically sound instrument for assessing bilingual Turkish children’s attitudes toward writing in Turkish. The research design includes participant selection, scale development stages, data collection procedures, and statistical analyses.

The first sample consisted of 309 bilingual Turkish students in grades 5 to 8 from the German federal states of Hamburg, Schleswig-Holstein, Lower Saxony, and North Rhine-Westphalia. The

second sample comprised 155 bilingual Turkish students in grades 5 to 8 from Hamburg and Schleswig-Holstein.

Initially, a comprehensive review of existing writing attitude scales was conducted to determine an appropriate methodological framework. The development process included item generation, expert review, pilot testing, item refinement, scale administration, and psychometric evaluation focusing on validity and reliability.

The scale was administered during a single 40–45 minute class session for both the pilot and main applications. Prior to administration, participants were informed of the study's purpose and assured that participation was voluntary. They were explicitly told that the scale was not a test and that no personally identifiable information would be collected. Participants were instructed to read the directions carefully before completing the scale.

Data were analyzed using IBM SPSS and AMOS (Version 23). Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted using principal components analysis and Varimax rotation to identify the scale's underlying structure. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed using maximum likelihood estimation to assess construct validity. Internal consistency was evaluated using Cronbach's alpha, with significance set at $p < .05$. To assess the discriminatory power of the scale, the Mann–Whitney U test was used to compare the responses of lower and upper scoring groups. Quantitative data were reported as medians with minimum–maximum values.

Results and Discussion

The findings indicate that the final version of the scale consists of 24 items across four dimensions, demonstrating strong psychometric properties. Factor 1 accounted for 20.589% of the total variance, Factor 2 for 15.467%, Factor 3 for 11.349%, and Factor 4 for 8.406%, together explaining 55.82% of the total variance. Internal consistency coefficients were as follows: 0.904 for Factor 1, 0.816 for Factor 2, 0.739 for Factor 3, and 0.786 for Factor 4, indicating high reliability across all dimensions. In addition, all items showed item-total correlation coefficients above 0.3, demonstrating strong item coherence. Statistically significant differences were found in median scores between the lower and upper subgroups.

These results confirm that the developed scale is a valid and reliable tool for measuring bilingual Turkish children's attitudes toward writing in Turkish. Previous studies have shown that writing attitudes are positively associated with academic performance (Al-Sobhi et al., 2018; Buhrke et al., 2002; Gau et al., 2003; Graham et al., 2007). However, the literature reveals a notable gap regarding the writing attitudes of bilingual Turkish children in particular. Understanding these attitudes is essential for identifying learners' needs and shaping appropriate instructional strategies.

This study contributes to the field by introducing a new instrument specifically designed for bilingual Turkish learners. By clarifying the attitudinal dimensions that influence writing experiences, the findings offer practical insights that can inform more effective pedagogical practices and policymaking aimed at supporting bilingual literacy development.

The extended abstract is proofread by a native English speaker and approved by the editorial board.



An Analysis of Orhan Veli Kanık's "Towards the Sea" Story in the Context of New Criticism Theory

Mert BAŞBAYRAK¹ & Rezan KARAKAŞ²

Abstract

The aim of this study is to examine Orhan Veli Kanık's story "Towards the Sea" within the framework of New Criticism literary theory. New Criticism is a text-centered approach that focuses on analyzing a literary work based solely on its internal structure. According to this theory, a literary text should be evaluated independently of its author, reader, and the historical conditions of its period. In this research, the characters, settings, temporal elements, objects, narrative techniques, themes, and linguistic features of the story are examined using document analysis, a qualitative research method. The story is structured around the themes of longing for the sea and the search for freedom. This quest of the main character is intertwined with economic concerns and existential questions. By the end of the narrative, the longed-for sea is reached. In the story, the sea symbolizes freedom and hope; the swamp signifies struggle and existential uncertainty; and the inland city represents stagnation and entrapment. Time is employed as a narrative device reflecting the internal conflicts of the protagonist. Objects associated with the conceptual domains of the sea and money further highlight the tension between the desire for freedom and material concerns. In conclusion, "Towards the Sea" can be regarded as a literary work that thoughtfully explores themes such as the human search for freedom, the relationship between humanity and nature, existential inquiry, and especially the motif of longing—through its narrative techniques and linguistic expression.

Keywords

New Criticism Theory

Orhan Veli Kanık

Towards the Sea

Story

Orhan Veli Kanık'ın "Denize Doğru" Hikâyesinin Yeni Eleştiri Kuramı Bağlamında İncelenmesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, Orhan Veli Kanık'ın "Denize Doğru" adlı hikâyesini Yeni Eleştiri edebiyat kuramı çerçevesinde incelemektir. Yeni Eleştiri, metni kendi iç yapısıyla çözümlemeye dayanan metin merkezli bir kuramdır. Bu kurama göre bir edebiyat eseri; yazarından, okurundan ve dönemin tarihsel koşullarından bağımsız olarak ele alınmalıdır. Araştırmada; hikâyede yer alan kişiler, mekânlar, zamanlar, nesneler, anlatım teknikleri, temalar ve dil anlatım özellikleri nitel araştırma yöntemlerinden doküman analiziyle incelenmiştir. Hikâye, deniz özlemi ve özgürlük arayışı etrafında kurgulanmıştır. Ana karakterin bu arayışı ekonomik kaygılar ve varoluşsal sorgulamalarla harmanlanmıştır. Metnin sonunda yıllardır özlem duyulan denize kavuşulmuştur. Deniz kavramı özgürlük ve umudu, bataklık mücadele ve varoluşsal sorgulamaları, kara şehri ise sıkışmışlık ve durağanlığı temsil etmektedir. Zaman ise ana karakterin iç dünyasındaki çatışmaları yansıtan bir araç olarak kullanılmıştır. Deniz ve para ile ilgili kavram alanına giren nesneler de özgürlük arzusuyla maddi kaygılar arasındaki ikilemi etkili şekilde ortaya koymuştur. Sonuç itibarıyla, "Denize Doğru" hikâyesi, anlatım teknikleri ve dil anlatım özellikleriyle insanın özgürlük arayışını insan-doğa ilişkisini, varoluşsal sorgulamalarını özellikle hasret temasını kullanarak nitelikli şekilde işleyen bir edebî eser olarak görülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Yeni Eleştiri Kuramı

Orhan Veli Kanık

Denize Doğru

Hikâye

Article Info Makale Bilgisi

Received / Geliş Tarihi

28.02.2025

Reviewed / Kabul Tarihi

31.05.2025

Published / Yayın Tarihi

30.06.2025

Doi Number / Doi Numarası

10.29228/ijlet.1649010

Reference Kaynakça

Başbayrak, M., & Karakaş, R. (2025). Orhan Veli Kanık'ın "Denize Doğru" hikâyesinin yeni eleştiri kuramı bağlamında incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(2), 185-197.

¹ Doktora Öğrencisi, Siirt Üniversitesi, mertbasbayrak07@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2051-0633

² Prof. Dr., Siirt Üniversitesi, rezankarakas@siirt.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9138-3825



Giriş

Edebiyat terimi olarak eleştiri, “bir edebiyat veya sanat eserini her yönüyle değerlendirerek anlaşılmasını sağlamak amacıyla yazılan yazı türü, tenkit, kritik” anlamına gelmektedir (TDK, 2019, s. 786). Başlıca iki çeşit edebiyat eleştirisi mevcuttur. Bunlardan ilki dış eleştiridir. Dış eleştiri; toplum bilim, ruh bilim vb. bilim dallarından istifade edilerek ve edebiyat dışı kriterler kullanılarak yapılan eleştiridir. İç eleştiri ise tümüyle edebiyat sınırları içinde kalmayı amaçlayan ve yapısalcılık, yazın bilim gibi yöntemlerden yararlanan bir eleştiri türüdür. Fakat sanatçı kişiliği ve çevresel etkilerle meydana getirilen bir eser, ne kadar fazla katmanlıysa onun eleştirilmesi de o kadar zorlaşır. Bu nedenle iç ve dış eleştiri tek başlarına bir eserin tam anlamıyla çözümlenebilmesi için yeterli olmayabilir (Çukurlu, 2021).

İzlekçi eleştiri, edebî yapıtları doğrudan ve sadece toplum bilimi, ruh bilimi gibi edebiyat dışı bilim dallarıyla açıklayan eleştirilere tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu tarz eleştiri, yapıtı daha çok onun içinde yer alan unsurlarla açıklamaya ve yorumlamaya çalışır. Söz konusu sebeple “yazın bilim, izlekçilik ve arkasından gelen yapısalcılığa ve yazınsal gösterge bilime dayalı eleştiriler ‘iç eleştiri’, ‘yeni eleştiri’ akımları olarak adlandırılır” (Korkut, 2019, s. 51).

Eleştiri kuramları içinde topluma, dış dünyaya ve sanatçıya yönelik olanların yanında eserin değerini diğer etkenlerden bağımsız olarak düşünen ve bu değeri bizzat eserde arayan kuramlar da vardır (Çukurlu, 2021). “Bu kuramlara göre sanat eserini diğer yapıtlardan ayıran özellik; dış dünya, sanatçı ya da okurla olan ilişkisi değil, eserin kendi düzenidir.” Yeni Eleştiri edebiyat kuramı, aynı Rus Biçimciliği ve Yapısalcılık gibi esere dönüktür (Murat, 2009, s. 39).

Yeni Eleştiri (New Criticism) adını alan Anglo-Amerikan biçimciliği 1930’larda başlar ve 1950’lere kadar etkinliğini sürdürdükten sonra 1960’larda hızını kaybeder (Murat, 2009; Moran, 2013). Bu akım kendinden önceki anlayışlara bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Diğer anlayışlar eseri incelemek için yazarını, dönemin tarihsel koşullarını ve eser içinde verilen öğeleri dikkate alırken Yeni Eleştiri yalnızca metne odaklanır. Onu bir sanat eseri olarak inceleyip yorumlamaktan yazardır (Murat, 2009).

Yeni Eleştiri, I. A. Richards ve T. S. Eliot’un öncülüğünde başlamış bir akımdır. I. A. Richards edebiyatı toplumsal ve ahlaksal sorunlardan soyutlar ve onun değerini okurda uyandırdığı ahenkli ve zengin yaşantılarda bulur. Richards, böylece Yeni Eleştiri’ye izleyeceği rotayı göstermiştir. Yeni Eleştiri’nin hazırlayıcılarından biri olan Eliot ise metni ele alan eleştiri yöntemiyle şiiri şiir olarak okumak gerektiğini savunmuştur. Bu iki ismin görüşlerinden hareketle araştırmacılar, farklı bir edebiyat tanımı ortaya koymak durumunda kalmışlardır. Yeni Eleştiri’nin önerdiği tanıma göre, “Bir edebiyat eseri yazarından, okurundan ve yazıldığı tarihin toplumsal ve tarihsel koşullarından bağımsız, kendi başına yeterli olan, kapalı, dilsel bir düzendir” (Moran, 2013, s. 160). Bu tanım, Yeni Eleştiri kuramcılarının metnin içeriğine verdiği öneme açıkça vurgu yapmaktadır.

Türkiye’de Mehmet Kaplan ve Berna Moran, Yeni Eleştiri alanındaki önemli isimlerdendir. Ancak Yeni Eleştiri’yi benimseten kişi Hüseyin Cöntürk olmuştur (Zariç, 2014). Cöntürk’ün eleştiri anlayışı iki temele oturmuştur. İlki eleştirinin edebî bir metin üzerine kurulan bir üst dil olması, ikincisi de metnin anlamının dış ölçülere dayanmadan kendi içinde belirlenmesidir. Eleştiri için ölçütleri sorgulayan Cöntürk, öznel eleştiriye karşı duruş sergiler. Cöntürk, “...uygulamayı kendisinin gerçekleştirdiği eleştirilerinde metni çok iyi algılamış, değişik teknikler üreterek bu alanda kendisinden sonra gelen genç eleştirmenlere de yol gösterici olmuştur” (Kadızaade, 2011, s. 190).

Yeni Eleştiri edebiyat kuramını benimseyip metin incelemesi yapan eleştirmenler; yakın okuma, derin okuma, kapalı okuma, içsel okuma, pratik okuma ve “limon sıkma” gibi terimler kullanmışlardır. Aynı zamanda çeşitli okuma önerileri getirmişlerdir. Özellikle kapalı okuma

yöntemiyle beraber felsefe, siyaset, din, ahlak gibi farklı türlerin edebiyat eleştirisi üzerindeki etkisi azalmıştır. Metnin yalnızca kendisiyle anlaşılabilmesi görüşü hâkim olmuştur. Bu kuramda metnin incelemesi sırasında edebiyat dışı kriterlere başvurulması tavsiye edilmez. Değerlendirilmesi gereken bütün kriterlerin metnin kendisinde bulunduğu düşünülür (Zariç, 2014). “Eserin teması, kişileri, bunların arasındaki çatışma, anlatım tekniği, olay örgüsü, imgeler, ton, simgeler, bunların hepsi teknikle ilgili şeylerdir ve eserin kendine özgü anlamını meydana getirirler” (Moran, 2013, s. 209). Eleştirmen de söz konusu öğeler arası ilişkiyi, eser içinde oynadıkları rolü, ilk bakışta fark edilmeyen yönleri, ince anlamları ve zenginlikleri ortaya çıkarmakla yükümlüdür. Her eserde eser malzemesinin bütünleşmesi farklı şekillerde olur. Bundan ötürü Yeni Eleştiri kuramında esere uygulanmak için hazır bir anahtar yoktur. Yani başka bir deyişle edebî metinlere uygulanacak tek bir kalıp veya şablon mevcut değildir (Moran, 2013; Zariç, 2014).

Yeni Eleştiri edebiyat kuramına yönelik çeşitli eleştiriler getirilmiştir. Bu eleştirileri iki gruba ayırmak mümkündür. İlki yazınsal, ikincisi de politik ve ideolojik açıdan yapılan eleştirilerdir. Yazınsal açıdan yapılan eleştiriler bu kuramın eseri tarihten ve toplumsal çevreden koparmak istediğini savunmaktadır. Metnin anlaşılması için tarihin, o dönemin toplumsal koşullarının da idrak edilmesi çok önemlidir. Bunun yanında Yeni Eleştiri eserin tek başına anlamlı ve okurdan bağımsız olduğunu savunur. Ancak her okur kendi ekonomik, kültürel, toplumsal değerleri ile metni inceler. Söz konusu unsurlar da esere yönelik yapılan okumaları etkiler. İdeolojik ve politik eleştiri getirenler, Yeni Eleştiri’nin liberal hümanizminin de bir ideoloji olduğunu savunmaktadır (Moran, 2013).

Edebî ürünlere yönelik Yeni Eleştiri edebiyat kuramı bağlamında yapılmış bazı çalışmalar mevcuttur. Özcan Gönülal (2011), Yunus Emre’nin *Kayusu Değül* redifli şiirini; Zariç (2015), Hüseyin Su’nun hikâyelerini; Yoksul (2019), Oya Uysal’ın *Ürperti* şiirini; Çukurlu (2021), Şeyh Galib’in *Düştü* redifli şiirini; Okçul (2021a), Halit Ziya Uşaklıgil’in *Bir Başlangıcın Sonu* hikâyesini; Okçul (2021b), Servet-i Fünûn hikâyelerini; Çetin Baycanlar (2022), Hüseyin Cöntürk’ün *Turgut Uyar İncelemesi*’ni Yeni Eleştiri kuramına göre tahlil etmişlerdir. Bu çalışmada Orhan Veli Kanık’ın *Denize Doğru* hikâyesi Yeni Eleştiri kuramı bağlamında ele alınmıştır.

Garip hareketinin kurucusu sayılan Orhan Veli, 1947-1950 yılları arasında toplam altı hikâye yazmıştır. Bunlar; 1947 yılında Tanin dergisinde yayımlanan *Hoşgör Köftecisi*, 1947 yılında Seçilmiş Hikâyeler dergisinde yayımlanan *Kan*, 1948’de Seçilmiş Hikâyeler’de yayımlanan *Baharın Ettikleri*, 1949’da Yaprak dergisinde yayımlanan *Denize Doğru* adlı hikâyelerdir. Orhan Veli’nin ayrıca ölümünden sonra notları arasında bulunan ve 1952 yılında yayımlanan *Love, Here is My Hat* adlı bir çeviri hikâyesi de bulunmaktadır (Melikoğlu, 2022).

Literatürde Orhan Veli hikâyelerini ele alan birçok çalışma bulunmaktadır. Karayakupoglu (2019), Orhan Veli’nin *Hoşgör Köftecisi* adlı kitabındaki hikâyeleri yapısal olarak incelerken Karahan (2021), söz konusu yazarın şiir ve hikâyeleri arasında bir bağlantı ortaya koymuştur. Sekman (2021), Çehov tarzı yazan Orhan Veli’nin öykücülüğünü detaylı şekilde incelerken Anay Kardaş (2023) bu öyküleri Garip poetikası üzerinden değerlendirmiştir. Evis (2023) ise bu öykülerdeki değerler dünyasını ortaya koymuştur.

Bu araştırmanın amacı, Orhan Veli Kanık’ın *Denize Doğru* hikâyesini Yeni Eleştiri kuramı bağlamında incelemektir. Araştırmada “Orhan Veli Kanık’ın *Denize Doğru* hikâyesi, Yeni Eleştiri kuramına göre nasıl çözümlenebilir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel bir araştırma olan çalışmada doküman incelemesi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 189). Nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabilir.

Çalışma Nesnesi

Selim İleri'nin hazırladığı *İlkgençlik Çağına Öyküler 2* kitabında yer alan Orhan Veli Kanık'ın *Denize Doğru* hikâyesi araştırmanın çalışma nesnesini oluşturmaktadır (Kanık, 2002, s. 9-14).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmadaki veriler, Orhan Veli Kanık'ın *Denize Doğru* hikâyesinin Yeni Eleştiri edebiyat kuramı bağlamında incelenmesi yoluyla elde edilmiştir. Veriler elde edilirken Yeni Eleştiri kuramının temel felsefesi olan metin merkezli yaklaşım esas alınmış, hikâyenin dışında yer alan hiçbir unsur bulgulara dâhil edilmemiştir. Metin incelenirken Okçul'un (2021a) çalışmasında kullandığı temalardan yararlanılmıştır. Bunun yanında Türk Dili ve Edebiyatı alanında uzman iki akademisyenin de katkısıyla ele alınan metnin incelenmesi için uygun başlıklar belirlenmiştir. Temalar belirlenirken eserin kendine özgü nitelikleri de göz önünde bulundurulmuştur. Elde edilen veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bulgular

Denize Doğru Hikâyesinin Yeni Eleştiri Kuramı Bağlamında İncelenmesi

Orhan Veli Kanık tarafından kaleme alınan *Denize Doğru* hikâyesi denize duyulan hasreti ve ona ulaşma çabasını anlatır. Hikâyede ana karakter, denizi uzun zamandır görmediği için derin bir hüznün ve hasret içindedir. Baharın da gelmesiyle çocukluk zamanlarından beri aşına olduğu yosun kokuları ona denizi anımsatır. Karakter, bu kokuyu bir kara şehirde, bahar sabahı okula giderken duyar ve karakterin deniz özlemi gitgide artmaya başlar.

Karakter iş bulma ve bunun yanında deniz kenarında yaşama isteğiyle yeni bir yere taşınır. Fakat işler beklediği gibi gitmez. İnşaat müteahhidiyle çalışmaya başlayacağı gün onun şehirden ayrıldığı ve bir hafta sonra döneceği belirtilir. Bu süre zarfında karakter bir çadırda yatıp kalkar. Bulunduğu yer denizi görse de denizle aralarında bir veya bir buçuk saatlik mesafe vardır.

Hikâyenin sonunda karakter denize ulaşmak için yola çıkar ama bataklığa saplanır. Yaşama arzusu duyan kahraman bulunduğu zorluğu aşmak için kuvvetli bir mücadeleye girer. Bu mücadele sonunda karakter denize ulaşmayı başarır. Denizin vahşi görünümü onu şaşırtsa da en sonunda tarifsiz bir mutluluk hisseder.

Denize Doğru Hikâyesinin Yapısı

Bu araştırmada Yeni Eleştiri edebiyat kuramı çerçevesinde ele alınan *Denize Doğru* hikâyesi; kişi, mekân, zaman, nesne, anlatım teknikleri, tema, dil ve anlatım bakımından incelenmiştir. Bu başlıklardaki tespitler, yalnızca metin esas alınarak yapılmıştır.

Kişiler

Hikâyenin ana karakteri aynı zamanda anlatıcıdır. İsmi belli olmayan erkek anlatıcı iki yıldır denize hasret kalmıştır. O kadar büyük bir hasret yaşar ki bu durum, ana karakterin düşüncelerini hatta

hayatını belirleyen başlıca unsur hâline gelir. Bir yandan geçmişe yönelik özlem duyan bir yandan da yaşam koşullarıyla boğuşan ana karakter çeşitli zorluklarla karşılaşır. Yazar metinde karakterin iç dünyası, toplumsal durumu ve ekonomik problemleri ile ilgili psikolojik portreler çizer. Böylece kahramanın deniz hasretiyle iç içe geçen karmaşık duygusal yapısıyla birlikte varoluşsal sancılar ortaya çıkar.

Ana karakterin denize olan yoğun hasreti hikâyenin daha ilk cümlesiyle kendini gösterir:

“Bir yıl deniz görmesem bir hoş olurum” (Kanık, 2002, s. 9).

Metinde ana karakterin deniz hasretini ve ekonomik kaygılarını aynı anda giderme isteği ön plandadır. Bu doğrultuda bir iş bulma girişimindedir:

“Buraya da öyle bir kara şehirden, denize en aşağı iki yıl hasret kaldıktan sonra geldim. Bir taşla iki kuş vuracağım. Hem bir iş bulacak, çalışacağım; hem de deniz kenarında olacağım” (Kanık, 2002, s. 10).

İşler istenilen şekilde gitmez. Ana karakter gelmeden önce müteahhit bir yere gittiği için denize bir, bir buçuk saat mesafede bir çadırda beklemeye başlar:

“Bana bir çadır verdiler; o çadırda yatıp kalkıyorum. Sözde deniz kenarında olacaktık. O da olmadı” (Kanık, 2002, s. 10).

Deniz hasreti metnin birçok yerinde kendini gösterir. Anlatıcı, hangi koşulda olursa olsun denize karşı olan bu duyguyu öne çıkarır:

“Buraya geleli üç gün oldu. Ama şöyle bir kıyıya gidip o yosun kokusunu koklayamadım. Şöyle bir eğilip elimi suya değdiremedim” (Kanık, s. 10-11).

Deniz hasreti ekseninde ilerleyen hikâyede anlatıcının ekonomik endişeler içinde olduğu monologlar, iç çatışmalar aracılığıyla dile getirilir:

“Beş lira için fena para değil dedim. Dedim ya, nedir beş lira şu zamanda? Şehirde olsam nasıl geçinirim bu parayla” (Kanık, s. 11).

“Hem ne diye ukalalık ediyorum? Biz bu dünyaya ecir gelmişiz, ecir gideceğiz. Ben de müteahhit olacak değilim ya!” (Kanık, 2002, s. 11)

“Adaam, sen de! Çekiver kuyruğunu. Gelmezse gelmez. İster çalıştırır, ister çalıştırmaz” (Kanık, 2002, s. 11).

Anlatıcı olan ana karakter içsel çatışmalara düştükten sonra birdenbire denize ulaşmak için yola koyulur. Yolculuk sırasında dümdüz bir ovanın devasallığı ve ıssızlığından ürker:

“Ha vardım ha varacağım, diyorum; bir de bakıyorum, deniz hep o uzaklıkta. Etrafta ne insan, ne de cin; koskoca bir ovada bir başımayım” (Kanık, 2002, s. 11).

Anlatıcı, içinde bulunduğu boşluğu Beyoğlu Caddesi’nin kalabalığını düşünerek gidermeye çalışır:

“Ne bomboş bir dünya; aklıma birdenbire Beyoğlu Caddesi geldi. Nasıl da tıklım tıklımdır! İnsanlar birbirine çarpa çarpa yürürler” (Kanık, 2002, s. 11).

Ben koşmak isterim, önümdeki adam ya sevgiliyle konuşmaktadır ya da bir dükkanın camekanını seyretmektedir. Yanından sıyrılıyım derken istemeye istemeye bir tarafına çarparım” (Kanık, 2002, s. 12) diyen anlatıcı şehir ortamında koşmayı ister. İnsanlara çarptığını aralarında kavga çıktığını hayal eder ve

bunu uzun uzadıya anlatır. Çarpıştığı için kavga edeceğini düşündüğü adamla karakola düştüğünü hayal eder:

“Ne desem karakola gidince?” (Kanık, 2002, s. 12)

“Önce o adam söylesin kim olduğunu sonra ben. Büyükçe bir unvanla çıkarsa karşıma, ben ondan da ağır bastığımı hissettirmek için, alçaktan alıyormuş gibi bir cevap veririm” (Kanık, 2002, s. 13).

Anlatıcı aslında bir yandan da politik bir eleştiri yapar. Fakat sözünün devamını getirmez:

“Bu memlekette hak sahibi olmak için mutlaka...” (Kanık, 2002, s. 13)

Anlatıcı bu düşünceleri sonlandırır ve gerçek hayattaki denize ulaşma yolculuğuna devam eder. Fakat büyük bir engelle karşılaşır:

Ayak bileklerime kadar batağa girdim. Her adım atışımda biraz daha batıyordum” (Kanık, 2002, s. 13).

Daha önce intihar etmeyi düşünecek kadar ölümü arzulayan anlatıcı, bu sefer ölümden kaçmak ister. Ona göre ölümü isteyen kişiler, dünyaya bağlanacak bir şeyi olmayanlardır. Hem kazanacağı beş liranın hem de denizi görmenin hesabını yapar:

“Bu beş lirayla pekala karnımı doyurabilir, ısınabilir, giyinebilir, dünyanın parasız olan bütün nimetlerinden faydalanabilirim” (Kanık, 2002, s. 13).

Maddi doyumun yanı sıra maddiyatla ölçülemeyecek şeyler de anlatıcı için büyük önem taşımaktadır:

“Peki, ya deniz? İşte, on beş dakikalık yolum kalmış, deniz kuşları, cığlık cığlığa, hâlâ dönüp duruyorlar. Vazgeçmeyeceğim denizden” (Kanık, 2002, s. 14).

Anlatıcı yaşadığı engeli aşarak bataklıktan çıkar ve sahile ulaşır. Önce sahilin vahşiliği konusunda şaşırır. En sonunda amacına ulaşıp büyük bir sevinç yaşar:

“İçimde sonsuz bir sevinç. Bağırarak istiyorum: Boş ver! diye haykırmak istiyorum, beş liraya da boş ver!” (Kanık, 2002, s. 14)

Hikâye büyük oranda ana karakter olan anlatıcının macerasına odaklanır. Önemli bir rolü olmayan fakat metinde birkaç defa adı geçen müteahhit, anlatıcının yanında çalışmak istediği kişidir. Ana karakter müteahhit ile bir türlü görüşememiş bu sebepten onun iş ve ekonomik durumu belirsiz kalmıştır:

“Müteahhit, benim gelişimden bir gün evvel bilmem nereye gitmiş; bir hafta sonra dönecektmiş. ‘Gelirse beklesin’ demiş” (Kanık, 2002, s. 10).

Şehir ortamında anlatıcının karşılaşacağını düşündüğü adam tipi ise son derece barbar, kavgayı alevlendiren birisi olarak ortaya çıkmakta ve *“Hadi yürü bakalım merkeze! Kozumuzu orada paylaşıyoruz” (Kanık, 2002, s. 12)* sözleriyle ifade edilmektedir.

Hikâyede metnin büyük oranda ana karakter üzerinden kurgulandığı diğer kişilerin yalnızca yardımcı figürler olarak kullanıldığı görülmektedir.

Mekân

Hikâyede dört mekândan söz edilebilir. Bunlar; kara şehri, beklenen iş alanı, ova-bataklık ve deniz kıyısıdır. *Denize Doğru* hikâyesinde mekânlar anlatıcının iç dünyasını yansıtan bir araç olarak kullanılmıştır.

İsmi konmadan verilen kara şehri, anlatıcının denize hasret duyduğu yerdir. Kara şehrinin denize mesafesinden dolayı anlatıcı bir boşluğa düşer. Bu şehir, aynı zamanda onun çocukluk anılarını da içinde barındırır. Denizden uzak olarak yaşanan bu şehir sıkışmışlığın ve durağanlığın simgesidir:

“Bir kara şehirde, bir bahar sabahı, okula giderken duyduğum o koku sonra sonra, ne çeşit hayallerle zenginleşti! Denizden uzak kaldıkça neler hatırlamadım denize ait!” (Kanık, 2002, s. 9)

İş alanı, anlatıcının iş için müteahhidi beklediği çadırın da bulunduğu yerdir. Bu yer, hayallerin bekleme durumunda olduğunu gösterir. Ana karakter idealize ettiği dünyaya henüz ulaşamamıştır. Zorunlu olarak iş umuduyla geldiği sahada beklemektedir:

“Denizi hep çadırımın kapısından görüyorum” (Kanık, 2002, s. 11).

Ova ve bataklık, anlatıcının denize ve özgürlüğe kavuşması için aşması gereken yerdir. Yazar, özellikle bataklıkta ölüm korkusuyla yüzleşir, içsel çatışmalar yaşayarak yaşamı sorgular:

“Kimileri derler ki intihar bir irade işidir. Ben buna inanmıyorum. İntihar bir iradesizliktir” (Kanık, 2002, s. 13).

Anlatıcının arzuladığı yer olan deniz kıyısı arzuyu, özlemi ve özgürlüğü simgeler. Deniz, aynı zamanda varoluşsal sorulara cevap aranan hayata karşı umut ve mutluluk sembolüdür:

“Ama ne olursa olsun, mutlaka deniz kıyısına gideceğim. İki yıl bu, dile kolay! Gideceğim; denize gideceğim” (Kanık, 2002, s. 13).

Anlatıcı kara şehirden denize karşı yaşadığı yoğun hasret duygusu ile yola çıkar. İş alanında bir süre bekledikten sonra özgürlüğüne kavuşmak için ova ve bataklıktan geçer. Engelleri aşarken varoluşsal sorgulamalar içerisine girer. En sonunda hayata bağlılığı ve umudu simgeleyen denize kavuşur.

Zaman

Metinde zamanın reel olarak hangi tarih aralığında geçtiği belirtilmemiştir. Fakat tramvay ve otobüs gibi kavramlar, şehir yaşamının anlatıldığı bölümlerdeki göstergeler, hikâyenin 20. yüzyılın ilk yarısında geçmiş olabileceğini düşündürmektedir. Hikâyedeki asıl zaman esas alınrsa bunu geçmiş zaman, şimdiki zaman ve gelecek zaman olarak bölümlere ayırmak mümkündür.

Geçmiş zaman, anlatıcının çocukluk anılarına yer verilen zaman dilimidir. İlk kez yosun kokusunun fark edildiği kara şehrinin bahar sabahı, çocukluk hatıralarında yer alan gemilerin çan sesleri, lodos uğultusu gibi denize dair unsurlar geçmişe yönelik detaylı bir betimleme oluşturur. Bu da şimdiki zamanda yaşanan sıkıntılı durumlarla tezat oluşturur:

“Deniz üstündeki odalarda, lodosun sabahlara kadar dinmeyen bir uğultusu mu? Bir oltanın iğnesinde çırpınan bir balığın gittikçe beyazlaşarak suyun yüzüne doğru gelişimi mi?...Saymakla bitmiyor ki!” (Kanık, 2002, s. 10)

Şimdiki zaman, anlatıcının denizden uzaktaki yaşamında ekonomik koşulların da etkisiyle hayat mücadelesinin geçtiği zorluklarla dolu dönemdir. Hayata dair varoluşsal düşünceler bu zaman diliminde ön plana çıkar:

“Mihnete alışmış insan her şeyi boş vermesini de biliyor” (Kanık, 2002, s. 11).

Anlatıcının gelecekte ise denize kavuşma hayali vardır. Bu da özgürlüğü, kurtuluşu ve umudu derinlemesine sembolize eder:

“Gökyüzünün parlaklığı, denizin mavisi, ağaçların yeşili, toprağın sıcaklığı, suların sesi, havada uçan kuşlar, rüzgarın getirdiği çiçek kokuları... Nasıl vazgeçerim bunlardan?” (Kanık, 2002, s. 14)

Hikâyede geçen zaman dilimlerine bütüncül olarak bakıldığında geçmiş zaman, özlemi; şimdiki zaman, sıkıntıyı; gelecek zaman ise umudu simgeler. Zaman, bu hikâyede aynı zamanda yazarın ruh hâlinin yansıtıldığı bir metafor olarak ortaya çıkar.

Nesne

Metindeki nesneler, metaforik anlamların oluşturulmasında önemli etkiye sahiptir. Deniz ve parayla ilgili nesnelerin kullanımı bu hususta dikkate değerdir. Yosun, orkinos, denizanası, deniz kuşları, vatoz, gemi, vapur, dalga, balık gibi kavramlar hikâyede deniz ile ilgilidir. Hikâyenin ana sembolü olan deniz de özgürlüğü ve geçmişe özlemi temsil eder. Bu yolda kahramanın yaşadığı içsel çatışmalar, belki de özgürlük arayışları umut içinde hedefe ulaşmak içindir:

“On beş dakikalık yolum kalmış, deniz kuşları, çığlık çığlığa, hala dönüp duruyorlar. Vazgeçemeyeceğim denizden” (Kanık, 2002, s. 14).

“Beş lira” ve “çadır” kavramları ekonomik sıkıntıları ve yoksulluğu simgeler. Metnin birçok yerinde “beş lira” kavramına vurgu yapılır. Bu da anlatıcıyı paranın değeriyle ilgili varoluşsal sorgulamalar içerisine sokar. Aynı zamanda ana karakterin yaşadığı toplumda var olan sınıf farklılıkları da eleştirilir:

“Üstelik öbür adam da mühimce bir adamsa? Mesela, bilmem ne müdürü olduğunu söyleyiverirse? Tabii benden çok onun sözünü dinlerler” (Kanık, 2002, s. 12).

“Hiçbir şeyim olmasa bile günde beş lira kazanabileceğim. Beş lira! Az para mı?” (Kanık, 2002, s. 13)

“Ben derim, müdür falan değilim. Ben alelade bir vatandaşım” (Kanık, 2002, s. 13).

Genel itibarıyla “deniz ve para” kavram alanları yazarın arzularıyla maddi kaygıları arasındaki çatışmayı simgeler. Bir yandan özgürlük arzu edilirken diğer yandan paranın esiri olan insan ve sınıf farklılıklarının olduğu toplum eleştirilmektedir.

Anlatım Teknikleri

Denize Doğru hikâyesinde iç monolog, betimleme (tasvir), diyalog gibi anlatım teknikleri kullanılmıştır. Anlatıcı, iç monolog tekniğiyle kendi kendine konuşarak bir hesaplaşma içerisine girer:

“Hem ne diye ukalalık ediyorum? Biz bu dünyaya ecir gelmişiz, ecir gideceğiz” (Kanık, 2002, s. 11).

Yazar, sık sık denizle ilgili anılarına dönerek maziye anar:

“Bana daha küçüklük zamanlarımı hatırlatan bu kokuda bir takım somut hayaller de vardır” (Kanık, 2002, s. 9).

Hikâyede deniz ve doğaya dair betimlemelere yer verilir:

“Suyun içinde beyaz beyaz açınıp kapanan, avuç içinde bir anda dağılıveren denizaneleri mi?..” (Kanık, 2002, s. 9)

Kalabalık bir şehir sahnesi hayal eden anlatıcı bu bölümde diyaloglara sık sık yer verir:

“—Kör müsün? der. Ben de kızarım:

—Ne sallanıyorsun alık alık? derim” (Kanık, 2002, s. 12).

Hikâyede kullanılan teknikler anlatıcının ruh hâlini derinleştirmesine olanak tanır. Eserde kahramanın iç dünyasında yaşanan çatışmalar dış dünya ile harmanlanarak anlatım çeşitlendirilmiştir.

Tema

Metinde yer alan temalar üç kategoriye göre incelenebilir. Bunlar, hasret, insan-doğa ilişkisi ve varoluşsal sorgulamalarıdır. Hasret, ana tema olarak öne çıkmaktadır. Ana karakterin hasreti yalnızca denize doğru değil aynı zamanda iyi bir yaşam arayışına yöneliktir.

Metinde çocukluk ve deniz özlemi bir tema olarak işlenir. Yazar, kahramanın özlemleri ile mutluluk hissi arasında yakın bir ilişki olduğunu okuyucuya hissettirir:

“Buraya geleli üç gün oldu. Ama şöyle bir kıyıya gidip yosun kokusunu koklayamadım. Şöyle bir eğilip elimi suya değdiremedim. O eski hasret hep içimde” (Kanık, 2002, s. 10-11).

İnsan ve doğa ilişkisi özellikle deniz aracılığıyla anlatılır. Somut bir varlık olan deniz, aynı zamanda huzur ve özgürlüğün sembolüdür:

“Vazgeçmeyeceğim denizden” (Kanık, 2002, s. 14).

Metinde varoluş sorgulamaları “bataklık” metaforu üzerinden kurulur. Bataklığa düşen anlatıcının ölümle burun buruna gelmesi ve hayatı sorgulaması buna örnek olarak gösterilebilir:

“Ölümü düşündüm. Ölümün en kötüsü, bir bataklıkta, çırpına çırpına, ümidin her an biraz daha azaldığını göre göre ölmekmiş diye duymuştum. O aklıma geldi. Deniz uğruna, denize el sürebilmek uğruna ölüm! İstemiyorum ölmek” (Kanık, 2002, s. 13).

Metinde iç içe geçmiş birçok tema bulunur. Özellikle deniz hasreti temasının insan-doğa ilişkisi ve varoluş sorgulamaları üzerinden anlatılması oldukça dikkat çekicidir. Yazar bunu yaparken kara-deniz, zengin-fakir, yaşam-ölüm gibi zıtlıklardan da yararlanmıştır. Aynı zamanda anlatıcı olan ana karakterin sık sık ruhsal dünyasına yer verilerek toplumsal hayata dair sorgulamalar yapılmıştır.

Dil ve Anlatım

Hikâye genel itibarıyla sade ve akıcı bir Türkçe ile yazılmıştır. Kullanılan dilin kavram alanı, anlatıcının ruhsal dünyasıyla uygunluk gösterir. Duygu yoğunluğunu da içeren bölümlerde kimi zaman şiirsel bir anlatım tercih edilmiştir. Hikâyede geçmişe ve denize dair özlem içeren unsurlar betimlenmiştir. Bu da özlemin ne kadar güçlü ve akılda kalıcı olduğunu göstermektedir. Anlatıcı metinde yirmi yedi kez “deniz” kavramını kullanmıştır. Deniz hem gerçek anlamıyla hem de özgürlüğü temsil eden sembolik anlamıyla metinde ifade edilmiştir. Ana karakter dokuz kez “beş lira” diyerek de sınıf çatışması, maddi kaygılar ve eşitsizlik konularını ön plana çıkarmıştır.

Hikâye, kara-deniz, zengin-fakir, yaşam-ölüm gibi ikilikler ve zıtlıklar üzerine kurulmuştur. Bunlar, hikâyedeki temaları güçlendirmek için etkili bir şekilde işlenmiştir. Karalar esareti ve sıkışmışlığı; denizler ise özgürlüğü simgeler. Bunun yanında şehir hayatındaki kişilerin zengin-fakir ve müdür-alelade vatandaş olma durumu kendini gösterir. Zıtlıklar ana karakterin iç dünyası üzerinde yaşanan gelgitlerle de anlatılır. Kahraman maddiyata önem verirken bazen de arzularının peşinden koşar:

“Ben işsizim o zengin bir aileden. Ama benim okumuşluğum varmış da onun yokmuş; kimin umrunda? O işini biliyor, ben bilmiyorum” (Kanık, 2002, s. 11).

Metin dil ve anlatım itibarıyla okurlarını duygusal ve düşünsel bir yolculuğa çıkarmıştır. Nostalji, özlem, hayat mücadelesi gibi evrensel kavramlar kimi zaman imgelerle zenginleştirilmiş olsa da sadece bir üslupla ele alınmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Orhan Veli Kanık'ın *Denize Doğru* adlı hikâyesi Yeni Eleştiri kuramı bağlamında incelendiğinde metnin kendine özgü yapısıyla öne çıktığı görülmektedir. Söz konusu hikâye; deniz hasreti, insan-doğa ilişkisi ve varoluş sorgulamaları gibi temaları sade bir dil ve anlatımla ele alırken bir yandan da derin anlamlar ortaya koymaktadır.

İsmi belli olmayan ana karakter üzerinden kurgulanan hikâyede anlatıcının duygu dünyası bazı imge ve sembollerle okura etkili bir şekilde aktarılmıştır. Deniz, somut bir unsur olmasının yanı sıra özgürlüğü ve umudu simgelerken kara şehri ise durağanlığı ve sıkışmışlığı temsil etmiştir. Anlatıcı, denize yani özgürlüğe kavuşmak için ova ve bataklığı aşmak zorunda kalmıştır. Geçmiş zamanda denize dair nesnelere duyulan özlem, şimdiki zamandaki sıkıntılarla birleşince karakterde denize ve aynı zamanda ekonomik kaygılarını giderecek paraya kavuşma isteği ortaya çıkmıştır. Hikâye; kara-deniz, zengin-fakir, yaşam-ölüm gibi zıtlıkların kullanıldığı bir anlatım tekniğiyle kurgulanmıştır. Yaşanan ikilikler yazarın iç dünyasında da kendini göstermiştir. Anlatıcının ruhsal dünyasında yaşanan çatışmalar, birbirine zıt öğelerle de harmanlanmış böylece metnin derinlik kazanması sağlanmıştır.

Sonuç itibarıyla, Yeni Eleştiri kuramı kapsamında yapılan çözümlemede metne sadık kalınarak hem yüzeysel hem de derin anlamlar ortaya konmuştur. Orhan Veli'nin bu hikâyesi insanın varoluşsal sorgulamalarının, doğayla ilişkisinin ve özgürlük arayışlarının etkili şekilde anlatıldığı önemli eserlerden birisi olarak kabul edilebilir. Bu doğrultuda yazarın diğer eserleri de metin odaklı yoruma devam edilerek Yeni Eleştiri edebiyat kuramı bağlamında incelenebilir veya benzer temalara sahip derin anlamlara ulaşılabilen metinlerle karşılaştırmalı çalışmalar ortaya konabilir.

Kaynakça

- Ankay Kardaş, N. (2023). Orhan Veli'nin hikâyelerini Garip Poetikası üzerinden okumak. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi* (10), 474-484.
- Çetin Baycanlar, S. (2022). Hüseyin Cöntürk'ün Turgut Uyar incelemesini Yeni Eleştiri kuramı bağlamında okuma. *International Journal Of Turkish Academic Studies (TURAS)*, 3(1), 20-29.
- Çukurlu, T. (2021). Yeni Eleştiri. U. Bingöl & E. Yılmaz (Ed.), *Eleştiri kuramları ve metin tahlilleri* içinde (s. 373-392). Dün Bugün Yarın Yayınları.
- Evis, A. (2023). Orhan Veli Kanık'ın öykülerinde değerler dünyası. *Edebi Eleştiri Dergisi*, 7(1), 99-117.
- Kadızaade, E. D. (2011). Hüseyin Cöntürk ve Yeni Eleştiri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 29, 189-199.
- Kanık, O. V. (2002). *Denize Doğru*. S. İleri (Hazırlayan), *İlkgeneçlik çağına öyküler 2* içinde (s. 9-14). Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Karahan, A. (2021). İki tür arasında bir garip Orhan Veli. *YAZIT Kültür Bilimleri Dergisi*, 1(2), 253-269.
- Karayakupoglu, D. (2019). Orhan Veli Kanık'ın Hoşgör Köftecisi adlı hikâye kitabı üzerine bir inceleme. *Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (5), 79-93.
- Korkut, E. (2019). İzlekçi Eleştiri. R. Filizok & E. Saltık (Ed.), *Eleştiri kuramları* içinde (s. 46-65). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Melikoğlu, G. U. (2022). Orhan Veli Kanık'ın öykülerinde eleştirel gerçekçilik. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(60), 339-353.
- Moran, B. (2013). *Edebiyat kuramları ve eleştiri*. İletişim Yayınları.
- Murat, M. (2009). Edebiyat ve kuramları. K. Yüce & Ş. Kazan (Ed.), *Edebiyat bilgi ve kuramları içinde* (s. 9-50). Lisans Yayıncılık.
- Okçul M. (2021a). Bir yakın okuma denemesi: Halit Ziya Uşaklıgil'in "Bir Başlangıcın Sonu" hikâyesi. *International Journal of Filologia*, 4(5), 141-154.
- Okçul, M. (2021b). *Yeni Eleştiri bağlamında Servet-i Fünûn hikâyeciliği*. Doktora tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Özcan Gönülal, Y. (2011). Yunus Emre'nin "Kayusu Değül" redifli şiiri üzerine bir dil incelemesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4), 183-190.
- Sekman, A. (2021). Öykü yazarı olarak Orhan Veli. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(3), 963-979.
- TDK (2019). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yoksul, U. (2019). Yeni Eleştiri bağlamında Oya Uysal'ın Ürperti şiiri üzerine bir tahlil denemesi. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 19(7), 111-119.
- Zariç, M. (2014). Yeni Eleştiri kuramından akademik eleştiri yöntemine. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3, 99-121.
- Zariç, M. (2015). *Yeni eleştiri bağlamında Hüseyin Su öyküsü*. Atlaskitap.

Extended Abstract

Introduction

As a literary term, criticism refers to “a type of writing, critique, or analysis written to ensure that a work of literature or art is understood by evaluating it from all aspects” (TDK, 2019, p. 786). There are two main types of literary criticism. The first is external criticism, which involves analyzing a literary work through disciplines such as sociology and psychology, using non-literary criteria. Internal criticism, on the other hand, remains entirely within the boundaries of literature, employing approaches such as structuralism and literary analysis. However, the more complex the layers of a literary work—shaped by the artist's personality and environmental influences—the more difficult it becomes to critique. For this reason, internal or external criticism alone may not be sufficient to fully analyze a work (Çukurlu, 2021).

The Anglo-American formalist movement known as New Criticism began in the 1930s, maintained its influence through the 1950s, and began to lose momentum in the 1960s (Murat, 2009; Moran, 2013). It emerged as a reaction against previous approaches that emphasized the author, historical context, or external statements related to a literary work. Instead, New Criticism advocates for focusing solely on the text itself and interpreting it as a self-contained work of art (Murat, 2009).

New Criticism was pioneered by I. A. Richards and T. S. Eliot. Richards abstracted literature from social and moral concerns, arguing that its value lies in the harmonious and rich experiences it evokes in the reader, thus setting the theoretical path for New Criticism. Eliot, as another foundational figure, maintained that poetry should be read as poetry through a method that centers on the text itself. Drawing on their views, scholars developed a new definition of literature. According to this definition, a literary work is “a closed, linguistic order that is independent of its author, reader, and the social and historical conditions of the time it was written, and is sufficient on its own” (Moran, 2013, p. 160). This definition highlights the centrality of the text's content in New Criticism.

The aim of this study is to examine Orhan Veli Kanık's story “*Towards the Sea*” within the framework of New Criticism. The study seeks to answer the research question: “*How can Orhan Veli Kanık's story ‘Towards the Sea’ be analyzed according to New Criticism theory?*”

Method

This study adopts a qualitative research design and employs document analysis. According to Yıldırım and Şimşek (2018, p. 189), “Document analysis covers the examination of written materials containing information about the phenomenon or phenomena targeted for research.” In qualitative research, document analysis may be used as a stand-alone data collection method.

The object of the research is Orhan Veli Kanık's story “*Towards the Sea*”, which appears in Selim İleri's book *İlkgençlik Çağına Öyküler 2* (Kanık, 2002, pp. 9–14). The data were obtained by analyzing this story through the lens of New Criticism. In line with the theory's core philosophy, a text-centered approach was adopted, and no external elements beyond the story were included in the analysis.

Themes from Okçul's (2021a) study were used as a basis for examining the text. In addition, appropriate thematic categories were developed in consultation with two academicians specializing in Turkish Language and Literature. While determining the themes, the unique characteristics of the story were also taken into account. The data were supported with direct quotations from the text.

Result and Discussion

When analyzed through the lens of New Criticism, Orhan Veli Kanık's "*Towards the Sea*" stands out for its unique structure. The story addresses themes such as longing, human-nature relationships, and existential inquiry, using a simple yet profound narrative style. Centered around an anonymous main character, the story effectively conveys the protagonist's emotional world through symbolic imagery.

The sea serves as a concrete image symbolizing freedom and hope, while the inland city represents stagnation and entrapment. The narrator must cross a plain and a swamp to reach the sea — that is, to attain freedom. When past longing for sea-related objects merges with present hardships, the protagonist's hope of reaching the sea and acquiring enough money to resolve his economic troubles becomes evident.

These thematic elements are constructed using contrasts such as land-sea, rich-poor, and life-death. These dualities also mirror the protagonist's inner world. The narrator's psychological conflicts are interwoven with opposing elements, lending greater depth to the text.

In conclusion, "*Towards the Sea*" offers a powerful example of literary quality in both form and content. The analysis conducted within the framework of New Criticism remains loyal to the text and reveals both surface-level and deeper meanings. This work by Orhan Veli Kanık can be regarded as one of his significant pieces, effectively portraying existential concerns, the human-nature relationship, and the quest for freedom.

The extended abstract is proofread by a native English speaker and approved by the editorial board.



Functionality of Interfaces in Foreign Language Teaching

Hafize GÜZEL KAMACI¹ & Özge CAN²

Abstract

The term interface is related to syntactic structures that are sensitive to different structural situations, and recent studies on second language acquisition have highlighted the term interface because the acquisition of a grammatical phenomenon that requires the gathering of multiple linguistic subsystems or different grammatical modules has some difficulties. This study aims to discuss the functionality of linguistic interfaces in foreign language teaching with the findings of studies within the framework of the Interface Hypothesis, which argues that purely syntactic features can be acquired without encountering any significant problems in second language acquisition; however, it is difficult to talk about a problem-free acquisition in the application of constraints that require interaction between syntactic knowledge and other cognitive areas. Within the framework of the findings obtained from studies that propose a distinction between cognitive areas and structures that include and do not include interfaces and are frequently related to second language acquisition, our study discusses how internal and external interfaces are acquired, what kind of difficulties are encountered in these interfaces, at which points there are disruptions, and at which they function without problems. At this point, our study contributes not only to the theoretical prediction of the linguistic components and the relationships between linguistic and non-linguistic cognitive systems in foreign language teaching, but also to the obtaining of practical outputs.

Keywords

Interface Hypothesis

Internal Interfaces

External Interfaces

Foreign Language Teaching

Yabancı Dil Öğretiminde Arakesitlerin İşlevselliği

Özet

Arakesit terimi farklılaşan yapısal durumlara duyarlı olan sözdizimsel yapılarla ilişkilidir ve ikinci dil edinimi ile ilgili son yıllarda yapılan çalışmalar, arakesit terimini öne çıkarmaktadır; çünkü birden çok dilsel altdizge ya da farklı dilbilgisi modüllerinin bir araya gelmesini gerektiren dilbilgisel bir görünümün edinimi kimi güçlükler barındırmaktadır. Bu çalışma salt sözdizimsel özelliklerin ikinci dil ediniminde önemli bir sorun ile karşılaşılmadan edinilebildiğini; ancak sözdizimsel bilgi ve diğer bilişsel alanlar arasında etkileşim gerektiren sınırlamaların uygulanmasında sorunsuz bir edinimden söz etmemenin güç olduğunu savunan *Arakesit Varsayımı* çerçevesindeki çalışmaların bulgularıyla, dilsel arakesitlerin yabancı dil öğretimindeki işlevselliğini tartışmayı amaçlamaktadır. Bilişsel alanlar ile arakesit içeren ve içermeyen yapılar arasında bir ayrım öneren ve sıklıkla ikinci dil edinimi ile ilgili olan çalışmalardan elde edilen bulgular çerçevesinde çalışmamız, içsel ve dışsal arakesitlerin nasıl edinildiği, bu arakesitlerde ne gibi güçlüklerle karşılaşıldığı, hangi noktalarda aksamalar yaşandığı, hangilerinde sorunsuz işlediğini tartışmaktadır. Bu noktada çalışmamız hem dilbilgisi bileşenleri hem de dilsel ve dilsel olmayan bilişsel dizgeler arasındaki ilişkilerin yabancı dil öğretiminde sadece kuramsal açıdan yordanmasına değil uygulamalı çıktıların elde edilmesine de katkı sağlayıcı niteliktedir.

Anahtar Kelimeler

Arakesit Varsayımı

İçsel Arakesit

Dışsal Arakesit

Yabancı Dil Öğretimi

Article Info Makale Bilgisi

Received / Geliş Tarihi

06.03.2025

Reviewed / Kabul Tarihi

31.05.2025

Published / Yayın Tarihi

30.06.2025

Doi Number / Doi Numarası

10.29228/ijlet.1652996

Reference Kaynakça

Güzel Kamacı, H., & Can, Ö. (2025). Yabancı dil öğretiminde arakesitlerin işlevselliği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(2), 198-221.

¹Öğr. Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi, hafize.guzel@deu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6923-0643

²Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, ozge.can@deu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2864-2649

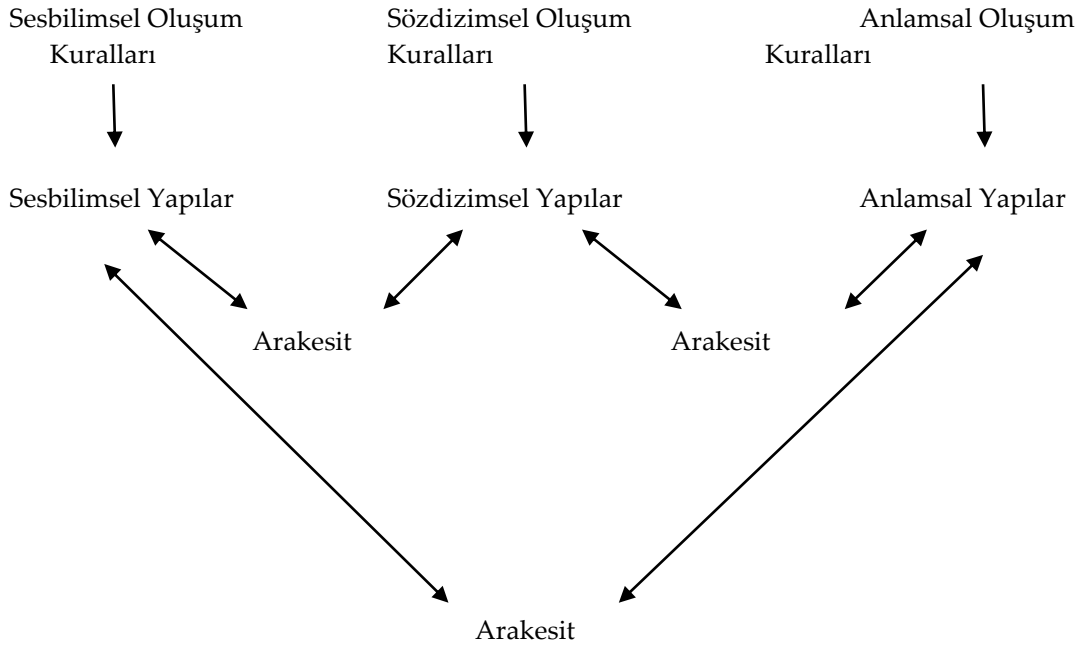


Giriş

Geçtiğimiz on yıl veya daha uzun bir süre içinde, dilbilgisinin farklı bileşenlerinin birbirleriyle nasıl etkileşime girdiği ve bu tür etkileşimlerin dilbilgisi üzerindeki etkileri hakkında önemli araştırmalar yapılmıştır (Jackendoff, 1997, 2002, 2007; Reinhart, 2006; Ramchand ve Reiss, 2007).

Yabancı dil öğretimi son yıllarda önemli ölçüde değişime uğrayarak geleneksel dilbilgisi tabanlı yaklaşımlardan daha iletişimsel ve bütünleştirici yöntemlere doğru ilerlemiştir. Yabancı dil eğitimcileri öğrencilere etkili iletişim için gerekli becerileri kazandırmaya çalışırken, dil dizgeleri arakesitleri anlamak önemli hale gelmiştir. Çalışmamızda, dil öğretiminde içsel ve dışsal arakesit kavramları *Arakesit Varsayımı* (Interface Hypothesis) (buradan sonra AV) çerçevesinde incelenmektedir.

Dilsel arakesitler son zamanlarda yabancı dil öğretim araştırmalarında önemli bir rol olarak dilbilim çalışmalarında yerleşiklik kazanmıştır (Ramchand ve Reiss, 2007). Arakesitler, dilbilgisinin çeşitli bileşenleri arasında ve dilbilgisi ile bilişin diğer yönleri arasında eşlemenin gerçekleştiği bağlantılar veya alanlar olarak tanımlanmıştır. Dilsel yapının tek bir düzeyinde gerçekleşen süreçler *bütünleyici* (integrative) süreçler, düzeyler arasındaki süreçler *arakesit* (interface) süreçleri olarak terimleştirilmiştir. Arakesitlere ilişkin yaygın olan yaklaşım Şekil 1’de gösterilmektedir (Jackendoff, (2002):



Şekil 1. Üçlü Koşut Mimari (Jackendoff, 2002’den uyarlanmıştır.)

Şekil 1’den de anlaşılabilceği gibi dil, çeşitli biçimlerde birbirini etkileyen ve etkileşim içinde olan sesbilim, biçimbilim, anlambilim ve sözdizim gibi dilbilgisi modüllerinden oluşmaktadır. İkinci dil (buradan sonra D2) öğrencileri dil ediniminde, farklı alt dizgelerdeki edimleri süresince yeterlik düzeyinde değişkenlik gösterebilmektedir. Şekil 1 de bu bağlamda, farklı dilbilgisi modül bilgilerinin birleşimini ve D2 öğrenimindeki dilbilgisel olgular arasında gerçekleşen çakışmaları göstermekte, dilin farklı alt bileşenlerinin birbiriyle olan ve dilin yüzeydeki yapısından çok, daha derin anlam ilişkilerini ortaya koyduğu düşünülen etkileşim noktalarını, bir diğer deyişle kesişim alanlarını ifade etmektedir. İşte söz konusu bu kesişim alanlarına arakesit denilmektedir. Arakesitler temel olarak ikiye ayrılmaktadır: içsel arakesitler (örn. sözdizim-anlambilim, biçimbilim-sesbilim gibi dil-içi modüller arası ilişkiler) ve dışsal arakesitler (örn. sözdizim-söylemedimbilim, sözdizim-anlambilim gibi dil ile diğer bilişsel süreçler arasındaki etkileşimler).

İçsel arakesitler genellikle dilin resmi ve kural temelli yapılarının birleşimini içerirken, dışsal arakesitler bağlamsal kullanım, söylem uygunluğu, bilgi yapısı gibi bilişsel süreçlerle olan ilişkileri kapsamaktadır. Dışsal arakesitlerde yer alan yapılar özellikle D2 öğrencileri açısından karmaşık ve zorlu edinim süreçlerine neden olmaktadır. AV'a göre, D2 öğrencileri içsel arakesitlerde daha başarılı olurken, dışsal arakesitlerde bilişsel yükün artması nedeniyle hata oranları yükselmekte ve edinim daha sınırlı gerçekleşmektedir (Sorace ve Filiaci, 2006).

Arakesit olgusu yabancı dil öğretiminde oldukça dikkat çekici bir olgudur; çünkü bir dil modülündeki yapıyı başka bir dil modülündeki karşılık gelen yapıya eşlemenin aynı modül içindeki bir işlemten daha karmaşık bir işlem olduğu ve dolayısıyla edinilmesinin daha zor olduğu kabul edilmektedir (Reinhart, 2006). D2 devreye girdiğinde, uyumsuzluk olasılıkları katlanarak artmakta ve başarılı edinimi daha da karmaşık hale gelmektedir (Sorace ve Serratrice, 2009). Bu nedenle, belirli sözdizimsel biçimlerin edimbilimsel işlevlere içsel olarak bağlı olduğunu savunan AV'ın ilk türü (Sorace, 2003), dil arakesitlerindeki özelliklerin modül içi özelliklere göre hatalara ve fosilleşmeye karşı daha savunmasız olabileceğini öne sürmektedir. Araştırma sonuçları, tüm arakesitlerin eşit düzeyde savunmasız olmadığını ve kimilerinin diğerlerinden daha çok zorluk yarattığını ortaya koymaktadır. Örneğin, bir sonraki bölümde sözünü edeceğimiz içsel arakesitlerden olan sözdizim-anlambilim arakesitindeki özellikler D2 öğrenenler tarafından büyük ölçüde başarıyla edinilmektedir (Slabakova, 2007; 2009). AV'ın yakın tarihli türü ise, *dar sözdizim*⁽³⁾ (narrow syntax) -sözdizimin yapısal yönleriyle ilgilenmektedir- ve diğer dilsel modüller (sesbilim, biçimbilim, anlambilim) arasındaki içsel arakesitler ile sözdizim ve diğer bilişsel modüller arasındaki dışsal arakesitler arasında ilkeli bir ayrım önermektedir. Böyle bir dışsal arakesitin birincil örneği olarak, araştırmacılar çoğunlukla sözdizim-söylemedimbilim arakesitine yoğunlaşmışlardır. Sözdizim-söylemedimbilim arakesitinin zorluğun temel kaynağı olduğu, birinci dil (buradan sonra D1) ediniminde gecikmelere, D2 ediniminde de başarısızlığa ve yargıların belirsizliğine neden olduğu savunulmaktadır (Tsimpli ve Sorace, 2006; Sorace ve Filiaci, 2006; Sorace ve Serratrice, 2009).

Dilbilgisinin temel bileşenleri ve bu bileşenlerin oluşturduğu arakesitler, dilin işleyişini anlamada ve özellikle D2 edinimi ile yabancı dil öğretiminde önemli bir rol oynadığı savı, Türkçe özelinde yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir. Sözgelimi Uzun (2020), arakesit kavramının yabancı dil öğretim programlarında kuramsal olarak nasıl yapılandırılabilirliğini tartışırken; Küçüksakarya (2020), özellikle sözdizim-edimbilim arakesitinde yer alan odak yapıların yabancı dil öğretiminde yeterince temsil edilmediğine işaret etmektedir. Güzel ve Can (2021), sözdizim-söylemedimbilim arakesitinde konumlanan 'It' ayrıklarının öğretimi için malzemeler geliştirmiş ve bu yapıların daha etkin bir biçimde öğretilmesini hedeflemiş; Karadağ (2022) biçimbilim-sözdizim arakesitinde öğrencilerin adıl ve bağıklık ilişkilerinde yaşadığı güçlükleri ortaya koymuştur. Günaydın

³Üretici Dilbilgisi alanındaki kuramsal bir çerçeveyi ifade eden *dar sözdizim*, sözcüklerin dilbilgisi yapılarını oluşturmak üzere nasıl bir araya geldiğini yöneten kurallar ve ilkelerle ilgilenmekte, anlatımların ve tümcelerin iç yapısına odaklanarak kimi bileşenlerin (adlar, eylemler, vb.) düzenlenmesini ve bunlar arasındaki ilişkileri incelemektedir. Ayrıca, bir dizi dönüşüm ve uygulama yoluyla sözdizimsel yapıların türetilmesine odaklanan *dar sözdizim*, bileşenlerin birleştirilmesini ve bir tümcenin yüzey yapısını derin yapısından çıkaran diğer sözdizimsel işlemleri içermektedir. *Dar sözdizim*, genellikle *geniş sözdizim* (broad syntax) veya sesbilim ve anlambilim gibi dilbilgisinin diğer bileşenleriyle karşılaştırılmaktadır. Bu noktada *dar sözdizim*, sözdiziminin yapısal yönleriyle kesin bir biçimde ilgilenirken, *geniş sözdizim*, diğer dilsel temsil düzeyleriyle etkileşimleri içerebilmektedir. Genel olarak *dar sözdizim*, dilbilimcilerin tümce yapısını ve dil oluşumunu yöneten kuralları nasıl çözümlediklerini anlamada temel bir kavramdır (Chomsky, 1995).

ve Bozkurt (2023) ise söylemedimbilim bağlamında, bağlam bilgisine dayalı yapıların öğretiminde karşılaşılan sorunlara odaklanmıştır.

AV çerçevesinde yapılan araştırmalar, dilin farklı bileşenleri arasındaki içsel ve dışsal arakesitlerin D2 ediniminde farklı düzeylerde başarıyla edinilebildiğini göstermektedir. Ne var ki, bu farklılıkların yabancı dil öğretimi bağlamında nasıl ele alınacağı, öğretim sürecine nasıl yansıtılacağı ve bu yapıların öğretimde nasıl işlevsel hâle getirileceği konusu yeterince açıklığa kavuşturulmuş değildir. Ayrıca her ne kadar son yıllarda AV çerçevesinde dilsel arakesitlerin D2 edinimi üzerindeki etkileri önemli bir araştırma konusu hâline gelerek özellikle içsel ve dışsal arakesitlerin ediniminde yaşanan farklılıklara dikkat çekilse de, söz konusu yapıların yabancı dil öğretiminde nasıl işlevselleştirileceği ve öğretimsel çıktılara nasıl dönüştürülebileceği konusunda alanyazında uygulamaya dönük yeterli veri bulunmamaktadır. Bu noktada arakesitlerin anlaşılmasının ve öğretiminin, dil öğrencilerinin dilin yapısal ve işlevsel yönlerini daha iyi kavramalarına yardımcı olabileceği görüşüne dayanan çalışmamız, yabancı dil öğretiminde arakesit temelli bir yaklaşıma duyulan gereksinimi ortaya koymakta, AV çerçevesinde dilin yapısal (içsel) ve kullanımsal (dışsal) bileşenleri arasındaki etkileşimlerin D2 öğretimindeki yeri ve işlevselliğini irdelemeyi amaçlamaktadır. Özellikle dışsal arakesitlerin (örn. *It*-ayrıkları gibi söylem odaklı yapılar) öğretimde nasıl temsil edildiği, öğrenciler tarafından nasıl edinildiği ve bu süreçte karşılaşılan güçlükler alanyazındaki çalışmalardan elde edilen bulguların çözümlenmesiyle tartışılmaktadır. Özellikle sözdizim-söylemedimbilim gibi dışsal arakesitlerin öğretim sürecine dahil edilmesinin güçlüklerine ve bu yapıların öğrenciler tarafından ediniminde karşılaşılan sorunlara odaklanılmakta, bu yönüyle çalışmamız gelecekteki uygulamalı etkinlikler için zemin hazırlayıcı bir çerçeve sunmaktadır.

Gelinen noktada temel varsayımımız, yabancı dil öğrencilerinin içsel arakesitler yoluyla gerçekleştirdikleri dil ediniminin, dışsal arakesitlere kıyasla daha başarılı olduğu ve bu durumun öğretim stratejilerinde farklılaştırılmış yaklaşımların geliştirilmesini gerekli kıldığıdır. Bu çerçevede çalışmamızda yabancı dil öğretiminde içsel ve dışsal arakesitlerin ediniminin alanyazın çerçevesinde ne düzeyde gerçekleştiğinin tartışılması ve bu arakesitlerin öğretim sürecindeki işlevselliğinin değerlendirilmesi yoluyla içsel ve dışsal arakesitlerin öğretim sürecine bütünleştirilmesinin nasıl sağlanabileceği sorusuna yanıt aranmaktadır. Çalışmamız nitel bir araştırma desenine göre yapılandırılmıştır ve D2 ediniminde arakesitlerin işlevselliğine ilişkin kuramsal çerçeveyi desteklemek amacıyla, alanyazın taraması yoluyla içerik çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında, AV çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmalar sistematik biçimde incelenmiş; içsel ve dışsal arakesitlerin edinim düzeyleri ile öğretim sürecindeki yansımaları değerlendirilmiştir. Verilerimiz, ikincil kaynaklardan elde edilmiş olup bulgular kavramsal temalar doğrultusunda çözümlenmiştir. Kuramsal verilerin öğretim uygulamalarıyla nasıl ilişkilendirilebileceğine zemin hazırlayan betimsel bir yaklaşım sergileyen çalışmamız, D2 edinim sürecinde yer alan içsel (örn. sözdizim-anlambilim, biçimbilim-sesbilim) ve dışsal (örn. sözdizim-söylemedimbilim, anlambilim-söylemedimbilim) arakesit türlerinin yabancı dil öğretimindeki yeri ve işlevselliği üzerine odaklanmaktadır.

AV Çerçevesinde İçsel Arakesitler

Yabancı dil öğretiminde dilbilgisel olguların kesişimleri üzerine çalışmaları bulunan Tsimpli ve Sorace (2006), Sorace ve Filiaci (2006) ve White (2008) alanyazında sözdizim ve diğer alanlar arasındaki arakesitlerle ilgili olan dilbilgisel olguları edinmenin kolay olmadığını belirtmektedirler; dolayısıyla edinimdeki zorluk, etkileşim gerektiren yapıların kullanımında çeşitliliğe yol açmaktadır. Bu çeşitlilik anadil düzeyindeki kadar ileri düzey dil yeterliğine sahip D2 öğrencilerinde dahi sürebilmekte ve bütünüyle ortadan kalkmamaktadır. AV sözdizimsel dil özelliklerinin edinimlerinin uzun erimde sorunlu ve sınırlı olduğunu savunmakta, AV'ın gelişmiş biçimi de, D2 öğrencilerinin

sözdizimin, sözdizim-söylemedibilim arakesiti gibi dışsal arakesitlerin ediniminin kolay olmadığını; yani, neredeyse olanaksız olduğunu ileri sürmektedir. Dilbilgisi-içi arakesit olan içsel arakesit içerisinde bulunan sözdizim-anlambilim ya da sözdizim-sesbilim arakesitleri, dilbilgisinin biçimsel özellikleriyle (dil-içi/dilbilgisi-içi bileşenler -grammar-internal components-) etkileşimde olup tamamen edinilebilmekte ve D2 öğrencilerinin son dilbilgisi durumu; yani dilin var olan dilbilgisi kuralları, yapısı ve işleyişi, anadili dilbilgisiyle örtüşmektedir. Bu nedenle, D2’de sözdizim ve diğer içsel dilbilgisel alanları bir araya getiren özelliklerin ediniminde herhangi bir sorun ile karşılaşılması beklenmemektedir (Sorace, 2005: 58; Sorace ve Filiaci, 2006: 342; Tsimpli ve Sorace, 2006: 657; Sorace ve Serratrice, 2009: 202-203).

Sorace ve Filiaci (2006), Tsimpli ve Sorace (2006); Sorace ve Serratrice (2009) ve Sorace (2011) içsel arakesitlerin ediniminin dışsal arakesitler ile karşılaştırıldığında daha kolay olduğunu savunmaktadır. Tsimpli ve Sorace (2006) ve White (2009)’a göre, içsel arakesitler dil dizgesinin kendi içindeki alanları (sözdizim-anlambilim, sözdizim-biçimbilim, biçimbilim-sesbilim vb.) bağlamaktadır. Zaman içerisinde gelişen AV, 1. tür olarak ele alınan özgün tasar, dar sözdizimi *arakesit sözdizimi* (interface syntax) ile genel olarak karşılaştırmakta, dar sözdizimin (berimsel sistemde içsel olan yorumlanamayan özellikleri ile) kimi açılardan arakesit sözdiziminden daha ayrıcalıklı olduğunu öne sürmektedir (Sorace, 2005: 72, 2006: 89). Yakın tarihli olan 2. tür dışsal arakesitleri (sözdizim arakesitlerini diğer bilişsel alanlar ile) ise, içsel arakesitler (sadece dilbilgisinin kurallı özelliklerinin ele alındığı) ile karşılaştırmaktadır.

Şimdi alanın araştırmacıları tarafından içsel arakesit olarak ulamlaştırılan sözdizim-anlambilim, sesbilim-sözdizim, sesbilim-biçimbilim, biçimbilim-sözdizim, sesbilim-anlambilim ve biçimbilim-anlambilim arakesitlerinden söz edelim.

Sözdizim-anlambilim arakesiti, sözdizim ve anlambilim arasındaki etkileşimi inceleyen bir kavramdır. Bu iki alan, dilin yapısal ve anlam yönlerini kapsamakta ve birbirleriyle sıkı bir ilişki içerisinde. Sözdizim-anlambilim arakesiti dilin nasıl yapılandığı ve kullanıldığı arasındaki karmaşık ilişkiyi anlamak için önemlidir. D2 ediniminde bu etkileşimi anlamak, dil öğrencilerinin iletişim becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır.

Sözdizim-anlambilim arakesiti Fransızca izin verilen sözcük dizilimi değişkenliklerine bağlı olan çeşitli yorumlayıcı zıtlıkları araştıran Dekydtspotter ve diğerlerinin araştırmaları ile dikkat çekmektedir. Dekydtspotter ve diğerleri (1997) D2 Fransızca sözdizim ve anlambilimi birleştiren yapıların edinimine odaklanan araştırmacılar arasında bulunmaktadır. Dekydtspotter ve diğerleri, İngilizce anadil konuşucuları tarafından D2 Fransızca *çift tamlayan* (double genitives) durumunun *süreç* (process) ve *sonuç* (result) yorumlamasını incelemişlerdir. Araştırmacılar D2 Fransızca öğrencilerinin süreç ve sonuç adcılarını (nominals) D2 Fransızca ayırt edip edemediklerini araştırmışlardır. Sonuç adcılarını sürecin sonucunu (çıktısını) betimlerken, süreç adcılarında bir olay ya da süren bir durum tanımlanmaktadır (White, 2003):

(1) a. (?) la	version	de	la	9e	de	Karajan
the	version	of	the	9th	of	Karajan
'Karajan's version of the 9th'						
'9. senfoninin Karajan yorumu'						
b. la	version	de	la	9e	par	Karajan
the	version	of	the	9th	by	Karajan
'9. senfoninin Karajan tarafından yorumu'						

- (2) a. *la destruction de Tokyo de Godzilla
 the destruction of Tokyo of Godzilla
 Godzilla's destruction of Tokyo
 'Godzilla'nın Tokyo'yu yıkması'
- b. la destruction de Tokyo par Godzilla
 the destruction of Tokyo by Godzilla
 'Tokyo'nun Godzilla tarafından yıkılması'

Fransızcada *ikili adcılar* (dyadic nominals) *de* ('of') ilgeci sürekli olarak *tema* (theme) görevini üstlenmektedir; ancak *de* ('of') ya da *par* ('by') ilgeçleri *Kılıcı* (Agent) görevindedir. (1)'de görüldüğü gibi Kılıcının *par* ile gösterilmesi durumunda bu, sonuç ya da süreç olarak yorumlanabilmektedir (Ayoun, 2007: 130-170). Ne var ki, Kılıcı *de* belirtili addan sonra gelirse yapı iki *de* belirtili üye içermekte ve onun yorumlanması yine bu örnekte görüldüğü gibi sonuç ile sınırlı olmaktadır; yani, örnek (2)'deki gibi *süreç ikili adları* (process dyadic nouns) *de* ile gösterilen Kılıcı ile değil sadece *par* ilgeci bulunan Kılıcı ile izlemektedir.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde yabancı dil öğretiminde ortaya çıkan bir diğer arakesit *sesbilim-sözdizim* arakesitidir. Sesbilim-sözdizim arakesiti çizgisel sözcük diziliminin yapısal özelliklerine odaklanarak sözdizimin öngelme ilişkisi ve bürünsel sesdizim arasındaki benzer ilişkiyi inceleyen arakesittir. Ayrıca, bu arakesit sesbirimlerin tümce yapısındaki altulamalı niteliği, ilişki içinde oldukları kurucuların ve birimlerin sıralanması ilişkisi ile ilişkilidir. Bu arakesitte sözdizimden gelen aşamalı bilginin nasıl tek boyutlu bir yapıya indirildiği görülmektedir. Sesbirimlerin anlamlı birimler olarak tümceler içerisinde dağılımına bakıldığında sözdizimsel düzlemle etkileşim içerisinde olduğu; dolayısıyla bu arakesitin dil dizgesinin ses ve anlam ilişkisinin temelini oluşturan dilbilgisinin ayrılmaz parçaları olduğu düşünülmektedir (Kaisse, 1985).

Elordieta (2008) sesbilim-sözdizim arakesitine dair yaklaşımların biçimbilim, anlambilim ve edimbilim yaklaşımları ile desteklenerek dillerdeki olguların açıklanmasını önermiştir. Bu bağlamda, Türkçe, Hırvatça, Almanca, Bask gibi kimi dillerin tümcenin odağını sesbilimsel birimlerden tonlama ya da sözdizimsel birimlerden yer değiştirme ile gerçekleştireceğini öne sürerken; Japonca ve Wolof gibi kimi dillerin biçimbirimsel özelliklerle odak değiştirebildiğini savunmaktadır. Araştırmacı, sözcüklerin yüzey yapıda sınırlarla ayrıldığını, sözdizimsel ve sesbilimsel kuruculuk arasında *bakışsızlık* (asymmetry) görüldüğünü belirtmektedir. (3) örneğinde bu sözdizimsel ve ezgisel yapı arasındaki uyumsuzluk açıkça gösterilmektedir.

- (3) a. This is [the cat that caught [the rat that stole [the cheese]]].
 'Bu peyniri çalan fareyi yakalayan kedidir.'
- b. [This is the cat] [that caught the rat] [that stole the cheese].
 'Bu peyniri çalan fareyi yakalayan kedidir.'

(3a) tümcenin sözdizimsel yapısı ile örtüştüğünü, (3b) ise tümcenin ezgisel öbeklere ayrıldığını göstermektedir.

İçsel arakesit sınıflandırması altında yer alan bir başka arakesit ise *sesbilim-biçimbilim* arakesitidir; söz konusu arakesit sesbirim ve biçimbirimlerin yapılanması sürecinde bu birimlerin birbirleriyle etkileşimini ele almaktadır. Bu arakesite son zamanlarda sıklıkla çekimlemeli biçimbirim ve işlev sözcüklerinin üretimindeki çeşitliliği açıklamak için başvurulmaktadır.

Goad ve White (2004, 2006), D2 biçimsözdiziminin edinilmiş olmasına karşın, D1 bürünsel yapılarının etkisinin devam ettiğini savunmaktadır. Diğer bir deyişle, sözdizimsel ve bürünsel temsiller arasındaki arakesit, üretimde hedef dışı çıktılara yol açmaktadır (bu da işlevsel biçimbilimin atılması veya vurgulanmasıyla sonuçlanır). Goad ve White (2006), *Bürünsel Aktarım Varsayımı*'nı (Prosodic Transfer Hypothesis) ileri sürmektedir; bu varsayım, genellikle *zaman* (tense), *uyum* (agreement), *sayı* (number) ve *belirleyicilerle* (determiners) ilişkilendirilen biçimbilimin *aradil* (interlanguage) üretiminin D1 bürünsel yapısı tarafından kısıtlandığını ve D1'de bulunmayan bürünsel temsillerin aradil dilbilgisinde inşa edilmesinin özellikle zor (ve kimi durumlarda olanaksız) olduğunu savunmaktadır. Örneğin, Goad ve diğerleri (2003), Goad ve White (2006) ile White (2008) Mandarin konuşucularının D2 İngilizcesini araştırmışlardır. Buna göre biçimbilim açısından, Mandarin zaman ve uyumun gerçekleştirilmesinde yetersizdir; bürünsel yapı açısından ise, bürünsel sözcük bitişirmelerine eklemeye yapmamaktadır. Goad ve diğerleri (2003), Mandarin konuşucularının tümce tamamlama ve dilbilgisel yargı görevlerindeki tutarlı performanslarının, biçimsözdizimsel zaman özelliğini dillerarası dilbilgilerinde başarıyla temsil ettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, kimi öğrenciler İngilizcede hedef benzeri üretim için gerekli olan çekimlemeyi bürünsel yapıya uygulama konusunda sorunlarla karşılaşmaktadır. Sonuç olarak, öğrenciler üretimde düzenli çekimlemeyi silmektedirler. Kimi durumlarda D1'de bulunan yapı yardımıyla İngilizce zamanı bütünleyebilmektedirler; bu nedenle, örneğin, düzenli biçimleri tutarlı bir biçimde üretemediklerinde düzensiz geçmiş zaman biçimlerini üretebilmektedirler. Goad ve White (2006), bürünsel sözcük bitişirme eklemesinin sonunda edinildiğini; yani bu temsilin edinilmemesinin kalıcı bir yabancı uygulama kaynağı olmadığını göstermektedir.

Biçimbilim-sözdizim arakesiti de içsel arakesit sınıflandırması içerisinde bulunmaktadır. Biçimbilim ve sözdizim, genel olarak farklı dilbilgisel düzeylerle ilgilenmektedir; ancak farklılıkların yanı sıra bu iki alanın birbirleriyle ilişkilendirildiği düzlemler de bulunmaktadır. Sözelimi, aşamalı yapı ve baş sözcük/tamlayan özelliklerine sahip ad, eylem, zaman ve durum ulamları biçimbilim-sözdizim arakesitinde bulunmaktadır ya da türetim ekleri biçimbirimin eklendiği gövdeden farklı sözdizimsel özellik gösteren karmaşık yapı sözcükleri üretebilmektedir; dolayısıyla sözdizimsel ulam biçimbirimin seçme özelliklerine göre değişebilmekte ya da aynı kalmaktadır. Bu noktada dikkat çeken konulardan biri, D2 öğrencileri sıklıkla çekimlemeli biçimbilimin ve işlev sözcüklerinin kendiliğinden üretiminde, bunları atmada ya da bir çekimlemeli birimin yerine diğerini koymada ve uygun olmayan değişimler yapmada çeşitlilik göstermektedirler.

(4) a. ... went to school and learn English.

a. '... okula gitti ve İngilizce öğren.'

b. It is very hard to learn a language.

b. 'Dil öğrenmek çok zor.'

c. ... we should rent two-bedroom apartment.

c. '... iki yatak odalı daire kiralamamız gerekiyor.'

(5) du kaufen eine Banane

Sen satın al-Eylemlik bir muz

'Sen bir muz satın alırsın/alıyorsun.'

Örnek (4)'te aynı konuşucu (Patty) zaman ifadesini kimi zaman kullanmakta kimi zaman atmaktadır. Aynı durum *tanımlıklar* (articles) için de geçerlidir. (4b) ve (4c) örneklerinde aynı konuşucu tanımlık üretiminde tutarsızdır; yani kimi zaman çekimleme üretilmektedir; ancak biçim uygun olmamaktadır. (5) örneğinde eylemlilik eylem 2. tekil kişi olarak çekimlendiği zaman oluşmaktadır (Prévost ve White, 2000: 210-212). Bu gibi durumlarda D2 öğrencileri genellikle işlevsel ulamlar ve yansıtımlar ile ilişkili olan sözdizimsel özellikler üzerinde son derece doğrudurlar. Lardiere (1998: 8, 2007) Patty'nin yalın durumu atamasında tamamıyla doğru olduğunu göstermektedir.

Haznedar ve Schwartz (1997), Lardiere (1998), Prévost ve White (2000) tarafından öne sürülen varsayıma göre, çekimlemeli ya da işlev sözcükleri olmadığında bu sözcükler sadece yüzey düzeyde bulunmamaktadır; soyut düzeyde uygun bir biçimde temsil edilmektedirler. Zaman için çekimlemeli eylem üretmede başarısızlık yaşanmaktadır. Zaman özelliği sözdizimde gösterilmekte; ancak öğrenci İngilizcede /-ed/ ile fark edilen bu özelliği belirli bir biçim ile ilişkilendirmedi başarısız olmakta, bunun yerine sözlükçe çekimlenmeyen hatalı biçimi yeğlemektedir.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde ortaya çıkan içsel arakesitlerden diğeri ise *sesbilim-anlambilim* arakesitidir. Sesbilim-anlambilim arakesitinin üç temel tamamlayıcı ölçütten oluştuğu belirtilmektedir. Mackay (2011)'e göre bu ölçütler 'bağımsız etkinlik, bağlantı ve hata sıklığı' biçiminde sıralanarak bilişsel düzlemde gerçekleşmektedir.

Wilbur (2010) genellikle İngilizcede 'eat, break, go' gibi eylemler ve 'up, into, to' gibi ilgeçlerle ifade edilen anlamlara odaklanmıştır. Kimi zaman 'eat up' birleşimi tek başına kullanılan 'eat' sözcüğünden farklı bir bilgi iletmekte kimi zaman da aynı kalmaktadır.

(6) a. She climbed the ladder.

'(O), merdivene tırmandı.'

b. She climbed up the ladder.

'(O), merdivene tırmandı.'

c. She climbed the ladder to the roof, and climbed down again.

'(O) merdivenle çatıya tırmandı ve tekrar geri indi.'

(6a) ve (6b) örneklerindeki 'climb' ve 'climb up' sözcüklerinde az farklılık görülmekte ya da hiç görülmemektedir ve her ikisi de (6c)'de olduğu gibi 'climb down' ile karşılaştırılabilmektedir. (6)'daki örnekler *hareket olayları* (motion event) alanı içerisinde yer almaktadır. Hem (6a) hem de (6b) tek bir olayı tanımlamaktadır; ancak (6c) örneğinde iki eylem sıralamasının mı yoksa tek bir büyük olayın mı olduğu tartışmalıdır.

Sesbilim-anlambilim arakesiti birbiriyle etkileşim içerisinde olmalarına karşın, biçimsel yaklaşım bu arakesiti sınırlı bir biçimde açıklanabilir kılmaktadır; dolayısıyla İşsever'in (2003) de belirtmiş olduğu gibi, anlamın biçimbirim ve sözdizim bileşenleri ile ilişkisi ve biçimsel boyutunun yanı sıra işlevsel boyutunun da tartışmaya katılması, bilgi yapısı ve bağlam da dahil edileceği için farklı düzey gösterimlerini incelemek açısından sesbilim-anlambilim arakesitine katkı sağlayabilir.

Son olarak *biçimbilim-anlambilim* arakesiti de içsel arakesit başlığı altında sınıflandırılmaktadır. Biçimbilim-anlambilim arakesiti, söz konusu bileşenlerin arasındaki ilişkilerin tümcesel bileşenlere benzer biçimde yüklemcil biçimsel dizge ve niteleme gibi özelliklere sahip olup olmadığına ve biçimbirimsel birleşimlerin anlambilimsel birleşimlerle uyum gösterip göstermediğine

ilişkin özellikler göstermektedir. Tümce anlamı bir önermedir ve bu önermenin temel üyeleri adıl ve eylemcil yapılardan oluşmaktadır. Bu ulamların her biri biçimbirimlerin belirlilik durumuna dayanarak anlambilimsel açıdan incelenebilmektedir (Galani, Hicks ve Tsoulas, 2011). Diğer yandan, türetim biçimbirimleri bir gövdeye bağlandığı zaman sözcüğün biçiminin yanı sıra anlamını da değiştirerek yeni bir sözcük üretebilmekte ve kimi türetim biçimbirimleri eklendikleri sözcüğün ulamını değiştirebilmektedir. Örneğin, adıl türetim biçimbirimi {-I} eylemcil gövdeye eklenerek eklendiği gövde ile farklı ya da aynı ulamda bir sözcük oluşturmaktadır. 'kaz-'eylemcilden adıl ulama geçiş 'kaz-t' gösterirken; 'kral' sözcüğüne gelen {-IIk} biçimbirimi yeni bir sözcük 'kral-lık' türetse dahi adıl ulamda kalmaktadır (Göksel ve Kerslake, 2005). Ayrıca, eylemcil biçimbirimlerden görünüş biçimbirimleri de eklendikleri biçimbirimin yanı sıra tüm tümcenin zamana yönelik anlamını değiştirmektedir. Türkçeden bitmişlik ve bitmemişlik görünüş biçimbirimlerine ilişkin örnekler (7) ve (8)'de görülmektedir.

(7) Bitmişlik görünüşü

- a. Geçen hafta her gün iki saat çalış-**tı**-m.
'Last week I *worked* for two hours every day.'
- b. İki saat çalış-**mış**-ım.
'I *seem to have worked* for two hours.'

(8) Bitmemişlik görünüşü

- a. Saat ikide çalış-**ıyor-du**-m.
'At two o'clock I *was working*.'
- b. Saat ikide ofis-te-**ydi**-m.
'At two o'clock I *was* at the office.'
- c. Genellikle iki saat çalış-**ır-dı**-m.
'I *would* usually *work* for two hours.'

(Göksel ve Kerslake, 2005: 288)

Örneklerde de görüldüğü gibi Türkçede bitmişlik ve bitmemişlik görünüş biçimbirimleri geçmiş zamana uygulanmaktadır. Türkçede bitmişlik görünüşü gösteren eylemcil sonekler {-DI} ve {-mİş}, bitmemişlik görünüşü gösteren eylemcil sonekler ise {-(I)yor}, {-mAktA} ve {-(A/I)r} biçimbirimleri ile ifade edilmektedir. Ayrıca, {-mİştI} ve {-DIydI} biçimbirimlerinin bitmişlik ve bitmemişlik görünüşlerini birleştirerek hem sözcüğün biçimini hem de zamansal açıdan tümcenin anlamını değiştirdiği görülmektedir; dolayısıyla Borik (2009)'un da belirtmiş olduğu gibi, bitmişlik ve bitmemişlik görünüş ekleri de anlambilim-biçimbilim arakesitinde yer almakta ve D2 öğrencileri tarafından bu biçimbirimler edinilirken başlangıçta sorunlarla karşılaşılmasına karşın, söz konusu sorunlar kalıcı olmamaktadır.

D2 ediniminde dilbilgisel alanları birleştiren özelliklerin ediniminde, diğer bir deyişle içsel arakesitlerin ediniminde genellikle sorunlarla karşılaşmamaktadır; ancak AV'nın diğer bir sınıflandırmasını oluşturan dışsal arakesitlerin ediniminde zorluklar ya da gecikmeler gözlenmektedir. Bu da dilbilgisi-içsel arakesitlerin yanı sıra sözdizim ve söylem arasındaki ilişki gibi dilbilgisi-dışsal arakesitlere artan bir vurgu yapılmasıyla sonuçlanmaktadır. Şimdi AV çerçevesinde dışsal arakesitleri ele alalım.

AV Çerçevesinde Dışsal Arakesitler

Yakın tarihli dil edinimi araştırmalarında (bu ister D1, ister D2 isterse de *ikidilli edinim* (bilingual acquisition) ile ilgili olsun), arakesit özelliklerinin bir anlamda edinilmesinin daha zor olup olmadığı ve/ya dar sözdizim gibi *saf* (pure) (arakesit olmayan) alanlarla ilgili özelliklerden daha kalıcı zorluklara maruz kalması ile ilgili arakesitler üzerinde koşut bir vurgu bulunmaktadır. Şimdi AV çerçevesindeki D2 çalışmalarında anlambilim-söylemedimbilim ve sözdizim-söylemedimbilim arakesitleri olarak ulamlaştırılan dışsal arakesitleri tartışalım.

Anlambilim-söylemedimbilim dışsal arakesiti ele alındığında, D2 konuşucularının sezdirimleri anlamada anadili konuşucularından daha çok zorluk çektikleri savunulmakta, bu savunu pek çok çalışmayla da desteklenmektedir (Slabakova, 2007, 2009; Gillingham, 2007; Lieberman, 2009). Örneğin, *bazı* ve *tüm* gibi anlatımlar, ölçekli sezdirimlere yol açan ve bir ucunda daha güçlü bir terim olan *tüm*'ün olduğu ve daha zayıf terim olan *bazı*'yı sezdireni; ancak aksi bir durumun söz konusu olmadığı bir sezdirim ölçeği oluşturmaktadır (Horn, 1972). Her ne kadar *bazı* mantıksal olarak *bazı ve muhtemelen tümü* anlamına gelebilse de genellikle bu biçimde yorumlanmamaktadır. Tersine, eğer daha zayıf olan terim kullanıldıysa, daha güçlü olanın geçerli olmadığı varsayılmaktadır. Sözelimi, eğer bir konuşucu (9a)'daki gibi bir tümce kullanırsa, dinleyici (9b)'nin söz konusu olmadığı, aksine (9c)'nin hedeflendiği çıkarımında bulunmaktadır:

(9) a. Some elephants have trunks.

'Bazı fillerin hortumu vardır.'

b. All elephants have trunks.

'Tüm fillerin hortumu vardır.'

c. Some but not all elephants have trunks.

'Tümü olmasa da bazı fillerin hortumu vardır.'

(Horn, 1972: 103)

Benzer biçimde daha önce Feeney ve diğerleri (2004) tarafından İngilizce konuşan yetişkin ve çocukları sınamak için Novech (2001) tarafından geliştirilen dilbilgisellik yargısı görevini kullanan Slabakova (2007, 2009), anadili Korece olan D2 İngilizce konuşucularının ölçekli sezdirimlere duyarlılıklarını incelemektedir. Buna ek olarak, test Koreceye çevrilmiş ve anadil kullanıcılarına uygulanmıştır. Slabakova (2007, 2009) Korece konuşucularının D1 ve D2'lerinde olduğu gibi bu konuşucuların D2 İngilizce edimleriyle çocuk ve yetişkin İngilizce anadil konuşucularının edimleri arasında da farklar bulmuştur: D2 konuşucuları sezdirimin anlaşıldığını gösteren yanıtlar vermeye anadil konuşucu gruplarından daha yatkındır. Diğer bir deyişle, diğer gruplar (9a) gibi tümceleri dilbilgisellik açısından %65 oranında kabul ederken, anadili Korece olan grup bu tür tümceleri %60 oranında reddetmektedir. Sonuçlar sezdirimin dikkate alındığını göstermektedir. Slabakova (2007, 2009) anadil konuşucusuyla D2 konucusunun yanıtları arasındaki farkın, azalmış işleme kaynakları nedeniyle, D2 konuşucuların mantıksal alternatifleri akıl edemediklerini ve dolayısıyla özgün sezdirimde (*bazı* terimi *hepsi değil* terimini sezdirir; dolayısıyla (9a) gibi tümceler kabuledilemezdir) takılı kaldıklarını savlamaktadır.

Lieberman (2009) sezdirimlerin anlaşılmasında kullanılan işleme kaynakları konusunu ele almakta ve değerlendirme açısından anadili konuşucuları için bile 'talepkar olan durumları'; yani, (10)'daki gibi ölçek tersinimi içeren dolaylı sezdirimleri incelemektedir. *Tüm*'ün kullanımı normal olarak daha zayıf olan *bazı* teriminin (9a)'daki gibi olumsuz işleç içeren ve aşağı doğru gerektirimi

olan bağlamlarda kullanımının uygun olmadığını sezdirirken ilişki (9b)'deki gibi *bazı* teriminin hedeflenen anlam olması biçiminde tersine çevrilmiştir.

- (10) a. Max didn't read all of the books.
'Max kitaplarını tümünü okumadı.'
- b. Max read some of the books.
'Max bazı kitapları okudu.'

(Lieberman, 2009)

Gillingham (2007) İngilizce anadili konuşucularının (10a)'daki gibi dolaylı sezdirimlerin anlaşılmasının (10b)'deki gibi dolaysız sezdirimlerden daha zor bulduklarını bildirmektedir. Lieberman (2009) anadilleri Japonca olan D2 İngilizce öğrencilerini test etmiştir. Bu öğrencilere her birinden sonra o bağlamda doğru olmayan tümceler olan yazılı kısa senaryolar sunulmuştur. Lieberman, aşağı doğru gerektirimi olan bağlamlardaki sezdirimlerin değerlendirilmesinde gerçekten bir işleme sorunu olduğunu gösterecek biçimde, bu tür durumlardaki sezdirimlerde D2 konuşucularının anadili konuşucularından daha çok zorluk çektiklerini savunmaktadır. Dahası, katılımcılara aralarından seçim yapmak için biri doğru diğeri doğru olmayan iki tümce sunularak işleme yükü hafifletildiğinde, D2 konuşucuları (10a)'daki gibi örnekleri içerse bile bağlam için uygun olanı seçmede herhangi bir sorun yaşamamakta; bu konuşucuların edimi anadili konuşucularınınkinden ayırt edilememektedir. Slabakova (2007, 2009) gibi Lieberman (2009) da D2 konuşucularının bu türden sezdirimleri anlamada gerçekten sorun yaşadıklarını ileri sürmekte; ancak bu konuşucuların aşağı doğru gerektirimi olan bağlamları işlemede sorun yaşamadıklarını savlamaktadır. Diğer bir deyişle, D2 konuşucularının ilgili edimbilimsel bilgiye erişimde başarısız olması durumu bulunmamaktadır.

Sözdizim-söylemedimbilim arakesiti D2 araştırmalarında en sık çalışılan ve odaklanılan arakesitlerden biri olarak öne çıkmaktadır. *Boş özneli dillerdeki (null subject languages)* konu ve odak yorumları ve öznenin fark edilmesiyle bilgi yapısı etkileşimi, sözdizim-söylemedimbilim arakesit araştırmaları içerisinde ele alınmaktadır (White, 2011: 585). Örneğin, Sorace ve Filiaci (2006); Tsimpli ve Sorace (2006); Belletti, Bennati, ve Sorace (2007), anadiline yakın düzeyde D2'yi konuşanların bile konu ve odak farkındalığına bağlı olan ve özne düşmesini yöneten söylem sınırlılıkları ile karşılaştıklarını ortaya çıkarmışlardır.

Alanyazında yapılan çalışmalar sözdizim-söylemedimbilim arakesitinin güçlükle edinildiğini ortaya koymaktadır; dolayısıyla bu arakesitin bileşenleri sözdizim-anlambilim arakesitinden daha sonra edinilebilmektedir. Sözdizim-söylemedimbilim arakesitindeki özellikleri değerlendirmek karmaşıktır ve çok fazla işleme kaynağı ve oldukça yüksek bir işlev kontrolü gerektirmektedir; dolayısıyla D2 ediniminde gelişimsel gecikmelere neden olmaktadır (Rothman ve Slabakova, 2011).

D2 edinimi üzerine yapılan çalışmalara göre sözdizim-söylemedimbilim arasındaki arakesit kapsamlı olmayan; ancak *artık seçimliliğin* (residual optionality) ve *değişkenliğin* (variability)⁴ büyük

⁴Dilde '*artık seçimlilik*' ve '*değişkenlik*' kavramları, dilin yapısal özelliklerini, kullanımlarını ve değişim süreçlerini incelemek için kullanılmaktadır. Bu kavramlar, özellikle dilin toplumsal, tarihsel ve kuramsal boyutları ile ilgilidir. *Artık seçimlilik*, bir dilde belirli dilbilgisel yapılar ya da biçimlerin genellikle zorunlu olmasına karşın, belirli bağlamlarda isteğe bağlı olma durumunu ifade etmektedir. Bu, dilin dinamik yapısını ve kimi dilbilgisel kuralların zamanla nasıl esneklik kazandığını göstermektedir (Kroch, 2003). *Değişkenlik*, dilin kullanımında farklı biçimlerin ya da yapılarının var olması anlamına gelir. Buda, dilin sosyal, kültürel ve bağlamsal etkenlere bağlı olarak farklılık

bölümünün gözlendiği alandır. Sorace ve Filiaci (2006); Tsimpli ve Sorace, (2006); Belletti, Bennati ve Sorace (2007) İtalyanca anadili konuşucusuna yakın konuşucuların bile İtalyancadaki odak ve konu söylemedimbilimsel kısıtlarında tam olarak yetkin olmadıklarını göstermişler ve sözdizim ve söylemedimbilim arasında kalıcı ve sürekli sorunların olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu, daha önce de belirttiğimiz gibi, AV'da (Sorace, 2005; Sorace ve Filiaci, 2006) beklenen bir durumdur.

Sözdizim-söylemedimbilim arakesitinde ele alınan özellikler İspanyolca ve İtalyanca gibi dillerdeki eylemcil öncesi ve eylemcil sonrası özneleri, konu değiştirim bağlamlarındaki açık özneleri, adların bağlanması, İspanyolca ve Bulgarca gibi dillerde konulaştırılmış nesnelerin biçimce ikizleşmesini, karşıtsal odağı, Almancada söylem-ilişkili sözcük sırası değişkenliğini içermektedir. Belirlilik, göndergenin daha önce ifade edilen biçimi üzerine temellendirildiğinde bunun değerlendirmesi söylem temelli olmaktadır. Örneğin, söylem temelli sözcük sıralaması değişimi gösteren bir tümce ancak daha önceki bağlam dikkate alındığında doğru bir biçimde değerlendirilebilmektedir.

Sözdizim-söylemedimbilim arakesitinde öğrenciler *açık* (overt) ve *boş* (null) *adılısı* öznelerin (pronominal subjects) dağılımı söylemsel etkenler (konu/odak) tarafından kısıtlandığında eksiklik gösterirlerken, bu özneler sözdizimsel etkenler nedeniyle engellendiğinde bir sorunla karşılaşmamaktadır (Pérez-Leroux ve Glass, 1997, 1999; Satterfield, 2003; Montrul ve Rodríguez-Louro, 2004; Montrul, 2004 ve Serratrice, 2004). Bunun yanı sıra, alanyazında yapılan çalışmalarda İspanyolca öğrencilerinin özne-eylem (ÖE) ve eylem-özne (EÖ) değiştirimleri gibi söylem özelliklerini düzenlemede eksiklik gösterdikleri gözlenmiştir (Hertel, 2003; Lozano, 2006). Sözdizim-söylemedimbilim arakesitinde bu gibi eksikliklerin kaynağının odak ve konu gibi yorumlanabilir özelliklerin olduğu ileri sürülmektedir (Sorace, 2004); yani yorumlanamayan sözdizimsel özellikler gözlemlenen bu eksikliklerin nedeni olarak gösterilmektedir. Bunu sınamak için sözdizim-söylemedimbilim arakesitinde *sunuş odağı* (presentational focus) tarafından sınırlandırılan *adıl düşürme değiştirgeni* (pro-dop parameter) ve ÖE ve EÖ değiştirimlerinin edinimi araştırılmıştır. İspanyolca öğrenen Yunanca anadili konuşucuları üç yeterlilik düzeyinde (orta üstü, düşük ileri ve yüksek ileri) değerlendirilmişlerdir. Sonuçlar öğrencilerin sözdizim-söylemedimbilim arakesitindeki bilgilerinin öğrencilerin söylemde sözcük diziliminin dağılımından sorumlu olan yorumlanamaz özelliklerin eksikliği nedeniyle sürekli olarak sorunlu olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak D2 ediniminde içsel arakesiti oluşturan dilsel alanları birleştiren özelliklerin ediniminde genellikle sorunlar ile karşılaşmamaktadır; ancak AV'ın diğer bir sınıflandırmasını oluşturan dışsal arakesitlerin ediniminde zorluklar ya da gecikmeler gözlenmektedir; çünkü işleme gücü güçlü gerçekleşmektedir. Arakesitlerde yaşanan sorunlar için anadili-olmayan dilbilgisel sunuluşlar ya da anadili-olmayan işleme gibi tek bir kaynak olabileceğini varsaymak uygun olmayabilir. D2 konuşucularının sorunlarının farklı arakesitler, farklı dilsel olgular ya da farklı D2 yeterlik düzeyleri için farklı kaynaklar gibi birden çok açıklaması olabilir. Şimdi buraya kadar ele alınan ve değerlendirilen tüm bu bilgileri sözdizim-söylemedimbilim arakesitindeki özgül bir yapı olan *It*-ayrıkları üzerinden örneklendirerek tartışalım.

göstermesi durumunu ifade etmektedir. Değişkenlik, genellikle lehçe farklılıkları, toplumsal statü, eğitim düzeyi gibi etkenlerden etkilenmektedir (Labov, 1972). *Artık seçimlilik* ve *değişkenlik*, dilin dinamik yapısını ve kullanımını anlamak için önemli kavramlardır. Sonuç olarak bu kavramlar, dilin nasıl evrildiğini, kullanıcılar tarafından nasıl farklı biçimlerde üretildiğini ve dilsel kuralların nasıl esneklik kazandığını açıklamak için kullanılmaktadır.

Sözdizim-Söylemedibilim Arakesiti Örneği Olarak İngilizce *It*-Ayrıkları ve Türkçe Veriler Üzerinden Olası Koşut Yapılar

AV'a göre aynı önermesel içeriğe sahip basit tümce karşılıklarından farklı olan *It*-ayrıkları sözdizim-söylemedibilim arakesitinde bulunması nedeniyle zor/geç edinilmektedir; çünkü bu türden ayrıkların sözdizimsel yapılanmalarına göre (örn. ayrıklanan öbeğin türü, özne/nesne olması vb.) konuşucular/yazarlar tarafından kodlanan odak, karşıtlık oluşturma ve yeni bilgi verme gibi edimbilimsel işlevleri bulunmaktadır. *It*-ayrıkları 4 temel bileşenden oluşmaktadır:

- i. Ayrık adıl '*It*': Sözdizimsel olarak gerekli olan; ancak anlamsal bir ağırlığı olmayan boş özne.
- ii. Koşaç: Genellikle özneyi odaklanılan ögeye bağlayan 'olmak' (be) eylemi.
- iii. Ayrık Kurucu (X): Vurgulanan belirli öge.
- iv. Sıfat yantümcesi (Y): Odaklanılan ögeyi tamamlayan ek bilgi.

(11) It was **John** who won the race
'Yarışı kazanan **John**'du.'

Örnek (11)'de 'John' odaklanılan ögedir ve yapı onun kazanmadaki rolünü vurgulamaktadır.

Söylemedibilimsel İşlevler

It-ayrıklarının söylemedibilimsel işlevleri şunları içermektedir:

- *Odaklanma ve Vurgulama*: Belirli bilgileri ön plana çıkararak *It*-ayrıkları konuşmacının niyetini netleştirmektedir.

(12) It was **Mary** who called, not John.
'Arayan **Mary**'ydi, John değil.'

Örnek (12)'de 'Mary' arayan kişi olarak vurgulanmaktadır.

- *Bilgi Yapısı*: Eski ve yeni bilgileri birbirinden ayırmaktadır, dinleyicinin anlamasını yönlendirmektedir.

(13) It is **the cake** that I baked
'Benim pişirdiğim **kek**(tir).'

Örnek (13)'te 'kekin' tanıtılan yeni bilgi olduğu belirtilmektedir.

- *Söylem Yönetimi*: *It*-ayrıkları odaktaki değişimleri işaret etmektedir ve konuşmalar içindeki bilgi akışını yönetmektedir (Delin, 1992).

Türkçede *It*-ayrıkları tam karşılığıyla bulunmamakla birlikte, bu tür odak yapıları farklı sözdizimsel araçlarla kurulmaktadır⁵. İşsever (2003), bilgi yapısının Türkçede bürünsel vurgu ve sözcük sırası ile sağlandığını; Erguvanlı-Taylan (1984) ise yüklem sonrası odak yapıların söylem işlevlerini açıklamıştır. Göksel ve Kerslake (2005), Türkçede ayrık-benzeri yapıların genellikle 'özne +

⁵Türkçede ayrık yapılar hakkında daha ayrıntılı bilgi almak isteyen okurlarımız Kaynakça'da künyelerini sunduğumuz Can (2005) ve Can ve Oktar (2006)'nın çalışmalarına göz atabilirler.

yüklem' yapısı içinde vurgu öğeleriyle sağlandığını, odaklı yapının ise çoğunlukla tümce sonuna taşındığını belirtmektedir. Bu nedenle Türkçede 'asıl', 'sadece', 'tam da' gibi odak belirteçlerinin, bilgi yapısında öne çıkarılmak istenen öğeyle birlikte kullanılması ayırık etkisi yaratmakta ve söylemde yönlendirme sağlamaktadır.

Türkçedeki ayırıkların söylemedibilimsel işlevleri İngilizcedeki *It*-ayırıklarına koşuttur. *It*-ayırık yapılarının söylemedibilimsel işlevi, iletişimde açıklık ve vurgu sağlamaktır. Odaklanmış öğeyi tümcenin başına yerleştirerek konuşmacılar dinleyicinin dikkatini en ilişkili bilgiye etkili bir biçimde çekebilmektedirler. Bu yaklaşım, İngilizcedeki *It*-ayırıklarının işlevine benzer biçimde söylemin genel tutarlılığını artırmaktadır. İngilizceye benzer biçimde, Türkçe ayırıklar yeni bilgiyi vurgulayarak bilgiyi düzenleyebilmektedir:

- (14) A. -Geçen hafta kim yemek pişirdi?
 B. -Geçen hafta yemek pişiren **Jane**'di(r).'
 A. '-Who cooked last week?'
 B. '-It is **Jane** that cooked last week.'

(14) örneğinde ayırık kurucu yeni bilgiyi temsil etmektedir; çünkü belirleyici öbeği/AÖ daha önceki bağlamda sunulmamıştır.

- (15) A. - Jane bana senin Mary için bir kitap aldığını söyledi.
 B. - O benim Mary için aldığım **kalem**di.'
 A. '- Jane told me that you bought a book for Marry.'
 B. '- It was **a pen** that I bought for Marry.'

(15) örneğinde 'kalem' ögesi vurgulanarak *karşıtsal odak* (contrastive focus) oluşturulmaktadır.

It-ayırıklarının ayrıklanan kurucusu farklı öbekler olabilmekte ve hem ayrıklanan kurucuya göre hem konuşucu-dinleyici artalanına göre hem de bağlama göre ayırıkların işlevleri belirlenmektedir. Şimdi bu tür yapılara koşut görünen Türkçe örnekler üzerinden ilerleyelim.

(16) **Asıl** gelen **Ayşe**.

(16)'da 'Ayşe' ana tümcede yer almaktadır, yani vurgulu öge yüklemnin kendisidir. Burada 'asıl' sözcüğü, 'gelen' ortacını niteleyerek esas olanın 'Ayşe' olduğunu belirtmektedir; diğer bir deyişle başka biri gelmiş gibi bir durum olabilir ancak ama önemli olan, beklenen veya şaşırtıcı olan Ayşe'nin gelmesidir. Dahası, odak ve bilgi yapısına göre düşünüldüğünde de, 'gel-' eylemi daha önceki söylemde bilinen bir bilgi olabilir; ancak kimin geldiği yeni bilgidir; dolayısıyla 'Ayşe' odakta yer almaktadır; önceden bilinen bir bağlamda, beklenenden farklı bir özne vurgulanmaktadır. Bu yapı, bilgi yapısında karşıtsal odak işlevi taşımaktadır.

(17) Sınavı kazanan **Mehmet**'ti.

(17)'de 'Mehmet' ana tümcenin yüklemindeki odak öğedir. İngilizcede 'It was Mehmet who passed the exam.' Yapısıyla karşılanabilecek bu örnek tümce Türkçede ortaç yantümcesi + ana tümceden oluşmaktadır. Bu karmaşık yapıdaki söylemde, 'sınavı kazanan' varsayılan bilgidir, yeni bilgi olan 'Mehmet' de odakta sunulmakta; dinleyiciye ayırt edici bilgi sunularak 'doğru kişi' netleştirilmektedir.

(18) **Tam da** bu yüzden kızdı.

Yukarıdaki örnekte 'tam da' ile ayrılanan 'bu yüzden' belirteç ifadesi tümce başında vurguyu oluşturmaktadır. İngilizce 'It was exactly because of this that he got angry.' biçiminde ifade edilebilecek bu Türkçe örnekte 'kız-' eylemi bilinen bilgidir; odak, nedeni belirten 'bu yüzden' ifadesine yöneliktir; yani, yine odağımızdaki ayrık türüne koşut bu yapıda, bağlamdaki farklı olasılıklar arasında birini öne çıkararak gerekçelendirme işlevi yerine getirilmektedir.

(19) **Sadece** Ahmet bu olanağı kullandı.

İngilizcede 'It was only Ahmet who took this opportunity.' tümcesindeki 'only'ye karşılık gelen (19)'daki 'sadece' belirteci, 'Ahmet' ile birlikte sınırlayıcı bir vurgu oluşturmaktadır. Odak ve bilgi yapısına göre düşünüldüğünde, 'bu olanağı kullan-' bilinen bilgidir; odak ise, bunu gerçekleştiren kişi olan 'Ahmet' üzerindedir; dolayısıyla ele aldığımız söz konusu yapı, söylemde özgülük ve dışlama işlevi sağlamaktadır ve diğer kişileri dışlayarak Ahmet'in eylemini öne çıkarmakta, özellikle kim bu olanağı kullanmadı sorusuna yanıt niteliği taşımaktadır.

Türkçede *It*-ayrıklarına koşut görünen yapılarda bir de 'işte' ifadesi karşımıza çıkmakta, bu ifadenin belirli bir vurgulama işlevi üstlendiği düşünülmektedir. Erguvanlı-Taylan (2000), bu konuyu derinlemesine ele alarak 'işte' ifadesinin, tümcedeki nesneleri ya da durumları nasıl vurguladığını belirtmekte, bu yapının belirsizlik yaratma etkisine dikkat çekmektedir. Örneğin, 'İşte bu kitabı okudum.' tümcesinde, 'işte' ifadesi, 'kitap' sözcüğünün öne çıkmasını sağlamaktadır. Burada dinleyici ya da okuyucu, vurgulanan nesneyi daha fazla önemsemekte ve bu nesne tümcede belirleyici bir rol oynamaktadır. Ayrıca, Erguvanlı-Taylan, 'İşte Ali, işte Veli' gibi örnekler vererek, 'işte' ifadesinin iki farklı nesne arasında bağ kurarak anlam akışını nasıl sağladığını açıklamaktadır. Bu kullanım, tümcedeki öğelerin belirginleşmesine ve dinleyicinin dikkatinin doğru etkenlere yönlendirilmesine olanak sağlamaktadır (Erguvanlı-Taylan, 2003). *It*-ayrıkları, sadece tümcedeki yapı ile ilgili değil, aynı zamanda anlam derinliği ile de ilgilidir. Örneğin, 'İşte o filmi izledim.' tümcesinde 'işte' ifadesi, belirli bir filmi vurgulayarak, o filmle ilgili duygusal veya düşünsel bir bağ kurulmasını sağlamaktadır. Bu, dinleyicinin veya okuyucunun, filmin içeriği veya etkisi hakkında daha fazla düşünmesine yol açmaktadır. Bu örneklerden de anlaşılabilceği gibi Erguvanlı-Taylan'ın çalışmaları, *It*-ayrıklarına koşut Türkçe veriler çerçevesinde 'işte' ifadesinin tümce yapısındaki rolünü anlamak açısından son derece değerli görünmektedir.

Görüldüğü gibi hem İngilizcedeki *It*-ayrıkları, hem de Türkçedeki olası koşut yapılanmalar, yalnızca sözdizimsel değil aynı zamanda söylemedibilimsel bilgiyle de yoğun biçimde bağlantılıdır. Bu yapılar, bilgi yapısı içinde odak oluşturma, yeni ve eski bilgiyi ayırt etme, karşıtsal odak gibi işlevleri nedeniyle açıkça sözdizim-söylemedibilim arakesitinde konumlanmaktadır. Öğrenciler bu yapıları öğrenirken yalnızca biçimsel kuralları değil, aynı zamanda söylem bağlamını ve bilgi yapılandırmasını da çözümlemek zorunda kalacaklarından dolayı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenecek D2 öğrencilerinin de zorluk yaşayacakları çıkarımlanabilir. Bu noktada çalışmamız D2 öğretiminde söylem odaklı yapılara özel bir önem verilmesi gerektiğini göstermektedir; çünkü odağımızdaki arakesit alanlarında bulunan yapılar, hem sözdizimsel olarak vurgu yapılan öğenin öne çıkarılmasını sağlamakta hem de söylemedibilimsel olarak dinleyiciye sunulan bilginin hangi parçasının yeni ya da önemli olduğunu işaret etmektedir. Şimdi İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türkçe anadili konuşucusu D2 öğrencilerine *It*-ayrıklarının öğretim ortamında arakesitler çerçevesinde özellikle hangi amaçlarla kullanılabileceğinin öğretilmesinin uygun olabileceğini ve işlevselliğini buraya kadar tartıştığımız bilgilerden yola çıkarak kısaca ele alalım:

1. Odak farkındalığı kazandırmak: Öğrencilere İngilizcedeki *It*-ayrıklarını tanıtarak Türkçedeki odak düzenekleriyle karşılaştırma yapmaları sağlanabilir.

2. **Çeviri alıştırmaları:** Türkçede vurgulu ifadeleri İngilizceye (veya tersi) çevirirken *It*-ayrıkları kullanılarak yapısal farkındalık artırılabilir.

3. **Söylem temelli etkinlikler:** Öğrencilerin söylem bağlamında hangi bilgi parçalarının öne çıkarıldığını fark etmeleri için kısa diyaloglar ve metin çözümlemeleri yapılabilir.

4. **Drama ve canlandırma:** Özellikle 'karşıtsal odak' içeren *It*-ayrık örnekleri, rol yapma çalışmaları ile pekiştirilebilir.

5. **Soru-cevap oyunları:** 'Kim yaptı?', 'Ne oldu?' gibi sorulara verilen yanıtların farklı *It*-ayrıkları ile nasıl değiştiği tartışılabilir.

Belirtilen türden etkinliklerin, öğrencilerin yalnızca dilsel doğruyu değil, aynı zamanda iletişim bağlamına uygun anlamı da hedeflemelerine yardımcı olacağı çıkarsanabilir. Yabancı dil öğrencileri için bu tür yapılara karşılık gelen yapıları öğrenmenin, hem yapısal farkındalıklarını artıracak hem de bağlama uygun iletişim kurmalarını sağlayacağı savunulabilir.

Tartışma: Arakesitlere Dayalı Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil öğretimi, dilin toplumsal ve kültürel dinamiklerini anlamadan etkili bir biçimde gerçekleştirilememektedir. Dil, sözcük ve dilbilgisi kurallarının yanı sıra bir kültür ve toplumu da yansıtmaktadır. Bu nedenle, dildeki arakesitlerin dikkate alınması, öğrencilerin dili gerçek bağlamlarda anlamalarına ve kullanmalarına olanak tanımaktadır. Öğrenciler, günlük yaşamda karşılaşabilecekleri durumlarla ilgili dilsel ifadeleri öğrenerek, iletişim becerilerini geliştirme olanağı bulmaktadırlar. Ayrıca, dilin kullanıldığı kültürel normları ve toplumsal bağlamları anlamak, öğrencilerin empati yeteneklerini artırarak farklı kültürlere daha açık ve duyarlı bireyler olmalarına katkı sağlamaktadır (Kramsch, 1993); dolayısıyla, yabancı dil öğretiminde dildeki arakesitlerin dikkate alınması, öğrencilerin dilsel yeterliliklerini artırırken, aynı zamanda onları kültürel olarak bilinçli bireyler haline getirmektedir.

Yabancı dil öğretiminde içsel ve dışsal arakesitler, dilin karmaşık yapısını ve kullanımını anlamak açısından önemlidir. İçsel arakesitler, bir dilin yapısal özelliklerini ve dilbilgisi kurallarını ifade ederken, dışsal arakesitler, dilin toplumsal, kültürel ve bağlamsal boyutlarını içermektedir. Bu iki tür arakesit, öğrencilerin sadece dilbilgisel bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda dili toplumsal etkileşimde nasıl kullanacaklarını da öğrenmelerini sağlamaktadır. Dışsal arakesitler, öğrencilerin farklı kültürel bağlamları ve iletişim etkinliklerini anlamalarına yardımcı olarak, dil öğrenimini daha anlamlı ve etkili hale getirmektedir (Byram, 1997). Böylece, yabancı dil öğretimi, öğrencilerin hem dil becerilerini hem de kültürel farkındalıklarını geliştirmelerine olanak tanımaktadır.

Alanyazındaki bulgulara göre bir arakesitin sorunlu olup olmaması dile (hem D1 hem de D2) bağlı değildir. Arakesit özellikleri bakımından söz konusu dilsel olgu ile beraberinde diğer etkenlerin de etkili olduğu gözlenmektedir. Ele alınan dilsel olgunun arakesit özelliklerinden kaynaklanan sorunları incelerken, belirli bir dilsel yapı içerisinde bulunan arakesit sayısı arttıkça (farklı dil türlerinin ve/veya bilişsel modüllerin bütünleşmesi) o yapının edinilmesinin güçleşebileceği dikkate alınmalıdır (White, 2011: 579). Bu noktada dilin iletişimsel işlevi de yapısal işlevinin yanında göz önünde bulundurulması gereken bir etken olarak ortaya çıkmaktadır.

Çalışmamızda yer verilen örnekler, içsel ve dışsal arakesitlerin yabancı dil ediniminde farklı derecelerde başarıyla edinilebildiğini göstermektedir. Sözdizim-anlambilim gibi içsel arakesitler, dilbilgisi modüllerinin kendi içindeki yapısal ilişkileri içerdiğinden öğrenciler tarafından daha kolay edinilmekte ve biçimsel dilbilgisiyle bütünleştirilebilmektedir (Slabakova, 2007; Tsimpli ve Sorace, 2006). Buna karşılık, sözdizim-söylemedimbilim gibi dışsal arakesitler, söylem bağlamı, bilgi yapısı ve

vurgusal işlevler gibi bilişsel süreçlerle etkileşim gerektirdiğinden, öğrenciler açısından daha karmaşık edinim süreçlerine neden olmaktadır (Sorace ve Filiaci, 2006; Rothman ve Slabakova, 2011). Bu durum, özellikle '*It*-ayrıkları' gibi söylem temelli yapıların ediniminde belirginleşmekte, öğrencilerin yalnızca biçimsel kuralları değil, aynı zamanda bağlama duyarlı söylem işlevlerini de çözümlemeleri gerektiği görülmektedir (Loerts ve diğ., 2013).

İçsel arakesitler, dilbilgisinin çeşitli bileşenleri arasındaki bağlantıları ifade etmektedir. Bu bileşenler sözdizim, biçimbilim, anlambilim ve sesbilimi içermektedir. Bu öğelerin nasıl etkileşime girdiğini anlamak, etkili dil öğretimi için oldukça önemlidir; çünkü eğitimcilerin dil kullanımının karmaşıklığını ele alan dersler oluşturmaları sağlamaktadır. Örneğin, sözdizim ve anlambilim arasındaki arakesit, tümce yapısı ve anlamı öğretirken çok önemlidir. Araştırmalar, öğrencilerin sözdizimsel seçimlerin anlamsal yorumlamayı nasıl etkilediğinin farkında olmaktan yararlandığını göstermektedir (Hawkins ve Gilligan, 1988). Öğretmenler, dilbilgisi eğitimini anlamsal anlayışla bütünleştirerek öğrencilerin daha ayrıntılı dil becerileri geliştirmelerini sağlamaktadır. Dışsal arakesitler, dil ile sosyo-kültürel bağlamı arasındaki ilişkilere atıfta bulunmaktadır ve dilin çeşitli durumlarda nasıl kullanıldığı ve kültürel etkenlerin iletişim üzerindeki etkisi de bu kapsama girmektedir. Bu arakesitleri anlamak, öğrencilerin edimsel yeterliliklerini ve sosyo-dilsel farkındalıklarını geliştirmek için dikkate değerdir (Canale ve Swain, 1980).

İçsel ve dışsal arakesitler sıklıkla ayrı ayrı ele alınsa da, bunların bütünleştirilmesi etkili dil öğretimi için çok önemlidir. Araştırmalar, dil kullanımının hem yapısal hem de bağlamsal yönlerini anlayan öğrencilerin iletişimsel yeterlilik elde etme olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Bachman ve Palmer, 1996). Yabancı dil öğretiminde içsel ve dışsal arakesit kavramları, dilin bağlamda nasıl yapılandırıldığı ve kullanıldığı konusunda değerli bir anlayış sağlamaktadır. Her iki arakesitin önemini kabul ederek, eğitimciler öğrencilerin iletişimsel yeterliliğini geliştiren daha etkili öğretim stratejileri tasarlayabilirler. İç dilsel bilgiyi dış sosyo-kültürel farkındalıkla bütünleştirmek, öğrencileri gerçek dünya iletişiminin karmaşıklıkları ile başa çıkmaya hazırlamaktadır.

Çalışmamızda, sözdizim-söylemedimbilim arakesitindeki *It*-ayrık yapılarına odaklanılarak arakesitlerin işlevselliği tartışılmıştır. AV'dan gelen anlayış bütünleştirilerek ve her iki dilden örnekler sunularak, ayrıık yapıların belirli etkenleri vurgulamak, bilgiyi yönetmek ve iletişimde netliği artırmak için nasıl hizmet ettiği vurgulanmaktadır. Bulgular, sözdizim ve söylemedimbilim arasındaki etkileşimin daha geniş bir biçimde anlaşılmasına katkıda bulunarak, karşılaştırmalı sözdizim ve söylemedimbilimde gelecekteki araştırmalar için yollar önermektedir. Bu arakesitleri anlamak, öğretmenlerin kural öğrenimini iletişimsel uygulamayla dengeleyen etkinlikler tasarlamalarına olanak tanıyacaktır. D1 yapıları D2'den kayda değer ölçüde farklı olduğunda (örn. İngilizce ile Türkçedeki sözcük sırası), öğrenciler hatalarla mücadele edebilmekte ve olumsuz aktarım engellenebilmektedir. Öğretmenler, olası zorlukları belirlemek ve hedefli müdahaleler tasarlamak için karşılaştırmalı çözümleme kullanabilmektedirler. Sözdizim-söylemedimbilim arakesiti, D2 öğretiminde çok önemlidir; çünkü dilbilgisi yapılarının iletişimde söylem ve edimsel anlamla nasıl etkileşime girdiğini vurgulamaktadır. Dilbilgisini ayrı bir biçimde öğretmek yeterli değildir; öğrenciler ayrıca yapıları bağlamda uygun biçimde nasıl kullanacaklarını da anlamalıdır. Dilbilgisellik, kabul edilebilirlik, tümce yapısı, bilgi akışı, dillerarası farklılıklar ve söylem düzenlemesi sözdizim-söylemedimbilim arakesitinde bulunan *It*-ayrıklarının öğretiminde göz önünde bulundurulması gereken temel etkenlerdir. Arakesit olgularının yabancı dil sınıflarında öncelikli olarak değerlendirilmesinin yabancı dil öğretiminde karşılaşılabilecek olumsuz durumların en aza indirgenmesine yardımcı olacağı sonucuna varılabilir.

Sözdizimsel bilgi ve diğer bilişsel alanlar arasında etkileşim gerektiren sınırlamaların uygulanmasında sorunsuz bir edinimden söz etmemenin güç olduğunu savunan AV çerçevesinde çalışmamızın odağında bulunan sözdizim-söylemedibilim dışsal arakesitindeki *It*-ayrıkları D2 ediniminde dilbilgisel ve kabuledilebilir olarak kodlanmayı ve söylemedibilimsel işlevine göre uygun/yerinde kullanımı gerektirmektedir. Ne var ki, dillerarası farklılıklar bu yapının dilbilgisel ve söylemedibilimsel özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiğinin önemini ortaya koymaktadır; çünkü D2 öğrencileri bu yapıların sözdizimsel özelliklerini kolaylıkla edinebilmektedir; ancak söylemedibilimsel özelliklerini işleme konusunda sorunlarla karşılaşmaktadır. '*It*-ayrıklarının bir dışsal arakesit olarak kabul edilen sözdizim-söylemedibilim arakesitinin AV çerçevesinde geç edinildiği' bilgisi bu savunuyla desteklenmektedir. Bu savunu, dilsel arakesitlerin yabancı dil öğretiminde temel etkenlerden biri olarak değerlendirilmesini ve bu doğrultuda yabancı dil yapılarına ilişkin ders içeriklerinin öğretimi desteklemesi gerektiğini göstermektedir.

Sonuç

Yabancı dil öğretiminde özellikle sözdizim-söylemedibilim arakesitinde yer alan yapılar, öğrenciler için öğrenme sürecinde önemli zorluklar oluşturmaktadır. Çalışmamızda ele aldığımız örnekler ve tartışmaları da bu savunuyu destekler niteliktedir. Bu yapılardan biri olan *It*-ayrıkları, hem sözdizimsel düzeyde hem de söylem bağlamında bilgi yapısına ilişkin bilinç gerektirdiğinden, arakesit alanında değerlendirilmekte ve *It*-ayrıklarının dilbilgisel ve kabuledilebilir olarak kodlanması ve söylemedibilimsel işlevine göre uygun/yerinde kullanımı ayrık tümce yapısının sözdizimsel ve söylemedibilimsel bilgisini gerektirmektedir; yani öğrenciler, bu tür yapıların sadece biçimsel dizilimlerini değil, aynı zamanda hangi bilginin odakta olduğunu ve hangi bilginin önceden bilindiğini kavrayarak üretim yapmalıdırlar. Bu nedenle, *It*-ayrıklarının öğrenimi dışsal arakesitlere özgü bilişsel yük gerektirmektedir; dolayısıyla, çalışmamızda dışsal arakesitlerin daha iyi değerlendirilebilmesi açısından öncelikle D2 ediniminde içsel arakesitlere daha sonra ise dışsal arakesitlere değinildikten sonra *It*-ayrıklarının sözdizimsel ve söylemedibilimsel özellikleri örneklerle ele alınmıştır. *It*-ayrıklarına koşut görünen Türkçedeki yapılar, dilbilgisel açıdan kimi göze çarpıcı işlevleri üstlenmektedir. Özne belirsizliğini onarma, vurgu sağlama, tümce yapısını koruma ve bağlantı sağlama gibi işlevleri sayesinde Türkçede önemli bir yere sahiptir. Bu yapıların anlaşılması kuşkusuz arakesit bilgisini gerektirmektedir; çünkü Türkçede de sözdizim-söylemedibilim arakesitinde bulunduğu savunulabilecek söz konusu yapılar, Türkçenin dilbilgisel dinamiklerini derinlemesine kavrayabilmek açısından *dönüşül* (critic) bir öneme sahiptir. Bu doğrultuda, Türkçe veriler üzerinden olası koşut veriler sunularak yabancı dil öğretiminde bir dilsel yapı öğretilirken öncelikli olarak bu yapının hangi arakesitte bulunduğu belirlenmesinin önemi etkili bir öğretim için vurgulanmaya çalışılmış, bu özellikler çerçevesinde *It*-ayrıklarının öğretilmesi için yabancı dil öğretim ortamında hangi amaçlarla kullanılabileceği değerlendirilmiştir. Ayrıca, yapılan çözümlemelerde Türkçedeki 'asıl gelen oydu', 'sadece Ali bu işi yaptı' gibi yapılar İngilizcedeki *It*-ayrıklarına işlevsel olarak koşut görüldüğü alanyazından örneklerle tartışılmış ve öğrencilerin bu tür örtük yapılar arasında ilişki kurmalarının da zorlayıcı olabileceği çıkarılmıştır. Bu bağlamda, sözdizim-söylemedibilim arakesitinde yer alan yapıların öğretimi, yalnızca dilbilgisellik değil, aynı zamanda bağlama uygunluk açısından da ele alınmalıdır. Söz konusu yapılar için bütünsel öğretim stratejileri, bağlam içinde kullanım örnekleri ve vurgu odaklı söylem etkinlikleri kullanılmalıdır. Böylece, öğrencilerin hem biçimsel hem işlevsel dil farkındalıkları geliştirilebilir ve arakesitlerden kaynaklanan öğrenme güçlükleri azaltılabilir.

Yazar Katkıları: Bu makaleye birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Ayoun, D. (2007). *French applied linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford University Press.
- Belletti, A., Bennati, E. & Sorace, A. (2007). Theoretical and developmental issues in the syntax of subjects: evidence from near-native Italian. *Natural Language and Linguistic Theory*. 25(4): 657-689.
- Borik, O. (2009). Morphology-Semantics Interface: Dealing with Aspect. *York Papers in Linguistics* 2.10: 22-45.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Can, Ö. (2005). *Türkçede ayırık yapılar* (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Can, Ö. & Oktar, L. (2006). Türkçede ayırık yapılar: bir sınıflandırma çalışması. *Dilbilim Araştırmaları*, 11-17.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1),1-47.
- Dekydtspotter, L., Sprouse, R. & Anderson, B. (1997). The interpretive interface in L2 acquisition: the process-result distinction in English-French interlanguage grammars. *Language Acquisition*. 6(4): 297-332.
- Elordieta, G. (2008). An overview of theories of the syntax-phonology interface. *ASJU*. 42(1): 209-286.
- Erguvanlı-Taylan, E. (1984). *The function of word order in Turkish*. University of California Press.
- Erguvanlı-Taylan, E. (2000). 'Türkçede fiil yapıları ve anlam.' *Dilbilim Araştırmaları*, 5, 30-50.
- Erguvanlı-Taylan, E. (2003). 'Türkçede anlatım ve ifade biçimleri.' *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 14(1), 102-115.
- Feeney, A., Scafton, S., Duckworth, A. & Handley, S.(2004). The story of some: everyday pragmatic inference by children and adults. *Canadian Journal of Experimental Psychology*. 58(2): 121-132.
- Galani, A., Hicks, G. & Tsoulas, G. (2011). *Morphology and its interfaces*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Gillingham, G. (2007). *Not every implicature is computed by default: investigations into the effect of linguistic context on the rate of computation of scalar implicature*. (Yayınlanmamış Onur Tezi). Montreal: McGill University.
- Goad, H., White, L. & Steele, J. (2003). Missing inflection in L2 acquisition: defective syntax or L1-constrained prosodic representations? *Canadian Journal of Linguistics* 48, (ss. 243-263).
- Goad, H. & White, L. (2004). *Ultimate attainment of L2 inflection: effects of L1 prosodic structure*. Eurosla Yearbook 4 (ss. 119-145). Editörler Susan H. Foster-Cohen, Michael Sharwood Smith, Antonella SoraceveMitsuhiko Ota. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

- Goad, H. & White, L. (2006). Ultimate attainment in interlanguage grammars: A Prosodic Approach. *Second Language Research*. 22(3): 243-268.
- Göksel, A. & Kerslake, C. (2005). *Turkish: a comprehensive grammar*. Londra: Routledge.
- Güzel, H. & Can, Ö. (2021). 'Arakesit varsayımı çerçevesinde it-ayrıklarının öğretimine yönelik malzeme tasarımı.' *International Journal of Language Academy* 9, no. 2 (2021): 1-20.
- Hertel, T. J. (2003). Lexical and discourse factors in the second language acquisition of Spanish word order. *Second Language Research*. 19(4): 273-304.
- Haznedar, B. & Schwartz, B. D. (1997). *Are there optional infinitives in child L2 acquisition?* Proceedings of the 21st Annual Boston University Conference on Language Development 21(ss. 257-268). Editörler Elizabeth Hughes, Mary Hughes ve Annabel Greenhill. Somerville: Cascadilla Press.
- Horn, L. (1972). *On the semantic properties of logical operators in English*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Los Angeles: University of California.
- İşsever, S. (2003). Information structure in Turkish: The word order-prosody interface. *Lingua*. 113(11): 1025-1053.
- Kaisse, E. M. (1985). *Connected speech: the interaction of syntax and phonology*. Michigan: Academic Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Karadağ, B. M. (2022). Anlambilimde güncel çalışmalar. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 8(3), 1999-2007.
- Küçüksakarya, E. (2020). Dilbilgisinin temel bileşenleri ve arakesitler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (1), 33-60.
- Lozano, C. (2006). Focus and split-intransitivity: the acquisition of word order alternations in non-native Spanish. *Second Language Research*. 22(2): 145-187.
- Lardiere, D. (1998). Case and tense in the 'fossilized' steady state. *Second Language Research*. 14(1): 1-26.
- Lieberman, M. (2009). Necessary interpretation at the syntax/pragmatics interface: L2 acquisition of scalar implicatures. *Paper Presented at the Workshop on Mind Context Divide: Language Acquisition and Interfaces of Cognitive Linguistic Modules*. University of Iowa.
- Loerts, H., Wieling, M., & Schmid, M. S. (2013). Neuter pronoun resolution in Dutch: A visual world paradigm study. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(1), 32-48.
- Mackay, R. (2011). *Language and intercultural communication in the new era*. Routledge.
- Montrul, S. (2004). Subject and object expression in Spanish heritage speakers: A case of morphosyntactic convergence. *Bilingualism: Language and Cognition*. 7(2): 125-142.
- Montrul, S. & Rodríguez-Louro, C. (2006). 'Beyond the syntax of the null subject parameter: A look at the discourse-pragmatic distribution of null and overt subjects by L2 learners of Spanish'. *Paper presented at The Romance Turn, Universidad Nacional de Educación a Distancia* (Madrid).
- Noveck, I. (2001). When children are more logical than adults: experimental investigations of scalar implicatures. *Cognition*. 78(2): 165-188.
- Ramchand, G. & Reiss, C. (2007). *The oxford handbook of linguistic interfaces*. Oxford: Oxford University Press.

- Jackendoff, R. (2002). *Foundations of language: brain, meaning, grammar, evolution*. Oxford: Oxford University Press.
- Pérez-Leroux, A. T. & Glass, W. (1999). Null anaphora in Spanish second language acquisition: probabilistic versus generative approaches. *Second Language Research*. 15(2): 220-249.
- Prévost, P. & White, L. (2000a). *Accounting for morphological variation in L2 acquisition: truncation or missing inflection? The acquisition of syntax: issues in comparative developmental linguistics* (ss. 202-234). Editörler Marc-Ariel Friedemann ve Luigi Rizzi. Harlow: Longman.
- Rothman, J. & Slabakova, R. (2011). The mind-context divide: on acquisition at the Linguistic interfaces. *Lingua*. 121(4): 568-576.
- Satterfield, T. (2003). *Economy of interpretation: patterns of pronoun selection in transitional bilinguals*. Effects of the Second Language on the First (ss. 214-233). Editör Vivian Cook. Clevedon: Multilingual Matters.
- Slabakova, R. (2007). *Scalar implicatures in L2 acquisition*. Proceedings of the 31st Annual BUCLD (ss. 576-584). Editörler Heather Caunt-Nulton, Samantha Kulatilake ve I-hao Woo. Somerville: Cascadilla Press.
- Slabakova, R. (2009). Scalar implicatures in second language acquisition. *Lingua*. 120(10): 2444-2462.
- Sorace, A. (2003). *Near-nativeness*. The Handbook of Second Language Acquisition (ss. 130-151). Editörler Catherine J. Doughty ve Michael H. Long. Oxford: Blackwell.
- Sorace, A. (2005). *Selective optionality in language development*. *Syntax and variation: reconciling the biological and the social* (ss. 55-80). Editörler Karen P. Corrigan ve Leonie Cornips. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Sorace, A. (2011). Pinning down the concept of 'interface' in bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism*. 1(1): 1-33.
- Sorace, A. & Filiaci, F. (2006). Anaphora resolution in near-native speakers of Italian. *Second Language Research*. 22 (3): 339-368.
- Sorace, A. & Serratrice, L. (2009). Internal and external interfaces in bilingual language development: beyond structural overlap. *International Journal of Bilingualism*. 13(2): 195-210.
- Tsimpli, I. M. & Sorace, A. (2006). Differentiating interfaces: L2 performance in syntax-semantics and syntax-discourse phenomena. *Proceedings of the Annual Boston University Conference on Language Development*. 30 (1): 653-664.
- Uzun, A. (2020). Arakesitler: tanım, türler ve işlevleri. *Dilbilim Araştırmaları*, 15 (2), 45-67.
- White, L. (2003a). Fossilization in steady state L2 grammars: persistent problems with inflectional morphology. *Bilingualism: Language and Cognition*. 6 (2): 129-141.
- White, L. (2003b). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, L. (2008). *Definiteness effects in the L2 English of Mandarin and Turkish speakers*. Proceedings of the 32nd Annual Boston University Conference on Language Development (ss. 550-561). Editörler Harvey Chan, Heather Jacob ve Enkeleida Kopia. Somerville: Cascadilla Press.

- White, L. (2009). *Grammatical theory: interfaces and L2 knowledge*. *The New Handbook of Second Language Acquisition* (ss. 49-65). Editörler William C. Ritchie ve Tej Bhatia. Bingley: Emerald Group Publishing.
- White, L. (2011). Second language acquisition at the interfaces. *Lingua*. 121(4): 577-590.
- White, L. (2011). The interface hypothesis: how far does it extend? *Linguistic Approaches to Bilingualism*. 1(1): 108-110.
- Wilbur, R. B. (2010). *The semantics–phonology interface*. *Sign languages: A Cambridge Language Survey* (ss. 357-382). Editör Diane Brentari. Cambridge: Cambridge University Press.

Extended Abstract

Background

The term *interface* is related to syntactic structures that are sensitive to different structural situations, and recent studies on second language acquisition have highlighted the term because the acquisition of a grammatical phenomenon that requires the coming together of multiple linguistic subsystems or different grammatical modules presents certain difficulties.

The phenomenon of interface is a particularly striking issue in foreign language teaching because it is accepted that mapping a structure in one language module to a corresponding structure in another language module is a more complex process than processing within a single module and therefore more difficult to acquire (Reinhart, 2006). When a second language comes into play, the possibilities of incompatibility increase exponentially, and its successful acquisition becomes even more complicated (Sorace & Serratrice, 2009). Therefore, the first type of the Interface Hypothesis, which argues that certain syntactic forms are intrinsically linked to pragmatic functions (Sorace, 2003), suggests that features at language interfaces may be more vulnerable to errors and fossilization than features within a single module. Research results reveal that not all interfaces are equally vulnerable, and that some pose more difficulties than others.

The recent variant of AV, narrow syntax, deals with the structural aspects of syntax and proposes a principled distinction between internal interfaces—between linguistic modules such as phonology, morphology, and semantics—and external interfaces—between syntax and other cognitive modules. As a primary example of such an external interface, researchers have mostly focused on the syntax–discourse–pragmatics interface. It has been argued that the syntax–discourse–pragmatics interface is a major source of difficulty, causing delays in first language acquisition, failure in L2 acquisition, and ambiguity in judgments (Tsimpli & Sorace, 2006; Sorace & Filiaci, 2006; Sorace & Serratrice, 2009).

According to the findings in the literature, whether an interface is problematic or not does not depend on the language (either L1 or L2). It is observed that other factors, in addition to the linguistic phenomenon itself, also play a role in determining the difficulty level of a given interface. When examining the problems that arise from the characteristics of an interface, it should be taken into account that as the number of interfaces involved in a single structure increases (i.e., integration of different language types and/or cognitive modules), the acquisition of that structure may become more difficult (White, 2011, p. 579). At this point, the communicative function of language also emerges as a factor that should be considered alongside its structural function.

Purpose

Studies conducted within the framework of the Interface Hypothesis (IH) show that internal and external interfaces between different components of language can be successfully acquired at varying levels in L2 acquisition. However, it has not been sufficiently clarified how these differences should be addressed in the context of foreign language teaching, how they will be reflected in instructional practices, and how these structures can be made functional in the teaching process.

Moreover, although the effects of linguistic interfaces on L2 acquisition have become an important research topic within the framework of IH in recent years—and although particular attention has been paid to the differences experienced in the acquisition of internal and external interfaces—there is still a lack of data in the literature on how these structures can be operationalized in foreign language instruction and how they can be transformed into educational outcomes.

At this point, our study—based on the view that understanding and teaching interfaces can help language learners better grasp the structural and functional aspects of language—reveals the need for an interface-based approach in foreign language teaching. It aims to examine the role and functionality of interactions between the structural (internal) and functional (external) components of language in L2 instruction, within the framework of IH.

Specifically, the study explores how external interfaces (e.g., discourse-oriented structures such as It-clefts) are represented in teaching, how they are acquired by learners, and what challenges are encountered during this process, based on a review of findings in the existing literature. The focus is particularly on the difficulties of integrating external interfaces—such as the syntax–discourse–pragmatics interface—into instructional contexts, and on the challenges faced by students in acquiring these structures. In this respect, our study serves as a valuable resource for future pedagogical applications.

Method

Our study is structured according to a qualitative research design, and content analysis was carried out through a literature review in order to support the theoretical framework regarding the functionality of interfaces in L2 acquisition. Within the scope of the research, studies conducted within the framework of the Interface Hypothesis (IH) were systematically examined; the acquisition levels of internal and external interfaces and their reflections in the teaching process were evaluated. Our data were obtained from secondary sources, and the findings were analyzed in line with conceptual themes. Our study, which adopts a descriptive approach that lays the groundwork for associating theoretical data with teaching practices, focuses on the place and functionality of internal (e.g., syntax–semantics, morphology–phonology) and external (e.g., syntax–discourse–pragmatics, semantics–discourse–pragmatics) interface types in the L2 acquisition process within the context of foreign language teaching.

Findings

In foreign language teaching, the concepts of internal and external interfaces provide valuable insight into how language is constructed and used in context. By recognizing the importance of both interfaces, educators can design more effective teaching strategies that develop students' communicative competence. Integrating internal linguistic knowledge with external sociocultural awareness prepares students to manage the complexities of real-world communication. Understanding these interfaces helps teachers design activities that balance rule learning with communicative practice.

When L1 structures differ significantly from those in L2 (for example, word order in English and Turkish), students may struggle with errors and experience negative transfer. Teachers can use comparative analysis to identify potential difficulties and design targeted interventions. Interfaces are crucial in L2 teaching because they highlight how grammatical structures interact with discourse and performative meaning in communication. It is not sufficient to teach grammar in isolation; students must also learn how to use structures appropriately in context. Grammaticality, acceptability, sentence structure, information flow, interlingual differences, and discourse organization are key factors that must be considered in foreign language instruction. Prioritizing interface-related concepts in language classes can help minimize potential learning difficulties.

The structures in Turkish that are functionally parallel to It-clefts serve several important grammatical functions. They play a significant role in Turkish by addressing subject ambiguity, providing emphasis, preserving sentence structure, and supporting cohesion. Understanding these structures undoubtedly requires interface awareness, as they operate within the syntax–discourse–pragmatics interface and are essential for deeply understanding the grammatical dynamics of Turkish.

In this regard, by presenting possible parallels in Turkish, this study emphasizes the importance of identifying the primary interface involved when teaching a given linguistic structure in a foreign language context. Based on these features, the study evaluates how It-clefts can be effectively taught in foreign language classrooms. Additionally, the analysis shows that Turkish displays functional parallels to It-clefts in English, and it is concluded that learners may face challenges in establishing connections between such implicit structures.

In this context, the teaching of structures within the syntax–discourse–pragmatics interface should be approached not only in terms of grammaticality but also in terms of contextual appropriateness. Holistic teaching strategies, contextualized usage examples, and discourse-based activities focusing on emphasis should be employed for these structures. In doing so, both the formal and functional language awareness of learners can be enhanced, and learning difficulties related to interface complexity can be reduced.

Conclusions

It is observed that interfaces should be evaluated as one of the fundamental factors in foreign language teaching and that the instruction of course content related to foreign language structures should be supported accordingly. Structures located at the syntax–discourse–pragmatics interface in foreign language teaching present significant challenges for learners during the acquisition process. The examples and discussions presented in our study support this claim. One such structure, It-clefts, is considered within the scope of interface phenomena, as it requires awareness of both syntactic configurations and the information structure at the discourse level. The grammatical and acceptable encoding of It-clefts, along with their appropriate and context-sensitive use based on their discourse–pragmatic function, necessitates knowledge of both syntactic and discourse–pragmatic domains. At this point, our study contributes not only to the theoretical understanding of the components that link the subunits of language and the relationships between linguistic and non-linguistic cognitive systems in foreign language teaching, but also to the generation of practical outcomes.

The extended abstract is proofread by a native English speaker and approved by the editorial board.



The View of Texts in 5th Grade Turkish Textbooks in Terms of Virtue-Value-Action Framework

Galip ÇAĞLAYAN¹

Abstract

Values enable individuals to establish healthy and balanced communication by shaping their feelings, thoughts, and behaviors in their interactions with themselves and the society they live in. Virtue, on the other hand, refers to the positive and strong aspects of a person that are considered desirable. Individuals become virtuous through the values they develop both personally and within the society they live in. The concrete expression of virtuous qualities becomes evident through actions. Since different types of texts used in Turkish language education serve as tools for conveying universal and national/cultural values, this study examined how the texts in the 5th Grade Turkish Textbook Volume 1 and Volume 2 reflect these elements within the context of the Virtue-Value-Action Framework. A qualitative research design was adopted, and the data collected during the research process were obtained through document analysis. In this context, listening texts were excluded from the study, while free reading texts were included. A total of 20 texts—10 from Middle School 5th Grade Turkish Textbook Volume 1 and 10 from Volume 2—were examined individually using the Virtue-Value-Action Framework. Content analysis was used to analyze the findings. As a result, the value of love was found to be the most emphasized across the 20 texts, followed by benevolence, patriotism, and family integrity. In contrast, the values of aesthetics, freedom, and patience were the least emphasized.

Keywords	Education Model	Teaching Programme	Turkish Textbook	Virtue-Value-Action
-----------------	-----------------	--------------------	------------------	---------------------

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi Açısından 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Görünümü

Özet

Değer; insanın hem kendisi hem de içinde bulunduğu toplumla olan ilişkilerinde duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını şekillendirerek sağlıklı ve dengeli iletişim kurmasını sağlar. Erdem ise kişinin kazanması istenilen olumlu, güçlü tarafıdır. İnsanlar, yaşadığı toplumla birlikte kendilerinde geliştirdikleri değerler aracılığıyla erdemli olurlar. Erdemli olma özelliklerinin somut karşılığı ise eylemlerle mümkündür. Türkçe dersi kapsamında kullanılan farklı türdeki metinler, evrensel veya millî/kültürel değerleri aktarmada araç rolü üstlendiği için bu çalışmada, Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Cilt 1 ve Cilt 2'deki metinlerin Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi bağlamında nasıl bir görünüme sahip oldukları incelenmiştir. Çalışmada nitel desen tercih edilerek araştırma sürecinde ortaya koyulan veriler doküman incelemesi tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Bu doğrultuda çalışmada dinleme metinleri kullanılmazken serbest okuma metinleri de çalışma kapsamına dâhil edilerek Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Cilt 1'de 10 metin, Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Cilt 2'de de 10 metin kullanılarak toplam 20 metin, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi bağlamında tek tek incelenerek bulgular elde edilmiştir. Bulguların analiz edilme sürecinde ise içerik çözümlemesi yöntemi tercih edilmiştir. Sonuç olarak 20 metin içerisinde en fazla sevgi değerine yer verilirken onu sırasıyla yardımseverlik, vatanseverlik, aile bütünlüğü takip etmiştir. Diğer yandan metinlerde en az vurgusu yapılan değerlerin tespitinde ise estetik, özgürlük ve sabır karşımıza çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler	Maarif Modeli	Öğretim Programı	Türkçe Ders Kitabı	Erdem-Değer-Eylem
--------------------------	---------------	------------------	--------------------	-------------------

Article Info Makale Bilgisi	Received / Geliş Tarihi	Reviewed / Kabul Tarihi	Published / Yayın Tarihi	Doi Number / Doi Numarası
	05.04.2025	09.05.2025	30.06.2025	10.29228/ijlet.1670468

Reference Kaynakça	Çağlayan, G. (2025). Erdem-değer-eylem çerçevesi açısından 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin görünümü. <i>International Journal of Languages' Education and Teaching</i> , 13(2), 222-240.
-------------------------------	---

¹ Bağımsız Araştırmacı, galipcaglayan465@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5791-2201



Giriş

Günümüz çağı; teknolojik, bilimsel ve toplumsal olarak sürekli bir gelişim ve değişim çizgisi üstündedir. Bunun neticesi olarak eğitim alanında öğrenme-öğretme sürecinde yürütülecek olan faaliyetlerin ayrılmaz bir parçası olan programların güncel, yenilikçi ve günün ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde tasarlanması önem arz etmektedir. Programlar; ulusal veya uluslararası nitelikte kaliteli bir sistem oluşturma, ülkenin farklı alanları için insan gücü geliştirmek ve evrensel ya da kültürel değerlere sahip çıkmak adına çağın gerekli kıldığı koşullara uygun olarak hazırlanmaya gayret edilir. Öğrencilerin ilgileri, sahip olduğu karakteristik özellikleri, bilim ve teknolojiadaki ilerleme durumları birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Bundan dolayı bir programın hazırlık süreci bunlardan bağımsız düşünülmemektedir (Özdemir, 2009).

Eğitim programları; öğrenme çıktıları, içerik çerçevesi, öğrenme/öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme gibi programı oluşturan dört ana bileşen göz önünde bulundurularak ortaya koyulmaktadır. Bunun yanında programın tasarlanmasından önce konu alanlarının, öğrencilerin temel özellikleri, beklentileri ve mevcut bilgi düzeyleri gibi birçok faktör de göz önünde bulundurulmaktadır. Bu aşamada elde edilen bulgular aracılığıyla programı oluşturan dört temel öge birbiriyle ilişkili bir biçimde düzenlenir (Erden, 1998). Öğretim programları ise kapsamı düşük ama ayrıntısı fazla olarak örgün sistemde öğrencilerin bir bütünlük içinde gelişmelerine yardımcı olmak ve gerekli becerileri kazandırma noktasında ortaya koyulmaktadır. Bunun için öğrencilerin birçok yönden üst düzey bir verim elde etmelerini beklemek, öğretim programlarının amaca uygun ortaya koyulmasıyla mümkündür (Özdaş, 2019). Ortaya koyulan programlar sayesinde öğrenme-öğretme faaliyetlerinde öğrencilere öğrenme yaşantıları kazandırılmaya çalışılır (Demirel, 2015; Akpınar, 2013).

Millî Eğitim Bakanlığı, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" kapsamında her dersin öğretim programını çağın gereksinimlerine ayak uyduracak şekilde güncellemiş ve nihai hedef olarak yetkin ve erdemli insan yetiştirmek istemiştir. Yetkin ve erdemli insan profilinin yetiştirilmesinde sadece bilişsel yönler düşünülmemiş bunun yanında duyuşsal, sosyal ve bedensel yönler bütüncül bir anlayışla vurgulanmıştır (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, 2024). Programda insanın gelişiminde temel faktör olarak erdem, değer ve eylem kavramlarına değinilmiş ve bunlar bir bütün olarak sunulmuştur.

TDK Türkçe Sözlük' te değer, bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddî ve manevî öğelerin bütünü; erdem, ahlakın övdüğü iyi olma, alçak gönüllülük, yiğitlik, doğruluk vb. niteliklerin genel adı; eylem ise bir durumu değiştirme veya daha ileriye götürme yönünde etkide bulunma çabası şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2023: 610). Bununla birlikte Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü'ne bakıldığında değer, kendi çıkarlarına bağlı olmadan, inançlarla ve sezgilerle belirlenmiş doğrular, yanlışlar ve ulaşılmak istenen kusursuz durum; erdem, insanın ahlaksal bakımdan kötü düşünce ve davranışlardan uzak durarak, sürekli iyi ve doğru eylemlerde bulunma eğilimi; insanın manevi açıdan sahip olduğu ahlaksal niteliklerin toplamı; eylem ise bir şeyi yapma, gerçekleştirme gücü, bir durumu değiştirme ve daha ileriye götürme yönünde etkide bulunma çabası şeklinde ifade edilmiştir (TÜBA, 2013). Genel bir ifadeyle değerler; bir topluma mensup bireylerin tutum ve davranışlarını gösteren, benimsedikleri düşüncelerle iyi ve kötüyü ayırt etmek için işe koşulan vicdani normlar olarak ayrıca tanımlanabilir (Kapkın, Çalışkan & Sağlam, 2018). Toplumun birlik ve beraberliğini oluşturan, dayanışma gücünü arttıran ve toplumun devamlılığı için temel ilkelere (Ulusoy & Arslan, 2014). Bireylerin hayata karşı duruşu, bakış açısı ve inançları gibi durumlar değer kavramından bağımsız düşünülemez (Yerli & Gündüz, 2022). Bu unsurlar değerlerin şekillenmesinde etkili olduğu için aile ve sosyal çevrenin yanında eğitim kurumlarına da sorumluluklar düşmektedir (Bölük, 2018).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2024) kişiyi değerlerle buluşturan dahası eylemler aracılığıyla gözlemlenebilen erdemli olma durumu, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ile kavramsallaştırılarak ortaya koyulmuştur. Karakter gelişiminin mihenk taşlarından biri olan değer; insanoğlunun hem kendisi hem de yaşadığı toplumla olan ilişkilerinde duygusunu, düşüncesini ve davranışını şekillendirir. Bir nevi kişinin içinde bulunduğu toplumla bütünleşmesine ve sağlıklı, dengeli iletişim kurmasına rehberlik eder. Böylelikle kişilerin kendilerinde olumlu özellikleri barındırmasını sağlayan değer; insan, toplum ve çevre yönüyle bir yapı konumundadır. Erdemler; öğrenme-öğretim süreci sonucunda kişilerde kazandırılması istenilen güçlü, olumlu yanlar olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsan, yaşadığı toplumla birlikte kendilerinde geliştirdikleri değerler aracılığıyla erdemli olma özelliklerine ulaşmaktadırlar. Erdemli olma özellikleri ise kişinin eylemleriyle mümkün kılınmıştır.

Tablo 1. *Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nin alt başlıklarına yönelik açıklamalar*

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi	Açıklamalar
Adalet	Hakkını koruma ve özgürlüklerinin farkında olma, eşitliği savunma, etik ilkesine uyma, ön yargılı olmama, ölçülü olmayı ve liyakatli davranışlar sergilemektir.
Saygı	Nazik davranmayı, ilke edinmeyi, empati becerisine ve etkili iletişim becerisine sahip olmayı; kendisine, yaşadığı topluma, milli/manevi değerlere önem vermeyi kapsamaktadır.
Sorumluluk	Kendine ve içinde bulunduğu topluma karşı görevlerini eksiksiz yerine getirmeyi; duygu, düşünce ve davranışlarının sonucunda meydana gelen değişimleri kabullenir.
Sabır	Olaylara pozitif bakmayı, güç ve zor olaylara karşı dik durmayı, süreç yönetimini, davranışlarının sorumluluğunu üstlenmeyi; duygularını, düşünce yapısını ve ortaya koyduğu eylemleri kontrol etmeyi kapsamaktadır.
Tasarruf	Elindeki kaynakları planlı, sistematik bir şekilde harcamayı, israf yapmamayı, tutumlu davranmayı, birikime önem vermeyi, sahip olduklarıyla yetinmeyi ve bilinçli tüketici farkındalığını kapsamaktadır.
Çalışkanlık	Disiplinli, planlı ve istikrarlı olmayı; bilimselliği ön plana çıkarmayı, iç güdülenmeyi ve öz düzenleme değerlerine sahip olmayı, yaşam boyu öğrenmenin peşinde olmayı, görevlerinin ve sorumluluklarının bilincinde olmayı kapsamaktadır.
Mütevazılık	Kendini bilmeyi; gösteriş ve kibir gibi kötü davranışlardan uzak, sadeliğe önem veren, sabırlı, saygılı, duyarlılık sahibi ve yapıcı olmayı kapsar.
Mahremiyet	Başta kendisinin sonra ailesinin ve çevresini bulunduğu kişisel alanına müdahale etmekten kaçınır; diğer insanların özgürlüklerini kısıtlamaz, çevresinin kişisel çizgisine saygı duymayı bilir ve millî değerler içinde mahremiyetin önemini bilir.
Sağlıklı Yaşam	Yeterince ve dengeli bir şekilde sağlıklı beslenmeyi; gerekli sosyal ve sportif etkinliklere zaman ayırmayı, her türlü bağımlılıktan kaçınmayı, bağımlılıklarla mücadele etmeyi ve insan sağlığını korumayı kapsar.

Sevgi	Başta ailesine, arkadaşlarına ve yaşadığı topluma vefalı olmayı, doğru davranmayı, sadık biri olmayı ve özverili çalışmayı; barış yanlısı olmayı, misafirperverliği, yaşadığı doğaya ve bütün canlılara karşı merhametli davranmayı kapsamaktadır.
Dostluk	Çevresiyle ilişkilerinde duyarlı davranmayı, sosyal dayanışmanın farkında olması; içinde bulunduğu toplumla etkili bir iletişim, sevgi, saygı ve güvene dayalı bir dil kullanmayı; nitelikli zaman geçirmek ve evrensel nitelikte bir bağ kurmayı kapsamaktadır.
Vatanseverlik	Her türlü millî, kültürel yapıları ve ülkenin varlıklarını gözetmeyi, onları korumayı; bağımsızlık bilincinde olmayı, ülkesi için sorumluluklardan kaçınmamayı gösterir.
Yardımseverlik	Çevresindeki insanlara ve birlikte yaşadığı diğer varlıklara karşı duyarlılık göstermeyi, onları sevmeyi, onlara karşı merhamet duygusunu esirgememeyi, cömert davranmayı, iyiliksever olmayı kapsamaktadır.
Dürüstlük	Ortaya koyduğu sözlerin ve davranışların farkındalığına sahip olmayı, tutarsız olmamayı, dürüst ve güvenilebilir bir birey olmayı kapsamaktadır.
Aile bütünlüğü	Aile içindeki iletişim ve iş birliğini güçlendirmeyi, aile içindeki sorumluluklarının farkında olmayı, aileyle zaman geçirmeyi; sevgi, saygı ve güvenli ilişkiler kurmayı kapsamaktadır.
Özgürlük	Cesur davranmayı, girişimcilik ve kararlılık becerilerini göstermeyi; özgürlüklerini kullanırken başkalarının kişisel alanlarına ve haklarına özen göstermeyi kapsamaktadır.
Duyarlılık	Kendisine, içinde bulunduğu topluma, ülkesinin kültürel zenginliklerine, bütün canlılara değer vermeyi; sürdürülebilirliğe önem vermeyi ve her türlü afetlere karşı hazırlıklı olmayı kapsamaktadır.
Merhamet	İnsana ve diğer varlıklara karşı vicdanı esirgememe, şefkatli olmayı, sevgi göstermeyi, duyarlılık ve sorumluluk bilincinde olmayı kapsamaktadır.
Estetik	Sanatsal perspektife sahip olmayı, sanatsal ve kültürel varlıklara değer vermeyi, doğal güzelliklerinin farkında olmayı, estetik aracılığıyla özgünlüğü yakalamayı ve ruhsal yönden gelişimi desteklemeyi, sanatın yaşamın bir parçası olduğunun bilincinde olmayı kapsamaktadır.
Temizlik	Kişisel temizliğine ve bakımına dikkat etmeyi, kendisine ve içinde bulunduğu topluma karşı saygılı olmayı, yaşadığı alanı her zaman temiz tutmaya önem vermeyi kapsar.

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde çatı olarak ele alınan değerler; adalet, saygı ve sorumluluk değerleridir. Bu değerlerin diğer değerlerle ilişkili olduğuna ve kesişim noktasında yer aldığı özellikle ifade edilmiştir. Huzurlu insan başlığıyla ilişkilendirilen tasarruf, sabır, mahremiyet, mütevazılık, sağlıklı yaşam ve çalışkanlık değerleri; huzurlu aile ve toplumla ilişkilendirilen sevgi, dostluk, özgürlük, dürüstlük, vatanseverlik, yardımseverlik, aile bütünlüğü değerleri; son olarak yaşanabilir bir çevre kategorisi altında sıralanan temizlik, duyarlılık, estetik ve merhamet değerlerinin birbirleriyle

doğrudan/dolaylı bir ilişki içinde olduğu, bunların kesin sınırlarla ayrılmadığı ve bir bütünlük gösterdiği söylenmiştir (TYMM, 2024). Bu bütüncül yapı şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi bilgi görseli

Günümüzde teknolojinin birçok fırsat sunduğu ortamda ders kitapları Türkçenin öğrenme-öğretme süreçlerinde temel materyal olarak güncelliğini korumaktadır. Temel bilgi kaynakları arasında sayılacak ders kitaplarının sunduğu imkanlar inkâr edilemez. Nitekim bu katkılar; çocukların dil bilinci kazanmalarını sağlamak, çocuklarda edebî zevkler uyandırmak, sözlü iletişim becerilerini geliştirmek, toplumun kültürel değerlerini benimsetmek, eleştiri, empati ve öz farkındalık gibi becerilerini üst düzeye çıkarmak olarak sıralanabilir (Coşkun & Taş 2008). Millî Eğitim Bakanlığı'nın *Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği*'nde (1995) ders kitapları için hem örgün hem de yaygın eğitim kurumlarında kullanılmak üzere içeriğin programların belirlediği çerçevede hazırlandığı basılı eserler ifadesi geçmektedir. Tanımdan da anlaşılacağı üzere üretilecek her ders kitabının öğretim programlarının amaçlarına, temel ilkelerine, vizyon ve misyonuna uygun olması gerekir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan ünite/temayla ilişkili verilen farklı türdeki metinler değerleri aktarmada kullanılmaktadır. Kurgusal metinlerde yazar okuyucuya iletmek istediği değerleri dolaylı olarak kahramanlar üzerinden veya bir olay/durum üzerinden sezdirerek vermektedir. Yazar, doğrudan bir ileti sunmak yerine değerler üzerinden daha çok okuyucuya duygu aşılamaya çalışmaktadır. Bu yönüyle öyküleyici metinlerin içeriği değerler açısından zengin bir yapıya sahiptir. Bilgilendirici metinler ise duygudan ziyade düşünce ağırlıklı oluşturuldukları için doğrudan verilmek istenilen değerler metin içinde yer alabilmektedir. Yani bu türden metinler iletmek istedikleri değerleri açıkça sunmaktadır. Bu yönlerle bakıldığında değerlerin çocuklara aktarılmasında daha çok öyküleyici metinlerin tercih edildiği anlaşılmaktadır. Ancak kurgusal metinlerde yazar sanatlı, ağıdalı bir dil tercih ettiği zaman iletmek istenilen değerler amacına ulaşamayabilir. Bu yüzden türün seçkin örneklerini yansıtan bilgilendirici metinlerin en az kurgusal metinler kadar değerleri aktarma noktasında işlevi bir hayli önem arz etmektedir (Pilav & Erdoğan, 2016).

Çalışmanın Amacı

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (2024) Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde hem evrensel değerlerin hem de millî/manevî nitelikteki değerlerin önemi üzerinde durulmuştur. Bu noktada Türkçe dersinde kullanılan farklı türdeki metinler değerleri aktarmada araç rolü üstlendiği için çalışmanın amacı, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi açısından MEB Yayınlarından çıkan Ortaokul 5. Sınıf Türkçe

Ders Kitabı Cilt 1 ile Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Cilt 2'deki metinlerin nasıl bir görünüme sahip olduklarının incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın Alt Soruları

1. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Cilt 1'deki "Oyun Dünyası" temasına ait metinlerin Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi açısından görünümü nasıldır?
2. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Cilt 1'deki "Atatürk'ü Tanımak" temasına ait metinlerin Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi açısından görünümü nasıldır?
3. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Cilt 1'deki "Duygularımı Tanıyorum" temasına ait metinlerin Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi açısından görünümü nasıldır?
4. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Cilt 2'deki "Geleneklerimiz" temasına ait metinlerin Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi açısından görünümü nasıldır?
5. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Cilt 2'deki "İletişim ve Sosyal İlişkiler" temasına ait metinlerin Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi açısından görünümü nasıldır?
6. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Cilt 2'deki "Sağlıklı Yaşıyorum" temasına ait metinlerin Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi açısından görünümü nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi açısından Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Cilt 1 ile Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Cilt 2'de yer alan metinlerin nasıl bir görünüme sahip olduklarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma, nitel araştırma türünden faydalananarak hazırlanmıştır. Bu araştırma türünde konular derinlemesine incelenmeye tabi tutulduğu için alan araştırması da denilmektedir. (Baltacı, 2017). Merriam (2018) nitel araştırma deseni için sosyal bilimlerde en sık kullanılan biçimlerden biri olduğunu ve bu çalışma desende verilerin daha çok doküman veya gözlem yoluyla elde edildiğini ifade etmiştir. Bu açıdan çalışma kapsamında incelenen Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinler, araştırmanın alt sorularına yanıt aranacak şekilde bir bütünlük içinde incelenmeye tabi tutulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Türkçe eğitimi ile ilgili alan yazınına bakıldığında doküman incelemesi çalışmaları daha çok öğretim programları ve ona uygun hazırlanmış Türkçe ders kitaplarından oluşmaktadır. Bu çalışmalar, hazır veriler sunma ve kolay ulaşılabilir nitelikte oldukları için araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılan yazılı kaynaklar olarak karşımıza çıkmaktadır (Miçooğulları, 2021). Bu çalışmada da nitel araştırma türüne uygun olan veri toplama araçlarından doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, amaca uygun olarak yazılı dokümanlarının içeriğinin titiz ve belli bir sınıflandırma yapılarak verilerin analiz elde edilmesine dayanan bir tekniktir (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Örneklem/İncelenme Nesnesi

Çalışma verilerinin kaynağını, MEB Yayınlarından çıkan Ortaokulu 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Cilt 1'de yer alan; *Oyun Dünyası*, *Atatürk'ü Tanımak*, *Duygularımı Tanıyorum* temaları altında yer alan 10 metin ile Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Cilt 2'de verilen *Geleneklerimiz*, *İletişim ve Sosyal İlişkiler*, *Sağlıklı Yaşıyorum* adlı temalar altında verilen 10 metin oluşturmaktadır. Böylelikle çalışma kapsamında toplam 20 metin incelenmiştir. Ayrıca bu metinlerden dinleme metinleri çalışmada kullanılmazken serbest okuma metinlerine de çalışmada yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde kullanılan veri analiz yöntemi içerik çözümlemesidir. İçerik analizi; nesnel, ölçülebilir ve doğrulanabilir bilgilere ulaşmak amacıyla doküman, metin ve evrak gibi pek çok farklı materyali önceden belirlenmiş kurallar dâhilinde (örnekleme, kodlama, kategori vs.) analiz etmeyi amaçlayan özellikle nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan bir tekniktir (Metin ve Ünal, 2022). İçerik çözümlemesinde MEB (2024) tarafından ortaya koyulan “Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi”ndeki başlıklar kullanılmıştır. Araştırmada kayıt birimi olarak “cümle ve paragraf” seçilirken bağlam birimi olarak da “izlek” seçilmiştir. Kayıt birimi, içeriğin belli bir kategoriye yerleştirilecek olan en küçük çözümleme birimi olarak geçerken bağlam birimi ise kayıt birimini değerlendirmek için kullanılan en geniş bölümdür (Tavşancıl & Aslan, 2001). Bundan hareketle incelemeye alınan Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Cilt 1 ile Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Cilt 2’deki metinler, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi açısından tek tek analiz edilmiştir. Analiz sonrası metinlerden elde edilen nicel bulgulara ilişkin veriler tablolar hâlinde gösterilirken nitel açıklamalar ise tabloların altında verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması amacıyla Miles ve Huberman’ın (1994) geliştirmiş olduğu görüş birliği ve görüş ayrılığı formülü esas alınmıştır. Türkçe eğitimi alanında iki uzmanın görüşleri dikkate alınarak yapılan hesaplama sonucunda uzmanların görüşleri %94 düzeyinde bir tutarlılığa sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu da %70’in üzerinde bir sonuç gösterdiği için çalışmanın güvenilir olduğu söylenebilir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma, doküman incelemesine dayalı araştırmayı kapsadığı için etik kurul iznine gerek duyulmamıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen bulgular sunulmuştur. Metinlerde en sık geçen değerlerden en az geçen değerlere doğru bir sıra izlenilerek bulgular ortaya koyulmuştur. Ayrıca tabloların altında bu değerlerin geçtiği kısımlara doğrudan atıflar yapılarak bulgular aşamasında nesnellik sağlanılmaya çalışılmıştır.

“Oyun Dünyası” Teması Altında Yer Alan Metinlere İlişkin Bulgular

Tablo 1. “Oyun Dünyası” temasına ait metinlerin erdem-değer-eylem çerçevesi açısından görünümü

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi	Topsuz Basketbol Oyunu	Bir İp Bul, Oyuna Başla	Öğretmenin Sevinci
Adalet	-	-	-
Saygı	-	-	-
Sorumluluk	-	-	-
Sabır	-	-	1
Tasarruf	-	-	-
Çalışkanlık	1	-	-
Mütevazılık	-	-	-
Mahremiyet	-	-	-
Sağlıklı Yaşam	-	-	-
Sevgi	-	-	5
Dostluk	1	-	-
Vatanseverlik	-	-	-
Yardımseverlik	1	-	1

Dürüstlük	-	-	-
Aile bütünlüğü	-	-	-
Özgürlük	-	-	-
Duyarlılık	1	-	-
Merhamet	-	-	-
Estetik	-	-	-
Temizlik	-	-	-

Tablo 1'e bakıldığında "Oyun Dünyası" teması altında toplam (N) 11 değer tespit edilmiştir. Bunlar sırasıyla; sevgi (f= 5), yardımseverlik (f= 2), sabır (f= 1), çalışkanlık (f= 1), dostluk (f= 1) ve duyarlılık (f= 1) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte *Öğretmen Sevinci* metni (f= 7), *Topsuz Basketbol Oyunu* metni kendi içinde (f= 4) değer barındırırken *Bir İp Bul*, *Oyuna Başla* metninde hiçbir değere rastlanılmaması ve adalet, saygı, sorumluluk, tasarruf, mütevazılık, mahremiyet, sağlıklı yaşam, dürüstlük, aile bütünlüğü, özgürlük, merhamet, estetik ve temizlik gibi değerlerin incelenen hiçbir metinde bulunmaması dikkat çeken noktalardır. "Oyun Dünyası" teması altındaki metinlerde geçen değerlere yönelik alıntı cümleler ise şöyledir:

Öğretmenin Sevinci adlı metinde geçen "Bu düşünceyle ve onlara yakın olma tutkusuyla, bir okulun kantinini işlettim uzun süre. Mutluluk dolu günlerdi onlar. Minicik öğrenciler benden bir şey satın aldıklarında, ellerindeki paraya değil, sadece o küçük, aydınlık yüzlere bakardım." cümlelerine metin bağlamında bakıldığında bir öğretmenin emekli olduğu hâlde sırf çocuklardan kopmamak, onlardan sevgisini mahrum etmemek için okul kantinini işletmesi onlara karşı olan sevgisindendir. Bu da sevgi değerinin metinde yer aldığını göstermektedir. Aynı metinde geçen "'Durun!.. Durun!' diye bağırdım. Hepinize yetecek kadar var, sabırsız olmayın." ifadeleri doğrudan sabır değerini göstermektedir. *Topsuz Basketbol Oyunu* metninde geçen "Bir problem varsa bir çözüm de vardı. Problemler onu yıldırılmazdı. Pes etmek ona göre değildi." cümlelerinde Moni adlı karakterinin bir problem karşısında pes etmeden, istikrarlı bir şekilde çözüm araması çalışkanlık değeriyle ilişkilendirilebilir. Aynı metinde geçen "İnci, panikle bağırdı: Acil durum! Sağlık görevlileri, buraya lütfen! Bir siren sesi duyuldu. Moni, İnci ve Taci sağlık görevlisi olup ambulansla olay yerine geldi. Mete'yi sedyeyle saha kenarına aldılar." ifadeleri yardımseverlik, dostluk ve duyarlılık değerleriyle ilişkilendirilebilir.

"Atatürk'ü Tanımak" Teması Altında Yer Alan Metinlere İlişkin Bulgular

Tablo 2. "Atatürk'ü Tanımak" temasına ait metinlerin erdem-değer-eylem çerçevesi açısından görünümü

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi	Oğlu Hüseyin'den Emine Ana'ya Mektuplar	Gazi Mustafa Kemal ve Sığırtmaç Mustafa	Atatürk ve Çiftlik	Baharda Çiçek Açar, 23 Nisan'da Çocuk
Adalet	-	1	-	-
Saygı	2	-	-	-
Sorumluluk	3	-	1	-
Sabır	-	-	-	-
Tasarruf	-	-	-	-
Çalışkanlık	-	-	1	-
Mütevazılık	1	1	-	-
Mahremiyet	-	-	-	-
Sağlıklı Yaşam	-	-	-	-
Sevgi	5	6	1	1
Dostluk	-	-	-	-
Vatanseverlik	8	1	-	-
Yardımseverlik	-	4	-	-

Dürüstlük	-	-	-	-
Aile bütünlüğü	4	1	-	-
Özgürlük	1	-	-	-
Duyarlılık	1	-	-	-
Merhamet	-	-	-	-
Estetik	-	-	-	-
Temizlik	-	-	-	-

Tablo 2'ye bakıldığında "Atatürk'ü Tanımak" teması altında N= 43 değer tespit edilmiştir. Bunlardan sırasıyla; sevgi (13), vatanseverlik (9), aile bütünlüğü (5), sorumluluk (4), yardımseverlik (4), saygı (2), mütevazılık (2) defa geçerken adalet, çalışkanlık, özgürlük ve duyarlılık değerleri de (1) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte Oğlu Hüseyin'den Emine Ana'ya Mektuplar (25), Gazi Mustafa Kemal ve Sığırtmaç Mustafa metni (14), Atatürk ve Çiftlik metni (2) ve son olarak Baharda Çiçek Açar, 23 Nisan'da Çocuk metni kendi içinde (1) değer barındırmıştır. "Atatürk'ü Tanımak" teması altındaki metinlerde geçen değerlere yönelik alıntı cümleler ise şöyledir:

Gazi Mustafa Kemal ve Sığırtmaç Mustafa metnindeki "Çok şaşkın ve mutluydu ama hak etmediği parayı alamazdı. Almadı da" ifadelerine bakıldığında adalet; aynı metinde "Onun, okul yerine dağlarda sığırtmaçlık yaparak ailesinin bütçesine katkıda bulunması gerekiyordu." cümlelerinde daha çok yardımseverlik değerinin vurgusu yapılmıştır. Atatürk ve Çiftlik metnindeki "Anlaşıyor ki Atatürk, her zaman yaptığını yapmış ve en kötünün bile, çalışarak ve bilimsel yöntemleri kullanarak nasıl en iyiye dönüşebildiğini gözler önüne sermiş." cümleleri Atatürk'ün bir işi yapmakta istikrarlı olmayı, karamsarlığa düşmemeyi anlattığı için bu durum çalışkanlık değeriyle ele alınabilir. Oğlu Hüseyin'den Emine Ana'ya Mektuplar adlı metinde geçen "Kim bilir ne çok ağladın arkamızdan... Kadınlar, çocuklar vatansız kalmasın diye gidiyoruz cepheye." cümleleri vatanseverlik; "Kıymetli Anacığım, Evvela selam eder, senin ve Salih ağabeyimin ellerinden, kız kardeşimin gözlerinden hasretle öperim." cümleleri aile bütünlüğü, sevgi ve saygı; "Hür bir memlekette yaşama özlemiyle dolu, cepheye uğurluyorlar sevdiklerini." ifadeleri özgürlük; metinde geçen "Ama Salih ağabeyim, birkaç günde on yıl büyüdü ağabeyim. Sana, bana, kardeşlerime sahip çıkma telaşı büyüttü onu." ifadeleri Salih karakterinin ailesine bakma sorumluluğunu üstlendiği için sorumluluk değeri daha çok göze çarpmaktadır. "Anadolu'nun bu cömert analarının doğurduğu Mehmetçiğin bileğini kimse bükemez ana." cümlelerine bakıldığında karakterin annesinin mütevazılık özelliğine vurgu yaptığı görülmektedir. Son olarak "Geceleri çadırın içi bile o kadar soğuk olur ki, cephedeki kardeşlerimiz şimdi ne yapıyordur diye düşünmekten uyku girmiyor gözüme." cümlelerinde karakterin sadece kendini değil başkalarını da düşünmesi duyarlılık değeriyle ilişkilendirilebilir.

"Duygularımı Tanıyorum" Teması Altında Yer Alan Metinlere İlişkin Bulgular

Tablo 3. "Duygularımı Tanıyorum" temasına ait metinlerin erdem-değer-eylem çerçevesi açısından görünümü

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi	Duygularımız	Her Yüreğe Nakış Gerek	Dilek Kuşu
Adalet	-	-	-
Saygı	-	1	-
Sorumluluk	1	-	-
Sabır	-	-	-
Tasarruf	-	-	-
Çalışkanlık	-	-	-
Mütevazılık	-	1	-
Mahremiyet	-	-	-
Sağlıklı Yaşam	-	-	-
Sevgi	-	4	1

Dostluk	-	-	-
Vatanseverlik	-	-	-
Yardımseverlik	-	1	1
Dürüstlük	-	-	-
Aile bütünlüğü	-	-	-
Özgürlük	-	-	-
Duyarlılık	1	1	-
Merhamet	-	1	-
Estetik	-	-	-
Temizlik	-	2	-

Tablo 3'e bakıldığında "Duygularımı Tanıyorum" teması altında N= 15 değer tespit edilmiştir. Bunlardan sırasıyla; sevgi (5), yardımseverlik, temizlik, duyarlılık (2) iken saygı, sorumluluk, mütevazılık ve merhamet değerlerinin (1) defa geçtiği görülmektedir. Bununla birlikte *Her Yüreğe Nakış Gerek* metni kendi içinde (11) değer barındırırken *Duygularımız* ve *Dilek Kuşu* adlı metinler de kendi içerisinde (2) değere sahiptir. "Duygularımı Tanıyorum" teması altındaki metinlerde geçen değerlere yönelik alıntı cümleler ise şöyledir:

Her Yüreğe Nakış Gerek metnine bakıldığında "O güzel duygu ve hasletlerin bazılarını söyleyeyim sana kızım. Sevgi onların en başta gelenidir. Bundan başka daha birçok güzel duygu vardır. Saygı, vefa, merhamet, yardımseverlik, alçak gönüllülük, etrafına ikramda bulunmak, hediyeleşmek bunlardan sadece bir kaçıdır. Temizliği sevmek ve temiz olmak, çevrenin güzelliğini korumak duygusu da bunlar arasındadır. Bu duygularla bezenmiş yüreklere sahip bir toplum düşün çocuğum!" cümlelerinde dedenin torununa karşı olan bu söylemlerinde doğrudan sevgi, saygı, temizlik, merhamet ve yardımseverlik vurgusu görülmektedir. Ayrıca aynı ifadede geçen alçak gönüllülük kavramı mütevazılık; çevrenin güzelliğini korumak ifadesiyle de duyarlılık değerinin sezdirildiği görülmektedir. *Duygularımız* metnine bakıldığında "Olumsuz duygulardan kaçmak ya da onları yok saymak yerine neden böyle hissettiğimizi anlamaya çalışırsak bu duyguların azalmasına yardımcı olabiliriz." ifadeleri sorumluluk duygusuna sahip bireylerin yapacağı eylemler olduğu için sorumluluk değeri burada sezdirilmiştir.

"Geleneklerimiz" Teması Altında Yer Alan Metinlere İlişkin Bulgular

Tablo 4. "Geleneklerimiz" temasına ait metinlerin erdem-değer-eylem çerçevesi açısından görünümü

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi	Nasreddin Hoca	Çömlekçilik	Kırk At
Adalet	-	-	-
Saygı	1	-	-
Sorumluluk	1	-	-
Sabır	-	-	-
Tasarruf	-	-	-
Çalışkanlık	3	-	-
Mütevazılık	-	-	-
Mahremiyet	-	-	-
Sağlıklı Yaşam	-	-	-
Sevgi	2	-	-
Dostluk	-	-	-
Vatanseverlik	-	-	-
Yardımseverlik	-	-	-
Dürüstlük	-	-	-
Aile bütünlüğü	-	-	-
Özgürlük	-	-	-
Duyarlılık	1	-	-
Merhamet	-	-	-

Estetik	-	1	-
Temizlik	-	-	-

Tablo 4'e bakıldığında "Geleneklerimiz" teması altında N= 9 değer tespit edilmiştir. Bunlardan sırasıyla; çalışkanlık (3), sevgi (2) defa geçerken saygı, sorumluluk, duyarlılık ve estetik (1) defa yer almıştır. Bununla birlikte *Nasreddin Hoca* metni kendi içinde (8) değer barındırırken *Çömlekçilik* metni sadece (1) değer barındırmaktadır. Ayrıca tema kapsamında verilen *Kırık At* adlı metinde hiçbir değere rastlanılmaması dikkat çekici bir durum olarak karşımıza çıkmıştır. "Geleneklerimiz" teması altındaki metinlerde geçen değerlere yönelik alıntı cümleler ise şöyledir:

Nasreddin Hoca metnindeki "Hem okuyun hem de başkalarına anlatın ki hep sizlerle beraber olayım. Hem de herkes bunlardan bir ders çıkarsın. Hepinizi çok seviyorum, hoşça kalın." ifadeleri sevgi; "Şayet siz o fıkraları okur, hayata gülümseyerek bakar, çalışkan, başarılı, ahlaklı çocuklar olursanız ben de çok mutlu olacağım." cümlelerinde hem doğrudan çalışkanlık değerine hem de ahlaklı çocuklar tamlamasıyla saygı değerine dolaylı olarak yer verildiği görülmüştür. Aynı metinde geçen "İnsanlar hayata küsmüş gibiydiler. Geleceğe dair umutları kaybolmuştu. İşte bir hoca olarak bunları değiştirmek istedim. Halkın ve sosyal yaşamın içinde bulunduğum için sorunları biliyordum. Hırsızlık, dilencilik, dedikodu çok artmıştı. İnsanlara doğrudan şöyle yapın, böyle yapmayın, demek olmazdı. Eğitici bir yol bulmalıyım." ifadeleri *Nasreddin Hoca*'nın toplumu değiştirmeyi kendine görev bilmesi ve bunu insanları incitmeden yapması hem sorumluluk hem de duyarlılık değeriyle ilişkilendirilebilir.

Çömlekçilik adlı metinde geçen "Çömlekçilik bir zamanlar ülkemizdeki en revaçta olan zanaatlardan biriydi. Daha çeyrek asır öncesine kadar mutfağında su küpü, turşu küpü, yağ küpü olmayan ev yoktu. Yemekler dahi topraktan yapılmış kaplarda pişerdi." ifadeleri kaybolmaya yüz tutmuş bir zanaatın çocukların gözünde hâlâ öneminin bilinmesi istenmiştir. Böylelikle çocukların farklı mesleklere yönelik estetik bakış açılarına sahip olmalarının önemi görülmektedir.

"İletişim ve Sosyal İlişkiler" Teması Altında Yer Alan Metinlere İlişkin Bulgular

Tablo 5. "İletişim ve Sosyal İlişkiler" temasına ait metinlerin erdem-değer-eylem çerçevesi açısından görünümü

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi	Ev	Tatlı Günler	Herkes Önemli
Adalet	-	-	-
Saygı	-	-	-
Sorumluluk	-	-	1
Sabır	-	-	-
Tasarruf	-	-	-
Çalışkanlık	-	-	-
Mütevazılık	-	-	-
Mahremiyet	-	-	-
Sağlıklı Yaşam	-	-	-
Sevgi	2	2	-
Dostluk	-	-	-
Vatanseverlik	-	-	-
Yardımseverlik	-	3	-
Dürüstlük	-	-	-
Aile bütünlüğü	2	-	-
Özgürlük	-	-	-
Duyarlılık	-	1	-
Merhamet	-	1	-
Estetik	-	-	-

Temizlik

-

-

-

Tablo 5'e bakıldığında "İletişim ve Sosyal İlişkiler" teması altında N= 12 değer tespit edilmiştir. Bunlardan sırasıyla; sevgi (4), yardımseverlik (3) ve aile bütünlüğü (2) değer olarak karşımıza çıkarken sorumluluk, duyarlılık ve merhamet değerlerinin sadece (1) defa geçtiği saptanmıştır. Bununla birlikte *Tatlı Günler* metni kendi içinde (7) değer barındırırken *Çömlekçilik* metni (4) ve son olarak *Herkes Önemli* metni de kendi içinde sadece (1) değer barındırmıştır. "İletişim ve Sosyal İlişkiler" altındaki metinlerde geçen değerlere yönelik alıntı cümleler ise şöyledir:

Herkes Önemli metnindeki "İnsanlar dayanışmanın ne büyük bir ihtiyaç olduğunun farkına vardılar. Bu toplumdaki bütün bireylerin ayrı bir yeri ve önemi olduğunu anladılar. Orada bulunan herkes birbirinden özür diledi. Sonra kasabalılar hep beraber o yüksek tepeye şu sözü yazdılar: "Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için." ifadeleri metin bağlamında incelendiğinde her mesleğin üzerine düşen bazı sorumlulukları olduğu, her birinin toplum içinde ayrı bir değere sahip olduğu ve bunlar yerine getirilmediğinde toplumun bir arada yaşayamayacağı anlatılmıştır. Buna göre sorumluluk değeri ön plana çıkarılmıştır. *Tatlı Günler* metnindeki "Bir komşumuzu hasta görmesin. Hemen eve koşar, bol yağlı bir çorba hazırlar. Bunu bakır tasa doldurarak sıcak sıcak hasta komşumuza yollar." cümleleriyle yardımseverlik ve duyarlılık; "Köyümüzde onu sevmeyen bir tek kişi bile yoktur." cümlesiyle sevgi; "Bazen babam kitaplardaki kötü kişilere kızar, söylenir. Anam da acıklı yerlerde ağlar ama bize belli etmek istemez." ifadelerinde karakterin annesinin duyduklarıyla hassasiyetini gizleyememesi merhametli olmasından kaynaklıdır. *Ev* adlı metinde geçen "Kadın akşam yemeğini hazırlarken baba mutfığa girer, önce karısını öper, sonra ağzına bir bütün kurabiye atardı. Bana göre o kurabiyeler mutluluğun sembolüydü. Gelecekteki mutlu evimin en önemli detayydı." ifadelerinde aile bütünlüğünün önemi sezdirilmek istenmiştir.

"Sağlıklı Yaşıyorum" Teması Altında Yer Alan Metinlere İlişkin Bulgular

Tablo 6. "Sağlıklı Yaşıyorum" temasına ait metinlerin erdem-değer-eylem çerçevesi açısından görünümü

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi	Haydi Doğa Yürüyüşüne!	Ne Olacak Bu Yemek Sorunu?	Obezite	Atlı Cirit
Adalet	-	-	-	1
Saygı	-	-	-	-
Sorumluluk	-	-	-	-
Sabır	-	-	-	-
Tasarruf	-	-	-	-
Çalışkanlık	-	-	-	-
Mütevazılık	-	-	-	-
Mahremiyet	-	-	-	-
Sağlıklı Yaşam	1	1	1	-
Sevgi	-	-	-	-
Dostluk	-	-	-	-
Vatanseverlik	-	-	-	-
Yardımseverlik	-	-	-	-
Dürüstlük	-	-	-	-
Aile bütünlüğü	-	-	-	-
Özgürlük	-	-	-	-
Duyarlılık	-	-	-	-
Merhamet	-	-	-	-
Estetik	-	-	-	-

Tablo 6'ya bakıldığında "Sağlıklı Yaşıyorum" teması altında sadece N= 4 değere rastlanılmıştır. Bunlardan sırasıyla; sağlıklı yaşam (3) defa geçerken adalet değerine ise (1) defa rastlanılmıştır. Bununla

birlikte *Haydi Doğa Yürüyüşüne!* metni, *Ne Olacak Bu Yemek Sorunu?* metni ve *Obezite* adlı metinler birer defa sağlıklı yaşam değerini barındırırken *Atlı Cirit* adlı metinde ise sadece adalet değeri görülmüştür. Ayrıca tema kapsamında incelenen bu dört metnin birden fazla değer içermemesi ve sadece iki değer bu metinlerde görülmesi dikkat çekici bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. “Sağlıklı Yaşıyorum” altındaki metinlerde geçen değerlere yönelik alıntı cümleler ise şöyledir:

Haydi Doğa Yürüyüşüne! adlı metinde geçen “Yürümek başlı başına bir spor. Peki hem spor yapıp hem de doğadaki böcekleri, kuşları, ağaçları, çiçekleri ve pek çok canlıyı gözlemlemek daha eğlenceli olabilir mi, ne dersiniz? cümleleri; *Ne Olacak Bu Yemek Sorunu?* metindeki “Benim ıspanağı beğenmediğimi hemen anlayan annem anlatmaya başladı: Ispanak çok faydalıymış, içinde vitaminler varmış, bolca demir varmış, her gün makarna yenir miymiş böyle sağlıklı beslenemezmişim.” cümleleri; son olarak *Obezite* metninde geçen “Genetik olarak bazı insanların daha kolay kilo alması söz konusu olabilir. Fakat temel sorun, sağlıksız beslenme ve yetersiz aktivite durumudur.” cümleleri sağlıklı yaşam değeriyle ilişkilendirilebilir. *Atlı Cirit* metnine bakıldığında ise “Bir oyuncunun attan düşmesine 3 eksi puan verilir. İkinci düşmede 6 ve üçüncü düşmede ise oyundan çıkarılır. Oyun sırasında ciritçilerin attan inmesi kesinlikle yasaktır, inmesi halinde 1 eksi puan alır. Cirit, herkes tarafından ciridi iyi bildiği kabul edilen kişilerin hakemliğinde oynanır.” ifadelerinde *Atlı Cirit* oyununda hakemlik rolü üstlenecek kişilerin kuralları çok iyi bilinmesinin istenilmesi herhangi bir haksızlık doğuracak sebepleri engellemek olduğu anlaşılmaktadır. Bu yüzden bu cümleler adalet değeriyle dolaylı olarak ilişkilendirilebilir.

Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin birçok becerilerini geliştirip geleceğe hazırlamak eğitim kurumlarının başlıca görevleridir. Bu da doğru ve planlanmış bir süreç ile mümkündür (Türkben, 2029). Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024) öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere temel becerileri kazandırmanın yanında onlara içinde yaşadığı toplumun evrensel, millî/manevi değerleri benimsetmek anlayışıyla ortaya koyulmuştur. Bu anlayıştan hareketle hazırlanan Türkçe ders kitaplarında farklı tema/ünite altında verilen metinler değerleri aktarmada araç rolü üstlenmiştir. Bu çalışmada da incelemeye alınan “Oyun Teması” altında 3 metin, “Atatürk’ü Tanımak” temasında 4 metin, “Duygularımı Tanıyorum” temasında 3 metin, “Geleneklerimiz” teması altında 3 metin, “İletişim ve Sosyal İlişkiler” temasında 3 metin ve “Sağlıklı Yaşıyorum” teması altında verilen 4 metin Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi açısından incelenmiş, elde edilen bulgulardan sonra sonuçlar hem Türkçe Dersi Öğretim Programı’na (2024) göre hem de alan yazınında yer alan diğer çalışmalar çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2024) her tema altında hangi değerlerin çocuklara kazandırılması gerektiği açıkça ifade edilmiştir. Buna göre “Oyun Dünyası” teması altında dostluk, dürüstlük, mahremiyet, saygı, sorumluluk, vatanseverlik değerleri sıralanmıştır. Bu temaya yönelik incelenen metinlerde 11 değer tespit edilmiştir. Bunlardan en çok geçen sevgi değeri ön plandayken en az dostluk, sabır, çalışkanlık ve duyarlılık değerleri karşımıza çıkmıştır. Programda belirtilen dostluk hariç diğer değerlerin metinlerde olmaması bunun yerine başka değerlerin metinlerde tespit edilmesi dikkat çekici bir noktadır.

“Atatürk’ü Tanımak” teması altında programda saygı, özgürlük, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik değerleri sıralanmıştır. Bu temaya yönelik incelenen metinlerde 43 değer tespit edilmiştir. Bunlardan en çok geçen sevgi, vatanseverlik değerleri ön plandayken en az adalet, çalışkanlık, özgürlük ve duyarlılık değerleri görülmüştür. Buna göre programda belirtilen özgürlük değeri hariç sıralanan diğer değerler incelenen metinlerde kendine yer bulduğu görülmektedir.

“*Duygularımı Tanıyorum*” teması altında programda çalışkanlık, duyarlılık, merhamet, saygı, sevgi, sorumluluk değerleri sıralanmıştır. Bu temaya yönelik incelenen metinlerde 15 değer tespit edilmiştir. Bunlardan en çok geçen sevgi değeri ön plandayken en az saygı, sorumluluk, mütevazılık ve merhamet değerleri göze çarpmaktadır. Buna göre çalışkanlık değeri hariç diğer sıralanan değerlerin metinlerde yer aldığı görülmüştür.

“*Geleneklerimiz*” teması kapsamında programda aile bütünlüğü, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik değerleri sıralanmıştır. Bu temaya yönelik incelenen metinlerde 9 değer tespit edilmiştir. Bunlardan en çok geçen çalışkanlık ve sevgi değerleri ön plandayken en az vurgusu yapılan değerler saygı, sorumluluk, duyarlılık ve estetik olmuştur. Böylelikle programda tema altında aile bütünlüğü ve vatanseverlik değerleri sıralandığı hâlde metinlerde bu iki değere rastlanmadığı açıkça görülmektedir.

“*İletişim ve Sosyal İlişkiler*” teması kapsamında programda aile bütünlüğü, dostluk, mahremiyet, merhamet, saygı, sevgi, sorumluluk değerleri sıralanmıştır. Bu temaya yönelik incelenen metinlerde 12 değer tespit edilmiştir. Bunlardan en çok sevgi, yardımseverlik ve aile bütünlüğü karşımıza çıkmıştır. En az vurgusu yapılan değerler ise sorumluluk, duyarlılık ve merhamet olmuştur. Buna göre dostluk, mahremiyet ve saygı değeri programda kazandırılması istenirken metinlerde bu değerlerin görülmemesi dikkat çekici bir durumdur.

“*Sağlıklı Yaşıyorum*” teması altında ise programda sağlıklı yaşam, saygı, sorumluluk, temizlik değerleri sıralanmıştır. Bu temaya yönelik incelenen metinlerde sadece 4 değer tespit edilmiştir. Bunlardan en çok geçen sağlıklı yaşam iken en az olarak adalet değerine rastlanmıştır. Buna göre bakıldığında saygı ve sorumluluk gibi çatı değerlerin programda tema kapsamında kazandırılması istenilen değerler olarak yer aldığı hâlde metinlerde bu değerlere rastlanılmaması dikkat çekici bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. (TYMM, 2024).

Genel olarak bakıldığında bütün temalarda en çok geçen değerlerin sıklık durumları incelendiğinde en çok sevgi (29) değeri tespit edilirken onu sırasıyla yardımseverlik (11), vatanseverlik (9), aile bütünlüğü (7), sorumluluk (7), duyarlılık (6), çalışkanlık (5), sağlıklı yaşam, saygı (3), mütevazılık, temizlik, merhamet (2), sabır, adalet, özgürlük ve estetik (1) takip etmiştir. Buna göre doğrudan ya da dolaylı olarak hiçbir metin altında tasarruf, mahremiyet ve dürüstlük değerlerine rastlanılmaması dikkat çekici bir durumdur. Bahsi geçen bu değerler birbirinden bağımsız düşünülemez. Her bir değer başka değerlerle ilişkili hâlinde ve birbirlerini tamamlayıcı nitelikte olduğu için sevgi değerinin diğer birçok değere göre metinlerde kendine daha fazla yer bulması onun birçok değere temel teşkil ettiği söylenebilir. Nitekim Alamdar & Ceylan’ın (2024) çocuk edebiyatı yapıtlarının erdem-değer-eylem çerçevesi açısından incelenmesi çalışmasına bakıldığında inceledikleri 8 roman içerisinde en çok aile bütünlüğü ve sevgi değerlerini tespit etmeleri benzer bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte Geçimli & Kayahan Yüksel’in (2024) Türkiye yüzyılı maarif modeli erdem- değer- eylem çerçevesi: Güz dönemi 5. sınıf Türkçe ders kitabı bağlamında bir inceleme çalışmasında da benzer bulgulara rastlamak mümkündür. Araştırmacılar metinlerde en çok yer verilen değerlerin sevgi olduğunu belirtmiş ve en az geçen değerlerin ise temizlik, tasarruf gibi değerlerin olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca Türkben (2019) de ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer verilen metinleri ilettikleri değerler bağlamında ele almış ve inceleme sonucunda bu çalışmayla benzer sonuçlar tespit etmiştir. Ona göre 5. sınıf düzeyinde olan metinlerden elde edilen bulgularda en çok sırasıyla sevgi ve yardımseverlik değerleridir.

5. sınıf Türkçe ders kitabı cilt 1 ve cilt 2’deki farklı temalar altında verilen metinlerde değerlerin bulunma sıklığıyla ilgili bir dengeli dağılım söz konusu olmadığı da görülmüştür. Alan yazını çerçevesinde bakıldığında Deniz & Karagöl (2018) ele aldıkları değerler eğitimi açısından ortaokul

Türkçe ders kitapları çalışmasında hem etkinlik hem de ders kitaplarında bulunan değerlerin dengeli bir şekilde dağılımının söz konusu olmadığını ifade etmişlerdir. Başka bir ifadeyle birtakım değerlere fazlaca yer verilirken birkaçına az yer verilmiş ve aynı zamanda bazı değerlerin hiçbir metinde yer almadığını ayrıca belirtmişlerdir. Benzer bulgulara ulaşan bir diğer çalışma ise Şen'in (2008) altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarını değerler açısından incelenmesi çalışmasıdır. Araştırmacının elde ettiği bulgulara bakıldığında en çok sevgi, vatanseverlik ve sorumluluk değerlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte değerlerin ders kitaplarında hem yetersiz olduğu hem de dengeli bir biçimde dağılmadığını ayrıca ifade etmiştir.

Çalışma kapsamında incelenen metinlerden çıkan değerlerin bilgilendirici metinlerden daha çok öykü tarzı metinlerin içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca benzer olarak Pilav & Erdoğan (2016) beşinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan Türkçe ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinlerin daha çok sevgi değeriyle ön plana çıktığını söylerken diğer yandan genellikle bu tarz metinlerde değerlere pek rastlanmadığını dile getirmişlerdir.

TYMM (2024) Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nin çatı değerlerini adalet, sorumluluk ve saygı olarak belirlemiştir. Bu doğrultuda incelenen metinlerde sorumluluk ve saygı değerlerin farklı tema ve metinlerde kendinde yer bulması bu değerlerin diğer değerlerle ayrı değil bütünleşik olduğunu göstermiştir. Doğan & Gülüşen (2011) 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde kullanılan Türkçe ders kitabındaki metinleri değerler açısından incelemeye almışlar ve bu inceleme sonucunda üç sınıf düzeyinde yer alan toplam yetmiş altı metinden en fazla yer alan iki değerden birinin sorumluluk değeri olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durum sorumluluk değerinin birçok değerle ilişkili olduğu varsayımını destekler nitelikte bir çalışma olsa da çatı değer olarak kabul edilen bir diğer değer olan adalet ise sadece bir metin altında dolaylı olarak yer alması ve başka hiçbir metinde olmaması çalışmada dikkat çeken bir nokta olmuştur. Sonuç olarak Türkiye yüzyılı maarif modeline uygun olarak hazırlanan ve şu an pilot uygulama sürecinde okutulan ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabı cilt 1 ve cilt 2'de yer alan metinlerin değerler açısından yetersiz kaldığı, belli bir sistematik içerisinde verilmediği ve diğer ders kitapları üzerine yapılan çalışmalardan farklı bulgulara sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçtan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

Bu çalışmanın sonucuna ve diğer benzer çalışmalardan elde edilen karşılaştırmalı verilere bakıldığında sevgi değeri diğer değerlerin temelini oluşturmaktadır. Bu sebeple çatı değerlere (sorumluluk, saygı ve adalet) ek olarak sevgi değerinin de eklenmesi değerlerin anlaşılmasında kolaylık sağlayacaktır.

Türkçe ders kitaplarında her metin öncesi yer verilen keşif yolculuğu etkinliğinde çocuklara metinde hangi değerler aşılacaksa o değere uygun, düzenli olarak bazı sorular oluşturulabilir.

Her tema sonunda öğrencilerden üretim atölyelerinde yapılacak uygulamalarda öğretmenler en az bir değeri ön plana alarak uygulamalar yaptırması çocukların değerleri kavramasını kolaylaştırabilir.

Son olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024) çerçevesinde belirlenen değerler ile farklı türdeki metinlerde yer verilen değerler arasında nicelik yönünden bir denge sağlanabilir.

Yazar Katkısı: Bu makale, tek bir yazar tarafından hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması: Çalışma ortaya koyulurken herhangi bir çıkar çatışması yaşanmamıştır.

Kaynakça

- Akpınar, B. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Data Yayınları.
- Akyurt, G., Angın, L., Arslan, Ü., Cin, A., Dalioğlu, S., Dönmez, A., Ersal, P., Han, C., Hülür Taşın, N., İlhan, E., Kavas, M., Sayılır, S., Sayılır, T., & Şener, F. (2024). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabı 1*. MEB Yayıncılık.
- Akyurt, G., Angın, L., Arslan, Ü., Cin, A., Dalioğlu, S., Dönmez, A., Ersal, P., Han, C., Hülür Taşın, N., İlhan, E., Kavas, M., Sayılır, S., Sayılır, T., & Şener, F. (2024). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabı 2*. MEB Yayıncılık.
- Alamdar, S. G., & Ceylan, M. (2024). Çocuk edebiyatı yapıtlarının erdem-değer-eylem çerçevesi açısından incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, (15)1, 223-260.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Bölük, E. (2018). *Çizgi filmlerde yer alan değerlerin ilkökul hayat bilgisi öğretim programında yer alan değerler çerçevesinde incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Coşkun, E., & Taş, S. (2008). Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 60-74.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademik Yayıncılık.
- Deniz, K., & Karagöl, E. (2018). Değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 6(2), 244-255.
- Doğan, B., & Gülüşen, A. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki (6-8) metinlerin değerler bakımından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 75-102.
- Geçimli, M., & Kayahan Yüksel, D. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli erdem- değer- eylem çerçevesi: Güz dönemi 5. sınıf Türkçe ders kitabı bağlamında bir inceleme. *International Journal of Social Sciences*, 8(4), 160-174.
- Kapkın, B., Çalışkan, Z., & Sağlam M. (2018). Türkiye’de 1999-2017 yılları arasında değerler eğitimi alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 185-209.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayınları.
- Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 273-294. Doi: 10.18037/ausbd.1227356.
- Miçooğulları, M. (2021). 8. sınıf Türkçe ders kitabında (2019) yansıtılan kök değerler. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)*, 1(2), 104-127. Doi: 10.47834/utoad.10.
- Miles, M.B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1995). Ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, 2434.

- Özdaş, F. (2019). Öğretim programlarında yer alan yeterliliklere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(3), 771-790.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(11), 126-149.
- Ulusoy, K., & Arslan A. (2014). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pilav, S., & Erdoğan Ş. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 351-371.
- Şen Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 763-779.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınevi.
- TDK. (2023). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu.
- TÜBA. (2013). *Türkçe bilim terimleri sözlüğü*. Türkiye Bilimler Akademisi.
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 508-526. Doi: 10.16916/aded.541659.
- Yerli, F. S., & Gündüz, G. F. (2022). Türkiye’de değerler eğitimi araştırmalarına genel bakış: Meta sentez çalışması. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 1-38. Doi: 10.47140/kusbder.1219907.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

The Ministry of National Education has updated the curricula of each course within the scope of the “Education Model for the Turkish Century” in order to keep pace with contemporary needs and to achieve its ultimate goal of raising competent and virtuous individuals. In cultivating such a human profile, the program adopts a holistic perspective that not only emphasizes cognitive aspects but also considers affective, social, and physical dimensions (Turkish Century Education Model, 2024). Within this framework, the concepts of virtue, value, and action are identified as the primary elements of human development and are presented as an integrated whole. Value is one of the cornerstones of character development. It shapes individuals’ feelings, thoughts, and behaviors in their relationships with themselves and with the society in which they live. In this way, value serves to guide individuals toward social integration and helps them establish healthy and balanced communication. Thus, values that enable individuals to internalize positive characteristics form a structural foundation in relation to the individual, society, and environment.

Virtues, on the other hand, are strong and positive qualities that are desired to be cultivated in individuals through the learning-teaching process. People attain virtuous characteristics through the values they develop in themselves and in connection with the society they live in. The manifestation of virtuous traits becomes evident through one’s actions. From this perspective, the Turkish Century Education Model conceptualizes and articulates the state of being virtuous—characterized by the integration of values and observable through actions—within the Virtue–Value–Action Framework (TYMM, 2024). The Virtue–Value–Action Framework of the Turkish Century Education Model (2024) emphasizes the importance of both universal values and national/spiritual values. At this point, considering that various types of texts used in Turkish language courses serve as tools for transmitting values, the aim of this study is to examine how the texts in Middle School 5th Grade Turkish Textbook Volume 1 and Middle School 5th Grade Turkish Textbook Volume 2, published by MEB Publications, reflect the Virtue–Value–Action Framework.

Method

This study, which aims to examine how the texts in Middle School 5th Grade Turkish Textbook Volume 1 and Middle School 5th Grade Turkish Textbook Volume 2 reflect the Virtue–Value–Action Framework, was conducted using a qualitative research design. In this respect, the selected texts from the 5th grade Turkish textbooks were examined holistically to address the sub-questions of the study. When the literature on Turkish education is reviewed, it is observed that document analysis studies generally focus on teaching programs and the Turkish textbooks aligned with them. These studies are commonly used by researchers because they offer readily available data and are easily accessible (Miçooğulları, 2021). In this study, document analysis, one of the data collection methods suitable for qualitative research, was employed. The data source of the study consists of 10 texts from the themes Game World, Getting to Know Atatürk, Getting to Know My Emotions (Volume 1), and 10 texts from the themes Our Traditions, Communication and Social Relations, and I Live Healthy (Volume 2) in the 5th Grade Turkish Textbook. Thus, a total of 20 texts were analyzed within the scope of the study. Additionally, while listening texts were excluded from the analysis, free reading texts were included. The data analysis method used in the research is content analysis. Accordingly, the texts from Middle School 5th Grade Turkish Textbook Volume 1 and Volume 2 were analyzed one by one within the framework of the Virtue–Value–Action Framework. The quantitative findings obtained from the analysis are presented in tables, and qualitative interpretations are provided beneath each table.

Result and Discussion

Developing students' various skills and preparing them for the future are among the primary responsibilities of educational institutions. This can be achieved through a well-structured and planned process (Türkben, 2029). The 2024 Turkish Lesson Teaching Programme has been developed with the aim of instilling universal, national, and spiritual values in students, in addition to equipping them with fundamental skills during the teaching-learning process. The texts included under different themes/units in Turkish textbooks prepared with this understanding have functioned as tools for value transmission. In this study, 3 texts under the Game theme, 4 texts under the Getting to Know Atatürk theme, 3 texts under the I Know My Emotions theme, 3 texts under the Our Traditions theme, 3 texts under the Communication and Social Relations theme, and 4 texts under the I Live Healthy theme were examined within the context of the Virtue–Value–Action Framework. Based on the findings obtained, the results were evaluated both in accordance with the 2024 Turkish Lesson Teaching Programme and in comparison, with similar studies in the literature. Overall, when the frequency of values mentioned across all themes is analyzed, the most frequently emphasized value was love (29), followed by benevolence (11), patriotism (9), family integrity (7), responsibility (7), sensitivity (6), diligence (5), healthy living and respect (3), modesty, cleanliness, and compassion (2), and patience, justice, freedom, and aesthetics (1). It is noteworthy that the values of saving, privacy, and honesty were not encountered—either directly or indirectly—in any of the texts.

These values should not be considered independently of one another. Since each value is interrelated and complements the others, it can be said that the frequent presence of the value of love may serve as a foundation for many other values. Indeed, Alamdar & Ceylan's (2024) study on the analysis of children's literature within the Virtue–Value–Action Framework revealed similar findings: family integrity and love were the most frequently identified values across the eight novels they examined. Similar results were also reported by Geçimli & Kayahan Yüksel (2024) in their analysis of the 5th-grade Turkish textbook (autumn term) within the context of the Turkish Century Maarif Model. They found that love was the most commonly emphasized value, while values like cleanliness and saving appeared the least. In the 5th Grade Turkish Textbooks (Volumes 1 and 2), it was also observed that the frequency of value distribution varied significantly across different themes. In line with the literature, Deniz & Karagöl (2018), in their study examining secondary school Turkish textbooks in terms of values education, concluded that there is an imbalanced distribution of values in both textbooks and activity content.

It was also determined that the values identified in the texts examined within the scope of this study were more often found in narrative-style texts rather than informative texts. As a result, it has been concluded that the texts in the 5th Grade Turkish Textbooks (Volumes 1 and 2), which were prepared in line with the Turkish Century Education Model and are currently in the pilot implementation phase, are insufficient in terms of value representation. The values are not presented systematically, and the findings are not significantly different from those of earlier textbook studies. Based on the results obtained in this study, several suggestions were proposed.

The extended abstract is proofread by a native English speaker and approved by the editorial board.



Century of Türkiye Education Model and Arabic Education: Reception Skills

İsmail ERKEN¹

Abstract

This study aims to contribute to the development of a skills-based Arabic language curriculum aligned with Turkey's "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli." Implemented in the 2024–2025 academic year, this educational model promotes the holistic development of individuals by integrating national and spiritual values. While it includes a clear framework for teaching Turkish language skills, it lacks explicitly defined guidelines for foreign language instruction. Given that Arabic is taught at the pre-university level in Turkey through five different curricula, the Maarif Model is expected to necessitate a new, unified Arabic curriculum. This study employs a qualitative document analysis method to examine both the 2024 Maarif Model and the 2021 Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Based on this analysis, a skills-based curriculum framework is proposed for Arabic language instruction. The study specifically explores the implications of the Maarif Model for Arabic teaching and how CEFR-based skills can be effectively integrated into the curriculum. As a result, ten sample receptive skills (listening and reading) suitable for the A2+ level of Arabic are developed, including suggested content and performance descriptors for each. Due to the study's limited scope, recommendations regarding other language skills (speaking, writing, and interaction) are not provided. Nonetheless, this research aims to serve as a foundation for future efforts to develop an Arabic curriculum that is both skills-oriented and compatible with the goals of the Maarif Model.

Keywords Arabic Language Arabic Language Teaching Curriculum Skill

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Arapça Öğretimi: Alımlama Becerileri

Özet

Bu çalışma, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" çerçevesinde beceri temelli bir Arapça öğretim programı geliştirmeye katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. 2024-2025 öğretim yılında uygulamaya konulan Maarif Modeli, bireyin çok yönlü gelişimini hedefleyen bir eğitim yaklaşımı sunarken, yabancı dil öğretimi için açıkça tanımlanmış yönergeler içermemektedir. Türkiye'de okul öncesi ve üniversite öncesi eğitimde öğretilen Arapça için halihazırda beş farklı öğretim programı bulunmaktadır. Maarif Modeli'nin yeni bir Arapça öğretim programı geliştirilmesini gerektireceği öngörülmektedir. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemiyle 2024 Maarif Modeli ve 2021 Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (CEFR) dokümanlarını analiz ederek bu ihtiyaca yönelik bir beceri temelli müfredat çerçevesi önermektedir. Araştırma, Maarif Modeli'nin Arapça öğretimi üzerindeki etkilerini ve CEFR tabanlı becerilerin müfredata nasıl entegre edilebileceğini incelemiştir. Sonuç olarak, CEFR A2+ seviyesine uygun olarak Arapça öğretiminde alıcı becerilere (dinleme ve okuma) yönelik on örnek beceri geliştirilmiştir. Her beceri için önerilen içerik ve istenen özellikler de belirtilmiştir. Çalışmanın kapsamı sınırlı olduğundan, diğer dil becerilerine (konuşma, yazma ve etkileşim) yönelik öneriler sunulmamaktadır. Bu araştırma, Maarif Modeli ile uyumlu bir Arapça öğretim programı alanına katkı sunma amacı taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler Arap Dili Arapça Öğretimi Öğretim Programı Beceri

Article Info Makale Bilgisi	Received / Geliş Tarihi	Reviewed / Kabul Tarihi	Published / Yayın Tarihi	Doi Number / Doi Numarası
	21.04.2025	19.06.2025	30.06.2025	10.29228/ijlet.1681008

**Reference
Kaynakça** Erken, İ. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli ve Arapça öğretimi: Alımlama becerileri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(2), 241-257.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/İlahiyat Fakültesi, ismailerken@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4327-4496.



Giriş

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireylerin çok yönlü gelişimini desteklemeyi amaçlayan ve 2024-2025 eğitim-öğretim döneminde 1, 5 ve 9. sınıflarda birçok derste uygulamaya geçen bir eğitim yaklaşımıdır. Bu model, akademik başarıyı desteklemekle birlikte öğrencilerin zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimlerini de ön planda tutar. Bu çerçevede, program öğrencileri eleştirel düşünme, analiz yeteneği ve ahlaki duyarlılıkla donanımlı bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir. Programda, dil becerileri temel alınarak Türkçe alan becerilerinin yanı sıra eğitimde değerler, sosyal-duygusal beceriler, çok yönlü bir okuryazarlık anlayışı ve diğer alan becerileri de vurgulanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Ancak, yabancı dillere özel bir vurgu bulunmamakta, Türkçe becerilerinin alımlama ve anlatma ekseninde geliştirildiği bir eğitim yapısı sunulmaktadır.

Türkiye’de üniversite öncesi eğitimde öğretilen yabancı dillerden biri de Arapçadır. Yeni geliştirilen Maarif Modeli çerçevesinde Arapça öğretiminde de program geliştirme sürecinin yaşanması bir ihtimaldir. Bu sebeple bu çalışma alanda var olan akademik yayın boşluğunu doldurmak için yapılmıştır. Bu çalışma:

- 1- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin dil eğitimi konusundaki perspektifini incelemeyi amaçlamaktadır.
- 2- Ayrıca modelin sunduğu yaklaşımın ulusal ve uluslararası eğitim standartlarına katkı sağlayıp sağlamayacağını inceleyecektir.
- 3- Arapça öğretimi açısından alan yazında belirtilen hususları program çerçevesinde ele alacaktır.
- 4- Mevcut Arapça öğretim programlarının ana yapısını ortaya koyacaktır.
- 5- Common European Framework of Reference (CEFR) metninden yola çıkılarak TYMM (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli) ile tekrar yazılması beklenen Arapça öğretim programında kullanılabilecek beceriler önermeyi hedeflemektedir.

Alan Yazın İncelemesi

Arapça öğretim programları ile ilgili alan yazın incelendiğinde konu hakkında az çalışmaya rastlanmıştır. Göze çarpan ilk çalışma Mehmet Zeki Aydın’a ait “*Eğitimde Program Geliştirme ve Arapça Dersi Öğretim Programı Üzerine*” isimli makaledir. 1996 yılında yayımlanmış makale konuyla ilgili genel bilgileri içerir. Kendi döneminde uygulanan program ve yeni yapılacak programlarla ilgili alan yazın incelemesi türünde bir araştırma makalesidir (Aydın, 1996).

Diğer bir çalışma daha çok müfredat üzerine odaklanmış olan uluslararası Arapça öğretim müfredatlarını karşılaştırmalı bir şekilde ele alan Murat Özcan’ın “*Türkiye’de ve Dünyada Arapça Öğretimi için Müfredat Geliştirme Çalışmaları ve İlköğretim Arapça Dersi Müfredatı için Bazı Öneriler*” isimli 2015 yılında yayımlanan makalesidir. Çalışma karşılaştırma sonrası Türkiye’de Arapça öğretim müfredatına yönelik bazı önerilerde bulunur (Özcan, 2015a).

Murat Demir’in “*İlköğretim 4. Sınıf Arapça Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri*” isimli makalesinde de ele alınan sınıf düzeyinde öğretmenlerin görüşleri araştırılmıştır. Buna göre 4. Sınıf düzeyinde öğretmenlerin önerileri şunlardır:

- Programın içeriğinin sadeleştirilmesi ve hafifletilmesi
- Etkinlik ve alıştırmalara daha fazla yer verilmesi

- Programın öğrenci seviyesine daha uygun hale getirilmesi
- Becerilere yeterince zaman ayrılması
- Gruplar arası bireysel farklılıkların en aza indirilmesi
- Programın yeniden düzenlenmesi ve etkinliklerle ilişkilendirilmesi
- İçerikte dilin günlük yaşamda nasıl kullanılabileceğine ilişkin örnek sayısının artırılması
- Görsel videolar hazırlanması
- Öğretmenlere dil öğretme sürecinde kullanabilecekleri araç ve gereçlerin sağlanması
- Dört dil becerisini ölçen sınavların programa eklenmesi
- Süreç değerlendirmesinin yanı sıra somut verilere de ihtiyaç duyulduğunun belirtilmesi
- Ünitelere yönelik değerlendirme ve yıl sonu düzey belirleme sınavları yapılması
- Öğrenciler için bir dil gelişim dosyası hazırlanması (Demir, 2015).

Hüseyin Polat'ın Arapça öğretim programı hakkında öğretmen adaylarının görüşlerini araştırdığı makalesi, öğretmen adaylarının mevcut programlar hakkında görüşlerini incelemesi açısından değerlidir. Bu sebeple ele alınan makalede öğretmen adaylarının görüşlerine göre şu önerilerde bulunulmuştur:

- Öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi
- Sınıflardaki öğrenci sayısının 12-20'ye düşürülmesi
- Öğretmenlerin güncel araç ve gereçleri kullanarak doğal bir ortam oluşturması
- Öğrencilerin güdülenmesi için Arapçayı öğrenmelerinin nedenlerini anlamaları sağlanması
- Programa uygun ders kitaplarının ve diğer ders materyallerinin hazırlanması
- Ders kitaplarının birbirini tamamlayıcı nitelikte olması ve programı yazan kişi veya ekip tarafından kaleme alınması
- Güncel iletişim araçlarına uygun materyallerin hazırlanması (Polat, 2019)

Arapça öğretim programlarının yanı sıra maarif modelinin Türkçe becerileri üzerine yapılan çalışmalar da bulunmaktadır. Alan yazında dikkat çeken bir çalışma diyeceğimiz makale "*K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli Bağlamında Türkçe Alan Becerileri*" isimli derleme makaledir. Bu makale, Türkiye'de K12 düzeyinde beceri temelli Türkçe eğitimi için oluşturulan bütüncül modeli ele alarak, Türkçe alan becerilerini tanımlamaktadır. Çalışma, bilgi, beceri ve yetkinlik kavramlarını ulusal ve uluslararası bağlamda açıklamakta, ana dili becerisi, dil edinimi ve kullanımı üzerine eğilmektedir. Türkçe alan becerileri, alımlama (dinleme, okuma) ve üretim (konuşma, yazma) becerilerini içerir ve bu beceriler için süreç bileşenleri detaylandırılmıştır (Polat vd., 2024).

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi (Kıral, 2020) yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın temel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (MEB, 2024) mevcut Arapça öğretim programları üzerindeki potansiyel etkisini belirlemek ve CEFR (Avrupa Konseyi, 2021) bağlamında önerilen becerilerin üretilebilirliğini değerlendirmektir. Veri toplama, analiz ve raporlama süreçleri aşağıda detaylandırılmıştır. Veriler yalnızca kamuya açık kaynaklardan ve dokümanlardan elde edilmiştir.

Bu çalışma spesifik olarak Türkiye'deki yabancı dil öğretimi bağlamında Arapça öğretim programlarının geliştirilmesine yönelik öneriler getirmeyi hedeflemiştir. Bu amaç doğrultusunda, iki temel veri kaynağı olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (MEB, 2024) ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR, 2021) incelenmiştir. Araştırma sırasında kullanılan kavramsal çerçeve, uluslararası standartlar (CEFR) ile uyumlu olacak şekilde yapılandırılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Arapça müfredatları analiz edilmiştir. İlgili Arapça öğretim programlarına dair mevcut alan yazın taranarak öğretmenlerin ve uzmanların görüşleri ile programların eksiklikleri tespit edilmiştir. Daha önce bu alanda yapılan çalışmalardan karşılaştırmalı analiz yapılmıştır. Tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. CEFR ve maarif modeli arasında belirli temalar üzerinden bağlantılar kurulmuş, eksiklikler ve öneriler belirlenmiştir. Mevcut programların içerik ve uygulama düzeyleri, CEFR seviyeleri ile uyumluluk analizine tabi tutulmuştur. Özellikle A2+ seviyesine yönelik beceriler için öneriler sunulmuştur.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, 2024-2025 yılı eğitim öğretim dönemi başında 1, 5 ve 9. sınıflarda bazı derslerde uygulanmaya başlamıştır. Millî ve manevi değerlerle birlikte bireylerin çok yönlü gelişimini destekleyen bir eğitim yaklaşımı sunmaktadır. Bu model, bireyi sadece akademik başarıya yönlendirmekle kalmaz, aynı zamanda zihinsel, duygusal, fiziksel, sosyal ve ahlaki yönlerden de donanımlı, erdemli bireyler yetiştirmeyi hedefler. Modelin temel yaklaşımları şu şekildedir:

Ontolojik Bütünlük: Öğrencilerin ruh ve beden bütünlüğü içinde yetiştirilmesi amaçlanır.

Epistemolojik Bütünlük: Bilgiyi eleştirel düşünme ve analiz yetisiyle kullanabilen bireyler yetiştirilmesi ön plandadır.

Aksiyolojik Olgunluk: Ahlaki bilinç ve estetik duyarlılığı olan öğrenciler hedeflenir (MEB, 2024).

Program beceri temelli bir yaklaşımı hedefler. Program içerisinde (Türkçe, Matematik vb. gibi) alan becerilerinden ayrı olarak sunulan kavramsal beceriler ve alan becerileri temel bir önem taşır. Tüm beceriler süreç bileşenlerinden oluşmaktadır. Beceri temelli bir öğretime göre, bu süreçler tamamlandığı takdirde öğrencide becerinin kazandırılmış olması beklenir.

Program içerisinde yabancı dillere herhangi bir atıf bulunmamaktadır. Dil becerisi olarak değerlendirilebilecek Türkçe becerileri program içerisinde yer almıştır. Ayrıca tüm kademelerde Türkçe dersi için yeni programlar yayımlanmıştır. Bu becerileri dil öğretimi açısından değerlendirmek mümkündür. Fakat Türkçe becerilerinin yabancı dile ait bir işlevi olduğu veya olmadığı programda belirtilmemektedir.

Türkçe becerilerini değerlendirdiğimizde “anlama ve anlatma” olarak iki temel alan karşımıza çıkar. CEFR metninde yer alan alımlama ve üretim alanlarıyla benzerlik taşır (Avrupa Konseyi, 2021). Bu alanların her ikisi de anlama alanı, dinleme/izleme ve okuma, anlatma alanı, konuşma/yazma olarak iki alt başlıktan oluşmaktadır. Klasik dört temel beceri olarak değerlendirilebilecek becerilerde CEFR’de yer alan etkileşim ve aracılık becerilerine direkt atıfta bulunan bir beceri yer almamaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde ana dil eğitimi olmasına rağmen yabancı dil öğretimi mantığı Türkçe becerilerde göze çarpar (MEB, 2024, ss. 25-27).

Ortak metinde yabancı dillere ait bir becerinin bulunmayışı Türkçe alan becerilerinin yabancı dil öğretiminde kullanılmasını akla getirebilir. Fakat burada muhtemel sorunlar yer almaktadır. Bu sorunların ilki ve en temel olanı anadil eğitiminde öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeyinin yabancı dil öğretiminde bulunmamasıdır. Ayrıca yabancı dil hedef dilin konuşulmadığı bir çevrede

öğretilmektedir. Bu sebeple verilen beceriler ve alt ile süreç bileşenleri işe koşulduğunda yeni tanımlamalara ve belirteçlere ve hatta becerilerde yeni düzenlemelere ihtiyaç duyulabilir. Bu zorlukları şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Dil Ortamı ve Maruz Kalma Farkı: Anadil eğitimi, öğrencilerin zaten aşına oldukları bir dil üzerinde gelişim sağlamayı amaçlarken; yabancı dil öğretimi, öğrencilerin henüz yeterli düzeyde aşinalık kazanmadıkları bir dile ilk kez sistematik olarak maruz kalmalarını gerektirir. Türkçedeki becerilerin yabancı dil öğretimine doğrudan taşınması, dil yeterliği düşük seviyede olan öğrenciler için zorlayıcı olabilir.
- Kavramlar Arası Aktarım Sorunları: Anadil becerilerinde yer alan üst düzey düşünme içeren becerileri, öğrencilerin yabancı dilde akıcılık kazanmadan uygulaması güç olabilir. CEFR metni incelendiğinde, bu tür konuların dil yeterliğinin daha ileri düzeylerinde ele alındığı görülmektedir. Yabancı dilde yeterli söz varlığına ve gramer bilgisine sahip olmayan bir öğrenci, bu tarz becerileri uygulamada zorlanacaktır.
- Dil Edinimi ve Öğretim Stratejileri Farkı: Anadil öğretimi, dilin hem akademik hem de kültürel boyutlarına vurgu yapar. Oysa yabancı dil öğretiminde öncelikli amaç, öğrencinin temel iletişim becerileri kazanmasını sağlamak olabilir. Yani, dinleme-anlama, basit konuşma ve yazma becerileri önce gelir.

Mevcut Arapça Programları

Türkiye’de 2024-2025 öğretim yılı itibariyle ilk ve orta dereceli okullarda uygulanan Arapça öğretimi için beş program mevcuttur. “İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı” bunlardan biri olup 2. sınıftan 8. Sınıfa kadar tüm okul türleri için geçerlidir. İmam Hatip dışındaki lise türleri için “Ortaöğretim İkinci Yabancı Dil Arapça Dersi Öğretim Programı” ise 9-12. sınıfları kapsamaktadır. Fakat yeni bir karar ile beraber ikinci yabancı dil dersi kaldırılmıştır. Fakat ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesinde yer alan birinci yabancı dil Arapça olarak seçilebilmektedir (OKHDC, 2018). Diğer üç program ise İmam Hatip Liseleri için geçerlidir. Bunlar:

- 1- Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça Dersi (9 ve 10. Sınıflar) Öğretim Programı
- 2- Mesleki Arapça Dersi (11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
- 3- Arapça Metin Mukâleme Dersi (11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programıdır.

İlk iki ders zorunlu olup son ders seçmelidir. Ayrıca Mesleki Arapça Haftalık ders çizelgesinde meslek dersleri kapsamında zikredilmektedir (MEB, 2023). Belirli bir zamana kadar imam hatip liselerinde yer alan tüm dersler meslek dersi statüsünde idi (Temel, 2015). Bu açıdan bakıldığında dil dersi olmasından ziyade alan dersi olarak planlanmış gibi görülmektedir. Bu da onu diğer dört programdan farklı kılmaktadır. Ayrıca burada 9 ve 10. sınıfta yer alan dil dersleri ile son iki sınıftaki mesleki dersler tutarlılık arz edip etmediği başka bir çalışmaya konu olmalıdır.

İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi’nde zorunlu ders kapsamında yer alan Yabancı Dil dersi 2-4 sınıfları arası haftada 2, 5-6 arası haftada 3 ve 7-8 arası haftada 4 saat olarak okutulmaktadır (MEB, 2023). TTKB (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı) internet sitesinde ilköğretim programı olan Arapça dışındaki yabancı diller şunlardır: Almanca, Fransızca, İngilizce, İtalyanca.

Öğretim programlarını genel olarak değerlendirdiğimiz takdirde eğitim sonunda hedeflenen dil seviyesini gösteren programlarda belirlenen en yüksek seviye A2.3 olarak ifade edilmiştir (MEB,

2017). 2-8 sınıf programında ise hedeflenen son seviye A2.2'dir (MEB, 2016). Bu gösterge programların CEFR'nin 2020 öncesi seviyelerinin kullanıldığına işaret eder.

Öğretim programlarında iletişimsel yaklaşımı (Özcan, 2015b) temel olarak öğrenci merkezli, kolaydan zora, somuttan soyuta bir öğretim hedeflendiği belirtilmektedir. Ayrıca sarmal bir yapı taşıdıklarını da ifade etmişlerdir. İletişimsel yaklaşımla programların daha çok üzerinde durduğu konuların eğitiminin nasıl yapılması gerektiğidir. Kuralların açıktan işlenmesi yerine öğrencilere örneklerle öğretilmesi hedeflenir. Sarmal yapıdan kasıt üniteler arası dil yapılarının ve varlıklarının tekrar edilebilirliği ile beraber kademeler arası Arapça öğretiminin ilk baştan başlamasıdır (MEB, 2016, ss. 3-4; MEB, 2017, ss. 4-5; MEB, 2022, ss. 9-10).

Programların tümünde 4 beceri hedeflenmektedir. Ancak ilköğretim programında dil becerilerine katkısı olmayan kazanımların yer aldığı düşünülmektedir (Erken, 2024, ss. 983-984). Fakat programların temel iddiası okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine eşit yer verildiğidir (MEB, 2016, s. 7; MEB, 2022, s. 10). Bu beceriler arasında CEFR tamamlayıcı ciltte yer alan etkileşim ve aracılık becerileri yer almamaktadır.

Programda işlenen konular çeşitlilik göstermekle beraber genel olarak sosyal ilişkiler, okul, aile, sayılar, renkler, din, hobiler, seyahat gibi konularda temalar hazırlanmıştır. (MEB, 2016, ss. 16-18; MEB, 2017, ss. 13-14; MEB, 2022, s. 15) Fakat bunu yaparken CEFR'de yer alan A2+ seviyesinin üstünde konular da yer almıştır. Örneğin değerler teması buna bir örnektir. Değer gibi soyut bir konu hedeflenen dil seviyesinin çok üstündedir. Ayrıca yeni maarif modeline göre değerler öğrenme öğretme yaşantıları içerisinde bütünleşik bir şekilde içeriğe dahil olabilmektedir (MEB, 2024, ss. 75-91). Yeni çıkacak programlarda da bu konuya dikkat edilmesi gerekir. Yani değerler gibi bir ünite programlarda yer almamalıdır.

Çalışmada programın şu an istenen seviyesi olan A2+ olarak düşünülmüş ve CEFR metni temel alınarak alımlama alanında beceriler oluşturulmuştur. Alımlama sözlü kavrama ve okuduğunu kavrama olarak iki alt gruba ayrılır. Beceriler için önerilen içerikler ve içeriklerin taşınması gereken özellikler de becerilerle beraber belirtilmiştir.

Alımlama (التَلْفِي) Becerileri ve Öğretimi

Alımlama, bir girdiyi alıp işlemek anlamına gelir. Bu süreç anlamın arkasındaki iletişim amacını anlamak için uygun bilgileri (şemaları) harekete geçirmeyi içerir. Gelen metin ve bağlam ipuçları, bu şemaların doğru olup olmadığını kontrol etmek ya da başka bir varsayımın gerekli olup olmadığını belirlemek için değerlendirilir. Sözlü kavramada, dil kullanıcısı bir ya da birden fazla kişi tarafından söylenen ya da kaydedilen konuşmaları alır ve anlamaya çalışır. Okuduğunu kavramada ise, yazılı metinler/işaretler girdi olarak alınır ve işlenir. Bu bağlamda görseller de büyük bir önem taşır (Avrupa Konseyi, 2021, s. 51).

Stratejiler

Anlamada duyulan/izlenen veya okunan bilgiyi işleme sırasında içerik hakkında öğrenilen dil yapılarının kullanımıyla çıkarımlar yapılır. Anlama stratejilerinde vurgulanan temel unsurlar şunlardır:

- Görseller, biçimlendirmeler, başlıklar, alt başlıklar ve metindeki yerleşimlerden faydalanma,
- Metin ve dil bağlamından anlam çıkarma,
- Dilsel ipuçlarından yararlanma: Sayı ve özel isimlerle başlayan kelimeler, kökler, ön ek ve son ekler, zaman ve mantık bağlaçları (Avrupa Konseyi, 2021, s. 63).

A1 Öncesi seviyesinde bir birey, bir kelimenin ya da işaretin anlamını, yanında yer alan bir resim veya simgeden çıkarabilir. A1 seviyesine gelindiğinde, metin basit ve aşina olunan günlük bir konuya dair, bilinmeyen bir kelimenin ya da işaretin somut bir eylem ya da nesneye atıfta bulunduğunu anlayabilir. Ayrıca, bilinmeyen bir kelimenin/işaretin, kendi dilindeki anlamına benzer bir anlam taşıdığını tahmin edebilir. A2 seviyesinde ise birey, metnin biçim ve görünümünden onun bir gazete makalesi, tanıtım metni ya da çevrimiçi sohbet olduğunu belirleyebilir. Ayrıca, metindeki sayılar, tarihler ve özel isimler gibi ipuçlarından hareketle metnin genel konusunu çıkarabilir. Bilinmeyen kalıplaşmış ifadelerin anlamını, metindeki bağlamına bakılarak çözülebilir. A2+ seviyesinde, birey, gündelik konularda kısa metin ve ifadelerin genel anlamını kullanarak bilinmeyen kelimelerin olası anlamlarını bağlamdan çıkarabilir. Ayrıca, rutin günlük ifadelerde karşılaştığı aşina olmadığı kelimelerin anlamını, tanıdığı diğer kelimeler/işaretler yardımıyla çözebilir. (Avrupa Konseyi, 2021, s. 64)

Aşağıda yer alan beceri önerileri arasında hiyerarşik bir ilişki yoktur. Sadece A1 öncesi bulunmayan becerilerin süreç bileşenleri A1 öncesi süreçler sonunda programa dahil edilebilir. Ayrıca süreç bileşenlerinin sınıf düzeyleri arasında sarmal program gereği tekrar edilmesi de önerilir. Beceri istenilen seviye düzeyi A2+ seviyesine geldiğinde yani programın son seviyesinde öğrenciye kazandırılabilir. Bu sebeple kademelerin ilk sınıflarından son sınıflarına kadar istenilen düzeye göre süreç bileşenleri kullanılabilir.

Diğer bir husus Arapça harflerin öğretilmesi hususudur. Bu harflerin okunması, telaffuzu, yazılması ve dinleme/izleme sırasında doğru algılanması için bu becerilere ek beceriler geliştirme üzerine çalışmalar yapılmalıdır. Bu beceriler düzenlenirken maarif modelinin içerisinde yer alan Türkçe becerilerinden, Türkçe ilkökul programından ve kavramsal becerilerden yararlanılmalıdır.

Sözlü Kavrama (الاستيعاب الشفوي)

“Sözlü kavrama” terimi, yüz yüze gerçekleşen canlı iletişim ile bu iletişimin uzaktan ya da kaydedilmiş halleriyle ilgili anlamayı kapsar. Bu nedenle, işitsel-sözlü ve görsel-jestlere dayalı iletişim biçimlerini içerir. Bu bölümde yer alan sözlü kavrama türleri, genellikle tek yönlü anlamayı temsil eder ve bir etkileşimdeki “karşıdaki kişiyi anlama” (etkileşimdeki katılımcı olarak) boyutu hariç tutulmuştur. Bu bağlamda, “başkalarının konuşmalarını anlama” ve “canlı bir izleyici kitlesi içinde anlama” becerilerine ek olarak, “duyuruları ve talimatları anlama” ile “işitsel medyayı ve kayıtları anlama” becerilerine yönelik ölçekler de mevcuttur. Ayrıca, “TV, film ve video izleme” becerisi de bu alanda yer almaktadır (Avrupa Konseyi, 2021, s. 52).

Sözlü kavrama alanında beceri önerileri verilirken öncelikle bu beceri önerileri ile oluşturulacak konu ve içerikler hakkında bilgiler verilmektedir. Ayrıca sonrasında ise her becerinin alt bileşenleri sıralanmaktadır.

- Başka İnsanlar Arasındaki Karşılıklı Konuşmayı Anlama Becerisi (فهم المحادثة بين آخرين)

Beceri için önerilen konular şu şekildedir: Aile, okul, hobiler, sosyal alanlar, tanışma, selamlaşma, onay ve ret ifadeleri. Becerin kazandırılması sırasında verilecek içerikte yer alan konuşmaların çok yavaş, açık olması gereklidir. Ayrıca dinleyicinin konuşanlar tarafından hedef olmadığı karşılıklı bir konuşma olmalıdır.

- Karşılıklı konuşmadaki kelimeleri ve cümleleri anlama,
- Aile, okul, hobiler ve etraftakiler hakkında konuşurken kullandığı bazı ifadeleri anlama,

- Karşılıklı sosyal konuşmaları ana hatlarıyla takip edebilme,
- Karşılıklı konuşmada hemfikir olup olunmadığını fark edebilme,
- Tartışmanın konusunu belirleme (Avrupa Konseyi, 2021, s. 53).

- Canlı Bir İzleyici Kitlesinin Parçası Olarak Anlama Becerisi (الإستيعاب ضمن جمهور حيّ)

Beceri için önerilen konular şu şekildedir: Seyahat, rehberli geziler, günlük konularla ilgili sunumlar. Ayrıca becerinin kazandırılması sırasında verilecek içerikte yer alan konuşmaların çok yavaş, açık, bazen duraksamalar veya tekrarlar gerçekleştirecek nitelikte olması bir ön koşuldur. Sunumlar sırasında görseller de becerinin kazandırılmasında kullanılmalıdır.

- Bilgileri ana hatlarıyla anlama,
- Öngörülebilir bir anlatımda verilen basit bilgileri ana hatlarıyla anlama,
- Yapılandırılmış bir sunum veya tanıtım gösterisini takip edebilme,
- Aşına veya tahmin edilebilir bir konudaki tanıtım gösterisi veya sunumun genel taslağını takip edebilme (Avrupa Konseyi, 2021, s. 54).

- Duyuru ve Yönergeleri Anlama Becerisi (فهم الإعلانات والتعليمات)

Becerin kazandırılmasında ses kayıtlarının yanı sıra görsellerde gereklidir. Bu becerinin içeriklerine öneri olarak şu konular eklenebilir: Basit ve temel yönergeler, rakamlar, fiyatlar, saatler, günlük rutinler, seyahat, sosyal etkinlikler, yer-yön bildiren ifadeler ve yol/yemek gibi tarifler. İçerik şu özellikleri taşımalıdır: Tekrarlı, yavaş, açık, basit, günlük etkinliklerle ilgili, jest ve mimikleri içermeli.

- Yüz yüze verilen temel yönergeleri anlama,
- Anonsta verilen sayısal verileri anlama,
- Nesnenin yakın çevresinde olması koşuluyla yerinin tarifini anlama,
- Yönlendirmeleri ve yönergeleri takip edebilme,
- Rutin görev ve ödevlerle ilgili temel yönergeleri anlama,
- Toplu taşımayla ilgili basit yol tarifini anlama,
- Mesaj ve duyurulardaki ana noktaları yakalama,
- Mesaj ve duyuruları anlama,
- Günlük etkinlikler için bir dizi yönergeyi anlama,
- Günlük etkinlikler için bir dizi yönergeyi takip edebilme (Avrupa Konseyi, 2021, s. 55).

- İşitsel Medya İçeriğini ve Kayıtları Anlama Becerisi (فهم الوسائط السمعية والتسجيلات)

Sadece işitsel olan içerikler bu kapsama girmektedir. Bu sebeple görseller bu beceride yer almamaktadır. Bütün seviyelerde açık ve anlaşılır bir konuşma ön koşuldur. Kullanılan içerik kısa ve açık bir anlatıma sahip olmalıdır. Basit ve günlük konuları içermelidir. Tek kelimeleri anlamadan başlayıp gerekli bilgileri çıkarmaya kadar uzanan bir karakter taşımaktadır. Konu içeriği olarak isimler, rakamlar, günlük konular, yerler, zamanlar, video oyunları, seyahat, rutinler, hava durumu, etkinlik duyuruları, spor sonuçları ve tercihler önerilmektedir.

- Kayıtlardaki kelime, isim ve rakamları tanıma,

- Kayıtlarda yer alan somut bilgileri (yer, zaman vb.) anlama,
 - Bir hikâyenin önemli noktalarını anlama,
 - Kayıtlardaki önemli bilgileri (hava durumu, etkinlik duyuruları, spor sonuçları vb.) anlama,
 - Kayıtlarda yer alan günlük rutinler hakkında gerekli bilgileri çıkarma,
 - Bir röportajda serbest zaman tercihlerini ve tercih edilmeyen şeyleri anlama,
 - Bir reklamda en önemli bilgileri anlama (Avrupa Konseyi, 2021, ss. 55-56).
- TV, Film ve Video İzleyebilme Becerisi (مشاهدة التلفاز والأفلام والفيديوهات)

Bu beceri için içerik hakkında bazı ön kabuller yer almaktadır. Öncelikle izlenilen içerik ile beraber görseller ve ön bilgiler büyük bir öneme sahiptir. Ayrıca A2+ seviyesine kadar konuşmaların yavaş, açık ve anlaşılır bir hüviyete sahip olması da başka bir önemli noktadır. Oluşturulması gereken içerik haber, reklam, fragman ve bir kesit şeklinde bulunmalıdır. Bu da izlenilen içeriğin kısa bir süreye sahip olmasına işaret eder. Becerinin alt bileşenleri şu şekildedir:

- Videonun konusunu belirleme,
- Manşet haber özetlerinin ve reklamların konusunu belirleme,
- Televizyonda haberlerde konu değişikliğini takip edebilme,
- Televizyonda haberlerde ana içerik hakkında bir fikir oluşturma,
- Reklam, fragman veya bir fil sahnesini takip edebilme,
- Televizyon haberinin ana noktasını belirleme (Avrupa Konseyi, 2021, ss. 56-57).

Okuduğunu Kavrama (الاستيعاب النصّ المقروء)

Okuduğunu anlama hem yazılı hem de işaret diliyle sunulan metinleri kapsamaktadır. Okuma kategorileri, okuma amacı ve belirli metin türlerinin işlevine göre değişen bir karışımdan oluşur. "Genel bilgi edinmek için okuma" ile "bilgi ve argümanlar için okuma" arasında önemli bir fark vardır. Genel bilgi edinme, bazen hızlı bir tarama okuması olarak adlandırılır ve iki şekilde yapılır: İlki, metni veya bir kısmını tam olarak okuyup okumamaya karar vermek için hızlıca göz gezdirmektir (skimming). İkincisi ise belirli bir bilgi aramak amacıyla yapılan hızlı tarama (scanning) işlemidir. Bilgi ve argümanlar için okuma, otobüs ya da tren tarifeleri gibi pratik bilgileri bulma amacıyla yapılırken, bazen uzun bir metni de özel bir bilgi için taramayı gerektirebilir. Aynı zamanda "bilgi ve argüman için okuma" ile "boş zaman etkinliği olarak okuma" arasında da temel bir fark bulunur. Boş zamanlarda okuma, edebi metinleri içerebilir, ancak zorunlu olarak edebiyat olması gerekmez. Bu tür okumalar dergiler, gazeteler, bloglar/vloglar, biyografiler ve kişinin ilgi alanına bağlı olarak yalnızca iş ya da eğitim amacıyla okuduğu metinleri de kapsayabilir. Ayrıca, bilgi edinmek için özel bir okuma türü olan "yönergeleri okuma" gibi metinler de vardır. Benzer şekilde, "yazışmaları okuma" da farklı bir türdür ve her kategori kişiler arası dil kullanımı ile başladığı için bu ölçek ilk sırada yer alır. "Boş zaman etkinliği olarak okuma" ise 2018'de eklenmiş olup listedeki en son kategori olarak sunulmuştur. (Avrupa Konseyi, 2021, s. 57)

Okuduğunu kavrama alanında beceri önerileri verilirken öncelikle bu beceri önerileri ile oluşturulacak konu ve içerikler hakkında bilgiler verilmektedir. Ayrıca sonrasında ise her becerinin alt bileşenleri sıralanmaktadır.

- Yazışmaları Okuma Becerisi (قراءة المرسلات)

Beceri ile ilgili içerik oluştururken zaman, yer (Örnek: Evin veya bir işyerinin bölümleri), etkinlik planları, kartpostal, e-posta, mektup, kart vb., rezervasyon, online alışveriş, sipariş, basit raporlar konuları önerilmektedir. Mesajlar, yazışmalar veya metinler kısa, basit, kısaltmalar olmadan, rutin ve aşına olunan konularda oluşturulacak bir özellik taşımalıdır.

- Mesajlardaki zamanları ve yerleri tanıma,
 - Davet edilen etkinliğin günü, saati ve yeri hakkında verilmiş olan bilgiyi anlama,
 - Kısa, basit mesajları anlama,
 - Resmî e-posta ve mektupları anlama,
 - Kişisel mektupları anlama,
 - Temel standart rutin mektup veya faks türlerini anlama,
 - Aşına konularda soruları içeren kişisel mektup, e-posta veya ilanı anlama (Avrupa Konseyi, 2021, ss. 58-59)
- Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma Becerisi (القراءة من أجل التوجيه)

Bu beceri için oluşturulacak içerik şu konuları kapsayabilir: Poster, ilan, duyuru, broşür, reklam, menü, yer, zaman (çizelgeler), fiyat (sayılar), otel, mağaza, gündelik işler, kamusal alanlar (sokak, restoran, tren istasyonu), rehber ve online alışveriş. İçeriklerin kısa, basit, temel bilgileri içeren, gündelik/aşına olunan kelimelerle ve öngörülebilir durumların anlatıldığı özelliklerde olması gerekir.

- Posterler, el ilanları ve duyurularda yer, zaman ve fiyat hakkındaki bilgiyi bulma,
- Gündelik tabelaları anlama,
- Reklamlar, özel etkinlik programları, bildiri ve broşürlerdeki basit, önemli bilgileri anlama,
- Temel otel bilgilerini anlama,
- Mağaza kılavuzlarını ve yönlendirmelerini anlama,
- Gündelik durumlar hakkındaki uyarılarda yer alan isimleri, kelimeleri/işaretleri ve öbekleri tanıma,
- Kamusal alanlardaki gündelik işaret, duyuru vb. ve iş yerlerindeki yönlendirme, yönerge ve tehlike uyarısı gibi metinleri anlama,
- Listelerdeki belirli bilgileri bulma,
- Gündelik materyallerdeki belirli ve öngörülebilir bilgileri bulma,
- Broşür ve web sitelerinde yer alan ürünlerin açıklamalarındaki temel bilgileri anlama,
- Metinlerdeki (Örnek: Seyahat rehberleri, tarifler) belirli bilgileri bulma (Avrupa Konseyi, 2021, ss. 59-60).

- Bilgi ve Sav İçin Okuma Becerisi (القراءة للمعلومات والجدل)

Becerinin oluşturulabileceği içerikler şunlar olabilir: Menü, broşür, harita, yerler, gündelik hayat, resimli hikâye, hobiler, kişisel bilgiler, tercihler, tarifler ve haberler. Oluşturulan içerikleri şu özellikleri taşımalıdır: basit, kısa, gündelik, başlık ve görsel içeren, öngörülebilir, aşına olunan.

- Lokanta menüsü veya hikâye gibi bilgilendirici materyali anlama,
- Kişisel ilgi alanı hakkındaki kısa metinleri anlama,
- Bilgilendirici metinler ve betimlemelerin içeriği hakkında fikir edinebilme,
- İnsanların bir ilan veya gönderide kişisel bilgilerini ve tercihlerini anlama,
- İlgili olunan alanla alakalı olgusal bir tarif veya raporu anlama,
- Kişisel ilgi alanına giren konulardaki kısa haber metinlerinin ana noktalarını anlama,
- Broşür ve haritalarda verilen bilgileri anlama,
- Gündelik konularla ilgili kısa metinlerin ana noktalarını anlama,
- İnsanlar, yerler, gündelik hayat ve kültür vb. konuları anlatan metinleri anlama,
- Haber metinleri veya makalelerdeki temel bilgileri anlama,
- Bir haber bülteninin genel taslağını takip etme,
- Olayları tarif eden mektup, broşür ve kısa haber makalelerinde belirli bilgiyi bulma (Avrupa Konseyi, 2021, ss. 60-61).

- Yönergeleri Okuma Becerisi (قراءة التعليمات)

Becerinin kazandırılması için oluşturulacak içerik şu konularda olabilir: Yazılı yönergeler, komutlar, yönlendirmeler, tarifler, prospektüsler, araç gereç kılavuzları, talimatnameler. Ayrıca beceri için oluşturulan içeriğin görsel destekli, gündelik ve aşına olunan konularda, kısa ve basit nitelikte, birbirini takip eden özelliğe sahip olması gerekir.

- Kısa ve basit yönergeleri anlama,
- Kısa, basit yönlendirmeleri takip edebilme,
- Basit bir yemek tarifini takip edebilme,
- Prospektüslerindeki yönergeleri anlayabilme,
- Araç gereçlerle ilgili basit yönergeleri anlama,
- Güvenlik talimatnamesi gibi düzenlemeleri anlama (Avrupa Konseyi, 2021, s. 62)

- Serbest Zaman Etkinliği Olarak Okuma Becerisi (القراءة بوصفها نشاط ترفيهي)

Bu becerinin oluşumda A1 seviyesinden başlanmalıdır. Eğitici içerikler şu konularda olabilir: Hikâyeler, gündelik etkinlikler, haberler, biyografiler, raporlar, kılavuzlar, çizgi romanlar. Ayrıca içerikler hazırlanırken görsel destekli basit kelimeler içeren, kısa ve açık, öngörülebilir, gündelik ve somut konularda olması gerekir.

- Hikâyelerdeki kısa metinleri ana hatlarıyla anlama,
- Gündelik etkinliklerle alakalı anlatımları anlama,
- Öngörülebilir bir yapı izleyen bir olayı bildiren kısa bir makalenin ana noktasını anlama,

- Bir kişinin kısa betimlemesinde verilen bilginin çoğunu anlama,
- Bir fotoğraf hikâyesinde neler olduğu ve karakterlerin nasıl olduğu hakkında izlenim oluşturma,
- Kısa anlatıları ve birinin hayatını anlatan betimlemeleri anlama,
- Somut, gündelik konularla kısa dergi raporları veya kılavuz girişlerinde belirtilen ana noktaları anlama,
- Aşına olduğu somut durumları betimleyen hikâyeleri ve çizgi romanları okuyabilecek kadar anlama (Avrupa Konseyi, 2021, ss. 62-63).

Sonuç

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile birlikte yenilenen öğretim programları içerisinde Arapça öğretim programları yer almamıştır. Gerek yeni programın paradigma değişimi ve bütüncül yaklaşımına uyum sebebiyle ve gerekse alan yazın incelemesi sonucu Arapça öğretim programlarının geliştirilmesi ve yenileştirilmesi ihtiyacı sebebiyle yeni bir öğretim programı ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu sebeple bu çalışma bu ihtiyacı karşılamaya dair bir alan yazına katkı vermeyi amaçlar.

Yapılan çalışmada CEFR metni temele alınmıştır. Çünkü bu metin birçok dilin öğretilmesi için çerçeve özelliği taşımaktadır. Mevcut programlarda da bu metin referans alınmaktadır. Bu sebeplerle CEFR dil öğretimi açısından büyük öneme sahiptir.

TYMM içerisinde sunulan Türkçe alan becerileri yabancı dil öğretimi açısından işlevsel değildir. Bunun en büyük sebebi ana dil öğretimi ile yabancı dil öğretiminin temel farklılıklarıdır. Bu farklılıklar şunlardır: Dil ortamı ve maruz kalma farkı, kavramlar arası aktarım sorunları, dil edinimi ve öğretim stratejileri farkı.

Ayrıca alan yazın incelendiğinde de mevcut programın iyileştirilmesi ihtiyacının öne çıktığı anlaşılmaktadır. Programın içeriğinin sadeleştirilmesi ve hafifletilmesi, programın öğrenci seviyesine daha uygun hale getirilmesi, programın etkinliklerle ilişkilendirilmesi ve dört dil becerisini ölçen sınavların programa eklenmesi alan yazında öne çıkan bazı önerilerdir.

TYMM özellikleri ele alındığı takdirde beceri temelli bir eğitim modeli olduğu görülmektedir. Bu çalışma ile modelin ihtiyaçlarına yönelik Arapça öğretiminde kullanılabilecek beceriler önerilmiştir. Beceriler üretilirken mevcut programların özellikleri ve seviyeleri dikkate alınmış ve CEFR metni temele alınmıştır. Böylece yeni önerilen beceriler uluslararası bir niteliğe sahip olmuştur.

Ayrıca çalışmada becerilerle beraber bu becerilerin kazanılmasını sağlayacak süreç bileşenleri/alt bileşenler de önerilmektedir. Buna ilaveten beceriler öğrenciye kazandırılırken gerekli olan öğretim araçları için içerik önerileri de verilmektedir. Bu içeriklerin taşınması gereken özellikler ve stratejilere de değinilmektedir.

Önerilen beceriler sadece alımlama alanı içerisinde bulunan sözlü ve okuduğunu kavrama dil becerileri için yazılmıştır. Çalışmanın sınırlılığı sebebiyle var olan diğer alanlara yönelik bir öneri çalışmada yer almamaktadır. Sözlü kavrama dil becerisine yönelik beş adet, okuduğunu kavrama alanına yönelik ise yine beş adet beceri oluşturulmuştur. Bu beceriler oluşturulurken sadece Arapça öğretimi göz önünde bulundurulmuş ve programlarda hedeflenen A2.3 seviyesine göre becerilerin seviyesi A2+ olarak belirlenmiştir.

Kaynakça

- Avrupa Konseyi. (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf
- Aydın, M. Z. (1996). Eğitimde program geliştirme ve Arapça dersi öğretim programı üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 123-142.
- Demir, Y. M. (2015). İlköğretim 4. Sınıf Arapça dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4(12), 85-99.
- Erken, İ. (2024). Arapça ikinci sınıf ders kitabının Arapça öğretimi açısından değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 41, 977-991.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- MEB. (2016). *İlköğretim Arapça dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. <https://dogm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-2-8-arapca-ogretim-programi-yeni/icerik/433>
- MEB. (2017). *Ortaöğretim ikinci yabancı dil Arapça dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/17174258_Secmeli_Arapca__9-12.siniflar__Ortaogretim_2017.pdf
- MEB. (2018). *Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesi*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>
- MEB. (2022). *Anadolu imam hatip lisesi Arapça dersi (9 ve 10. sınıflar) öğretim programı*. https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_08/04120953_AYHL_Arapca_DOP_9_10._SYnYf_2022-19.pdf
- MEB. (2023a). *Anadolu imam hatip lisesi ve hazırlık sınıfı bulunan anadolu imam hatip lisesi haftalık ders çizelgesi*. <https://dogm.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/icerik/11>
- MEB. (2023b). *İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>
- MEB. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Özcan, M. (2015). Türkiye’de ve dünyada Arapça öğretimi için müfredat geliştirme çalışmaları ve ilköğretim Arapça dersi müfredatı için bazı öneriler. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, 4 (Özel Sayı), 81-94. <https://doi.org/10.14486/IJSCS361>
- Özcan, M. (2015). Yabancı dil olarak Arapça konuşma becerisi öğretiminde iletişimsel yaklaşıma dayalı etkinliklerin kullanımı. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4(10), 153-164.
- Özmutlu, E. B., & Ergan, S. N. (2022). 21. yüzyıl becerileri ve öğretimine yönelik öğretmen aday görüşlerinin incelenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 3(2), 81-105. <https://doi.org/10.55661/jnate.1082299>
- Polat, H. (2019). Arapça öğretmen adaylarının 2-8. Sınıf Arapça öğretim programına ilişkin görüşleri. *Researcher: Social Science Studies*, 7(3), 178-189.

Polat, Y., Deniz, K., & Kurtul, K. (2024). K12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli bağlamında Türkçe alan becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(241) 473-498. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309211>

Temel, A. V. (2015). Türkiye’de Arapça öğretiminde uygulanan metotlar, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri üzerine bir değerlendirme. *Dergiabant*, 3(5), 166-174.

Extended Abstract

Introduction

The Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (Century of Türkiye Education Model), implemented in the 2024–2025 academic year for 1st, 5th, and 9th grades, aims to foster the holistic development of individuals by integrating national and spiritual values. This model emphasizes academic achievement alongside cognitive, emotional, social, and moral development. While it provides a structured framework for Turkish language instruction, it lacks explicit guidelines for foreign language education. Arabic is currently taught in Turkish pre-university education through five different curricula, and the introduction of the Maarif Model is expected to necessitate the development of a revised Arabic curriculum. This study aims to contribute to a skills-based Arabic language teaching program aligned with the new educational framework.

Specifically, it seeks to examine the Maarif Model's perspective on language education, assess its potential contribution to national and international education standards, analyze existing literature on Arabic language teaching within the framework of the new program, outline the main structure of current Arabic teaching curricula, and propose skill-based revisions aligned with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). This research addresses a significant gap in the academic literature regarding Arabic language curriculum development under the Maarif Model.

Previous research on Arabic language teaching curricula in Turkey is limited. Notable contributions include Mehmet Zeki Aydın's 1996 article on curriculum development and Arabic language education, and Murat Özcan's 2015 comparative study of Arabic curricula in Turkey and abroad, which offered recommendations for primary education. Murat Demir's 2015 study explored teachers' views on the 4th-grade Arabic curriculum and proposed suggestions such as simplifying content, increasing activity-based learning, adapting content to student levels, ensuring adequate time for skill development, minimizing the impact of individual differences, restructuring the program around activities, incorporating more examples of daily language use, producing instructional videos, developing supportive teaching materials, integrating assessments for all four language skills, and creating language portfolios.

Hüseyin Polat's 2019 study examined the perspectives of pre-service Arabic teachers, recommending improved teacher qualifications, smaller class sizes, the creation of natural learning environments, student motivation strategies, the development of appropriate and complementary textbooks, and the preparation of materials compatible with modern communication technologies. Additionally, a review article titled "K12 Skills Framework: Turkish Field Skills in the Context of Turkey's Holistic Model" addresses skill-based Turkish language education at the K–12 level, defining Turkish language skills within a holistic approach and detailing both receptive (listening, reading) and productive (speaking, writing) skill sets and their process components.

Method

This study employed a qualitative document analysis approach. Its primary objective was to determine the potential impact of the Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli on existing Arabic language teaching programs and to assess the feasibility of formulating proposed skills within the framework of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Data were collected exclusively from publicly accessible sources and documents. The research aimed to offer recommendations for developing Arabic language teaching programs within the broader context of foreign language education in Turkey. The conceptual framework was aligned with international standards, particularly

the CEFR. Arabic curricula published by the Turkish Ministry of National Education were analyzed in detail. Additionally, relevant literature concerning Arabic teaching programs was reviewed to identify expert and practitioner perspectives, as well as recurring deficiencies in existing curricula. Comparative analysis with previous studies in this field was conducted to support the evaluation. Thematic analysis was employed to establish conceptual links between the CEFR and the Maarif Model, identifying gaps and proposing targeted recommendations. The content and implementation levels of current programs were analyzed for compatibility with CEFR proficiency levels. Specifically, this study presents skill-based recommendations for the A2+ level.

Conclusion

This study specifically proposes skills for Arabic receptive abilities (listening and reading) at the A2+ level, based on the CEFR framework. Reception involves processing input to understand communicative intent, utilizing visual cues, formatting, and linguistic indicators. As individuals progress through the CEFR levels, their ability to infer meaning from context and identify various text types improves. The proposed skills are not hierarchical; however, their process components can be gradually introduced from pre-A1 levels to reach A2+ by the end of the program. Furthermore, it is crucial to develop additional skills related to Arabic script recognition, pronunciation, writing, and auditory perception. These new skills should be informed by the Turkish language competencies outlined in the Maarif Model, the primary school curriculum, and relevant conceptual skills.

For "Oral Comprehension" (listening), five skill proposals are presented:

1. Understanding Conversations Between Others
2. Understanding as Part of a Live Audience
3. Understanding Announcements and Instructions
4. Understanding Audio Media Content and Recordings
5. Watching TV, Films, and Videos

For "Reading Comprehension," five skill proposals are offered:

1. Reading Correspondence
2. Reading for Orientation
3. Reading for Information and Argument
4. Reading Instructions
5. Reading as a Leisure Activity

These proposed skills, developed using the current program features and the CEFR document as a foundation, possess international relevance and include process components and content suggestions to support effective teaching. The scope of this study is limited to receptive skills (listening and reading).

The Türkiye Yüzyılı Maarif Model necessitates the development and revision of Arabic language teaching programs due to its paradigm shift, holistic educational approach, and the gaps identified in existing literature. This study addresses that need by proposing a skill-based framework for Arabic language instruction. The CEFR was adopted as a foundational reference due to its comprehensive and internationally recognized nature in language education.

The Turkish language skills defined in the Maarif Model are not directly transferable to foreign language instruction due to fundamental differences in language environment, conceptual transfer, and acquisition strategies. Existing literature also highlights the need for curricular improvements, such as simplifying content, ensuring alignment with student proficiency levels, integrating meaningful activities, and incorporating comprehensive assessments across all four language skills.

In line with the Maarif Model's skill-based approach, this research proposes specific Arabic receptive skills at the A2+ level, grounded in CEFR principles, and offers internationally valid recommendations. It provides detailed process components, content suggestions, and desired characteristics for instructional materials related to these skills. Future studies should expand this work by developing similar proposals for the remaining language skills—speaking, writing, and interaction.

The extended abstract is proofread by a native English speaker and approved by the editorial board.