

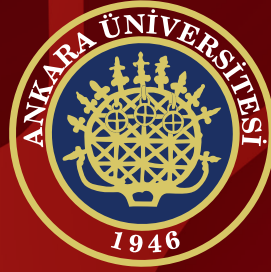


DİL

DERGİSİ

LANGUAGE JOURNAL

SAYI / NUMBER: 170 / 1
OCAK / JANUARY 2019



ankara üniversitesi
tömer
1984

ISSN: 1300-3542



SAYI / NUMBER: **170/1** OCAK / JANUARY **2019**

Ankara Üniversitesi
Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama
ve Araştırma Merkezi TÖMER
Adına Sahibi ve Baş Editör
(Owner on Behalf of TÖMER and Editor in Chief)

• Prof. Dr. Gülsün Leylâ UZUN

Sorumlu Editör
(Editor)

• Öğr. Gör. Özlem DAĞ TARCAN

Alan Editörleri
(Editors of Disciplines)

• Prof. Dr. Gülsün Leylâ UZUN

(Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi)

• Dr. Öğr. Üyesi Elif Arıca AKKÖK

(Dilbilim)

• Dr. Öğr. Üyesi Özgür Şen BARTAN

(Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi)

• Doç. Dr. Tuğba ÇELİK

(Edebiyat Öğretimi)

• Dr. Arş. Gör. Bahtiyar MAKAROĞLU

(İşaret Dili ve Türk İşaret Dili)

Yayın Kurulu
(Editorial Board)

• Prof. Dr. Gülsün Leylâ UZUN

(Ankara Üniversitesi)

• Doç. Dr. Sıla Şenlen GÜVENÇ

(Ankara Üniversitesi)

• Öğr. Gör. Cantürk CORA

(Ankara Üniversitesi)

• Öğr. Gör. Seher SAĞLAM

(Ankara Üniversitesi)

• Öğr. Gör. Özkan AYDIN

(Ankara Üniversitesi)

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü
(Managing Editor)

• Öğr. Gör. Özlem DAĞ TARCAN

Grafik Tasarım-Dizgi
(Graphic Designer and Tecnical Support)

• Zuhal AKIN

• İsmail ONAÇ

Yayın İdare Merkezi Adresi
(Contact Address)

DİL DERGİSİ EDITÖRLÜĞÜ

Ankara Üniversitesi Tandoğan Yerleşkesi

Ord. Prof. Dr. Şevket Aziz Kansu Binası

4. Kat 06560 Yenimahalle - ANKARA

Tel: (312) 214 13 50/6046 Fax: 600 01 31



ankara üniversitesi
tömer
1984

Dil Dergisi,
uluslararası hakemli bir dergidir.
(Peer reviewed journal.)

Danışma Kurulu

(Advisory Board)

| | |
|--|----------------------------------|
| Prof. Dr. İclâl Ergenç | (Ankara Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Sedat Sever | (Ankara Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Nevin Özkan | (Ankara Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Ayşe Kıran | (Hacettepe Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Engin Uzun | (Okan Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Mustafa Aksan | (Mersin Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Yeşim Aksan | (Mersin Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Kutlay Yağmur | (Tilburg University) |
| Prof. Dr. İlknur Keçik | (Anadolu Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Ümit Deniz Turan | (Anadolu Üniversitesi) |
| Prof. Dr. S. Nalan Büyükkantarcioglu | (Hacettepe Üniversitesi) |
| Prof. Dr. A. Sumru Özsoy | (Boğaziçi Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Belma Haznedar | (Boğaziçi Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Kamil İşeri | (Dokuz Eylül Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Jale Garibova | (Azerbaycan Diller Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Hatice Sofu | (Çukurova Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Hatice Çubukçu | (Çukurova Üniversitesi) |
| Prof. Dr. A. Deniz Abik | (Çukurova Üniversitesi) |
| Doç. Dr. Sevgi Çıkrıkçı..... | (Duisburg-Essen Üniversitesi) |
| Doç. Dr. Bilal Çakıcı | (Ankara Üniversitesi) |
| Doç. Dr. Canan Aslan | (Ankara Üniversitesi) |
| Doç. Dr. Hülya Özcan | (Anadolu Üniversitesi) |
| Doç. Dr. Nermin Yazıcı | (Hacettepe Üniversitesi) |
| Dr. Işıl Uluçam-Wegmann | (Duisburg-Essen Üniversitesi) |

ISSN 1300 - 3542

Dil Dergisi ULAKBİM dizininde taranmaktadır. Ayrıca MLA ve CEEOL'da yer almaktadır.

(Indexed in ULAKBİM, MLA and CEEOL.)

Temmuz 2014 tarihinden itibaren altı ayda (Ocak-Haziran/Temmuz-Aralık) bir yayımlanır. Tüm hakları saklıdır. Derginin adı belirtilmeden hiçbir alıntı yapılamaz. Dergide yayımlanan yazıların sorumluluğu sahiplerine aittir. Dergiye gönderilen yazılar, yayımlansın veya yayımlanmasın iade edilmez.

Published every six months. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or utilized in any form without a reference to the name of the journal. The writers are responsible for their articles. Papers submitted to TÖMER Dil Dergisi (Language Journal) will not be returned to authors.

Editörden...

1988 yılında yayın hayatına başlayan Dil Dergisi Ocak 2019 sayısı ile birlikte erişilebilirliğini ve görünürlüğünü daha da arttıracaklarını düşündüğümüz çevrimiçi ortamda okurlarının karşısına çıkmakta. Çevrimiçi erişimin bir dergi için sağladığı olanaklardan uzak kalmak istemedik. Çevrimiçi yayıncılığın tüm artı değerlerinden faydalanarak Dil Dergisi'nin yayımını sürdüreceğiz. Elbette kağıttan kopmak hiç de kolay değildi. Bütünüyle de kopulmadı. Her sayıdan sembolik sayıda kağıt baskı da alarak Dil Dergisi Arşivimizde tutacağız. Fikrimizde canlı kalmasını sağladığımız ağaçlar yer alacak ve hep daha iyiye ve daha güzele özlemle yol alacağız.

Çevrimiçi ortamda artan görünürlük ve kolaylaşan erişilebilirlik doğaldır ki Dil Dergisi'nin bundan sonraki tüm sayılarında bizleri, yayın kalitesinin gereği olan ölçütler konusunda sürekli tetikte olmaya özendirilecek. Etkin hakemlik süreçleri ve güçlü akademik içeriğe sahip çalışmalar ile alana katkı sağlamayı daima hedefte tutan bir dergi olan Dil Dergisi'nin köklerini besleyeceğiz.

Bu sayının içeriğinin oluşturulması sırasında, gelen yazıların değerlendirilmesi aşamasında bizden akademik emeklerini hiç esirgemeyen hakemlerimize şükran borçluyuz.

Dil Dergisi Ocak 2019 sayısı aşağıda temel bulguları ve savunuları açısından tanıtacağım 7 özgün araştırmayı okurlarına sunmakta:

Ebru Şenyiğit'in *Graded Readers: A New Path For Learners Of Turkish As A Second Language/ Seviyeli Okuma Kitapları: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yeni Bir Kaynak* başlıklı çalışması, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin özellikle okuma becerilerinin gelişebilmesini destekleyecek dil yeterlik düzeylerine uygun olarak düzenlenmiş "okuma kitapları" konusunu odağına almakta. Dünyada giderek önemi daha çok hissedilen ve pek çok örneği geliştirilen söz konusu nitelikteki okuma kitaplarına, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında duyulan ihtiyacın ortaya konduğu bu ihtiyaç analizi çalışması 30 katılımcıya uygulanan iki aşamalı bir veri toplama süreci içermektedir. Çalışma Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerinin Türk edebiyatı klasiklerini okumaya karşı da ilgilerinin olduğu saptamasını yapmakta ve bu içerikteki ileri çalışmaları da özendirilmektedir.

Fala İnanma Falsız da Kalma: Türkçede Fal Kavramına İlişkin Metaforların Görünümleri/ Don't believe it, don't be without it: Metaphors Related to the Concept of "Fortune-telling" in Turkish başlıklı çalışmada Elif Arıca Akkök, "fal" kavramının Türkçede nasıl kavramlaştırıldığını bilişsel dilbilim bakış açısını temel alan bir kuramsal çerçeveden sorgulamakta ve derlem temelli veri doğrultusunda eriştiği bulgulara dayalı bir tartışma geliştirmektedir. Metaforik kavramlaştırmanın dil-kültür ilişkileri hakkında ne nedenli "ölçülebilir" bulgulara erişim sağlayabildiğinin çok açık bir örneği durumundaki bu çalışma, sunduğu ileri tartışmalarla da sonraki çalışmaları özendirici bir etkiye sahiptir.

Bir yabancı dili öğrenmeye, mümkün olan en erken yaşta başlamak ile öğrenen açısından o dildeki yeterlilik düzeylerinin derecesi arasında güçlü bir etkileşim olduğu ilgili alanyazının artık

tartışmasız bir biçimde altını çizdiği bir savunudur. Ancak, en verimli yaş aralığının kaçırılmış olması beraberinde yabancı dil öğrenme eylemini öylece çok zor ve hatta imkansız hale mi getirir? *Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Yaş Etkeni Üzerine Bir Değerlendirme/ Une Étude Sur Le Facteur De L'âge Dans L'enseignement/Apprentissage Des Langues Étrangères* başlığıyla sunduğu çalışmasında İrem Onursal Ayırır bu sorunun yanıtı üzerine yoğunlaşmaktadır. Etkin bir yabancı dil öğretimi/öğrenimi süreci için önemli olanın bu sürecin yaş grubunun özellikleri ve gereksinimlerine göre planlaması ve uygun koşulların sağlaması olduğuna yaptığı vurgu ile bu konudaki parametreler üzerine bir tartışma kurduğu çalışmasını okura sunmaktadır.

Anlamsal Bilgilerin Dilde Kodlanması: Türkçe-Rusça Dil Çiftinde Eylem→Fiil/ Coding Of Semantic Information In Language: Action → Verb In Turkish-Russian Language Pair başlıklı çalışmasında Olena Kozan, eylemlerin adlandırılmasının farklı dillerde farklı mantığa göre yapılabildiğini, iki dildeki aynı eylemi betimleyen fiilin anlamsal boyutta aktardığı 'imge' açısından; yapısal boyutta ise biçimbirimleri açısından farklılık gösterebildiğini ileri sürmektedir. Özellikle elde edilen sonuçların yabancı dil/çeviri eğitimi sürecinde uygulanabilirliğinin nasıl olması gerektiğinin sergilendiği bu çalışma çeviribilim alanına çok sayıda ileri tartışma konusu sunuyor oluşu ile dikkati çekmektedir.

Eşdizimli sözcüklere ilişkin farkındalık özellikle yazınsal metin çevirisinde çeviri kalitesini doğrudan etkileyebilecek bir yeterliliğe işaret eder. Eşdizimli sözcüklerin aktardıkları kavramsal içeriğe doğru erişim ve bu kavramsal içeriği koruyarak kaynak dilden hedef dile aktarım yapabilme üst düzey bir çeviri edimidir. Özgür Şen Bartan *Lexical Collocation Errors In Literary Translation-Yazınsal Metinlerin Çevirisinde Sözcüksel Eşdizim Hataları* başlıklı çalışmasında İngilizce Mütercim Tercümanlık Anabilim dalındaki öğrencilerin çevirilerinden oluşan bir yazılı derlemi kullanarak en sık yapılan sözcüksel eşdizim hataları üzerinde yaptığı çözümlemeleri sunmakta ve sözkonusu çeviri hatalarının çeviri sürecini olumsuz yönde nasıl etkilediğine yönelik bir tartışma kurmaktadır. Çalışma bulguları ve bu bulgulara dayanılarak inşa edilen tartışması ile ikidilli ya da çok dilli eşdizim sözlüklerinin eksikliğini ve gerekliliğini vurgulayışla da alanda kendine yer açmaktadır.

Özlem Öztürk *Personal Goal-Setting In An EFL Writing Class/Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Öğrencilerin Yazma Dersinde Bireysel Hedef Belirleme* başlığını taşıyan çalışmasında hedefe ulaşma başarısı ve bireysel hedef belirlemenin İngilizce yazmaya yönelik tutum üzerindeki etkisine odaklanmakta ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin akademik bir yazı yazmadan önce belirledikleri hedefleri ve eylem planlarını saptayarak elde ettiği bulgulara dayalı bir tartışma oluşturmaktadır. Bu tartışma çerçevesinde çalışma, bireysel hedef belirlemenin, yazma beceri ile ilgili olarak İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere hedef belirleme, eylem planı hazırlama ve başarıyı değerlendirme eylemlerini gerçekleştirirken yardımcı olabileceğini ileri sürmektedir.

Yazma özerkliği, en yalın biçimde yazma sürecinin planlamadan yeniden gözden geçirmeye ve gerek duyulan güncellemeleri yapma kararını vermeye kadar tüm alt eylemlerinde yazanın kendisinin süreci denetleyebilmesi olarak açıklanabilir. Dil öğrenimi süreci üzerine yapılan

güncel alanyazındaki çeşitli çalışmalarda bireyler için yazma özerkliğinde ulaşılabilecek derece ile yazma becerisi yeterlilik düzeyindeki gelişmişlik arasında bir bağ olduğu vurgulanmaktadır. Yazmanın temelde bir düşünsel inşa süreci olduğu hatırlandığında, söz konusu bağın neden bir olgu olarak değer kazandığı da kendiliğinden kuram öncesi bir açıklama alacaktır. Üzeyir Süğümlü *Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliği Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi/ Examination In Terms Of Various Variables Of Writing Autonomy Levels Of Secondary School Students* başlığıyla okuruna sunduğu çalışmasında 310 katılımcıyla gerçekleştirdiği bir uygulamadan elde ettiği bulguları ortaya koymakta ve bu bulgular ışığında Türkçe derslerinde uygulanan yazma öğretiminin öğrencilerin özerk yazma düzeylerini artıran değil azaltan bir etkisinin olduğu yönünde bir tartışmayı öne çıkartmaktadır.

Prof. Dr. Gülsün Leylâ UZUN

Dil Dergisi Baş Editörü

Ocak 2019-Ankara

Bu sayıda...

(In this issue...)

• **Ebru Şenyiğit**

Graded Readers: A New Path for Learners of Turkish as a Second Language

8

• **Elif Arıca Akkök**

Fala İnanma Falsız Kalma: Türkçede Fal Kavramına İlişkin Metaforların Görünümleri

27

• **İrem Onursal**

Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Yaş Etkeni Üzerine Bir Değerlendirme

40

• **Olena Kozan**

Anlamsal Bilgilerin Dilde Kodlanması: Türkçe-Rusça Dil Çiftinde Eylem→Fiil

54

• **Özgür Şen Bartan**

Lexical Collocation Errors In Literary Translation

73

• **Özlem Öztürk**

Personal Goal-Setting In An EFL Writing Class

89

• **Keziban Teşkan - Üzeyir Süğümlü**

Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliği Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

108

• **Dil Dergisi Yazı Yayımlama İlkeleri**

127

Keywords

Turkish as a Foreign Language, Reading Skills, Graded Readers, Literary Works

Anahtar Sözcükler

Yabancı Dil Olarak Türkçe, Okuma Becerisi, Seviyeli Okuma Kitapları, Edebi Eserler

GRADED READERS: A NEW PATH FOR LEARNERS OF TURKISH AS A SECOND LANGUAGE

SEVİYELİ OKUMA KİTAPLARI: TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLER İÇİN YENİ BİR KAYNAK

• **Ebru Şenyiğit**

Öğr. Gör., Uludağ Üniversitesi, ertarman@yahoo.com

Abstract

Within last decades Turkish as a foreign language (TFL) started to be seen as the field in great demand regarding the recent sociological and political issues in the world. So far a lot of research has been done on designing Turkish coursebooks, improving teaching materials but almost no concern has been paid for extensive reading materials for such learners after completing levels of learning. At this point graded readers are thought to be a supplementary source to satisfy the requirements of learners seeking other opportunities to master on Turkish. Basing on these facts, the study aims to inquire about the views of learners regarding the need of graded reader. As a research instrument, a survey with qualitative and quantitative properties assessing 30 participants' responses is designed by taking experts' opinions. One third of the participants are also interviewed for clarifying their responses to the research items. The results basing on the findings show that the participants need further supplementary sources as an extensive reading material especially graded readers for comprehending the structure of Turkish and its cultural elements, besides another point derived from the data is that the growing interest in recognition of Turkish literature works.

Öz

Son yıllardaki sosyolojik ve politik gelişmelerin etkisiyle Türkçe, yabancı bir dil olarak önem kazanmıştır. Bundan dolayı Türkçe öğretimi materyali olarak kullanılmak üzere birçok ders kitabı oluşturulmuştur. Ancak aynı ivme destekleyici kaynaklardan biri olan okuma kitapları, özellikle de seviyelere uygun düzenlenmiş kitaplar için aynı hızda gerçekleşmemiştir. Bu çalışmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin özellikle okuma becerilerini geliştirmelerine destek olacak olan tür kaynak ihtiyacına dikkat çekmektir. Araştırma ölçütü olarak uzman görüşü doğrultusunda hem nitel hem de nicel özelliklere sahip bir ölçek geliştirilmiş ve 30 katılımcıya uygulanmıştır. Sonrasında katılımcıların üçte biri oranıyla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilerek alınan sonuçlar ayrıca pekiştirilmiştir. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin bahsedilen seviyeli okuma kitaplarına özellikle cümle yapılarını kavrama ve kültürel öğeleri yorumlayabilme açısından ihtiyaç duydukları görülmektedir. Aynı zamanda bu çalışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerinin Türk edebiyatı klasiklerini okumaya karşı ilgilerinin olduğunu da açıkça ortaya çıkarmıştır.

Introduction

Reading in a foreign language has been regarded as an indispensable component in the research field of learning a language. Although vast majority of the studies in the literature of the field take English as a target language to be mastered and focus on the place of reading in language learning process and it should be remarked that reading skill cannot be regarded as separate aspect of this phenomenon. Another issue is general reading skills acquired not only in another language but also in mother tongue play an efficient role can be referred to as the threshold of foreign language knowledge (Carrell 1991; Lee 1997). But concerning the foreign language learning, graded readers have a crucial function for the learners to pass this threshold. Perhaps such supplementary materials may create a smooth flow to reach upper levels of competence.

1. Extensive Reading

The general reading skills include inferring the meaning of unknown words from context, awareness of text and argument structure, distinguishing between main and peripheral information, between explicit and implicit material (Laufer and Ravenhorst-Kalovski, 2010). As long as a learner becomes proficient in any language, he takes the pleasure of comprehending the texts, gain more vocabulary elements through extensive reading. Maley (2005) supports this view by stating “extensive reading is the single most effective way to improve language proficiency” (pp.354–355). Day and Bamford (1998) focuses on the benefit of extensive reading on the aspect of learners emphasizing its supportive function for creating positive attitude, confidence and motivation. Especially extensive reading is accepted to make significant contribution to improve the language proficiency (Demirel 2003; Irvine 2008; Nation 1997). Why extensive reading has a distinctive function is also summarized in four core features by Waring and McLean (2015) that they are fluent and have a large volume of material; reading over extended periods of time; and longer texts requiring comprehension at the discourse level.

1.1. The Place of Literary Works in Extensive Reading

It may be proper to say that literary works of the target language are assumed to be most frequently needed type of material in teaching a foreign language. O’Donnell (2009, p.513) puts forward second language educators have long recognized the potential benefits associated with the use of authentic texts—and in particular, authentic literary texts—for language instruction. To use literary works in teaching a language rather than artificial and non-fiction reading texts improves the skill of learners in terms of comprehending and establishing a bond with the text (Sayin 1989). At the beginning, without realizing that other cultures could have different perception, comprehension and interpretation forms in literary works, the one who learns a language will approach such texts within the boundaries of his own comprehension skills

and pre-knowledge of that target language (Dilidüzgün 1995, p. 19). Next, works of literature involve many examples of linguistic excellence and provide an opportunity to transmit cultural knowledge to readers (O'Donnell 2009). Besides, literary works are also assumed as a smooth flow as a source for the possible members of the target language community.

Concerning what learners do when they deal with literary works for learning a language, it should be taken into consideration that it is not quite possible for them to put their power of imagination into use at the very beginning, which can be the most distinctive feature literary works differ from ordinary reading texts. Close and constant connection with the works still exists. Gradually, the gaps expected to be filled by the learners by using the clues provided in the text and created but not clearly signified by the writer will be diminished (Dilidüzgün 1995, p. 46). Also Aksan (1994, p. 97) suggests the strict borders formed between teaching languages and literature should be loosen or even removed. To conclude that, using literary texts for language instruction ensures many benefits not only realizing linguistic properties of such works but also more advanced skills like using imagination and pondering on network of literary structures. While there is indisputable situation of need of literary texts in language learning, it is quite probable that some scholars approach this issue controversially believing that authentic materials are often too difficult for students with limited language proficiency and, therefore, that learners should be reading texts that have been created or modified to support their pedagogical needs (Davis 1992). While designing language teaching materials, it is not quite common to see such authentic literary works in beginner's or elementary levels since the learners cannot handle with the overall properties of them. As Kramsch says (1985, p. 356) literary texts frequently first appear in intermediate-level courses and adds "learners often perceive an unfair gap between the literary selections of the second year and the readings they were offered at the elementary level, where meaning of the text seemed coextensive with the dictionary translation of its constituent parts". Bernhardt (1991) asserted that literary texts are so difficult for students because when readers approach these texts, the only resources at their disposal are their limited linguistic skills, and they lack implicit knowledge that the native-speaking group possesses. Because literary texts are frequently so lexically and syntactically complex and may be conceptually unfamiliar, cognitive overload can occur (Koda 1992).

One aspect of the following issue can be regarded as vocabulary load. Schmitt (2008) states unless learners are at an advanced stage of their language development, the vocabulary loads of unabridged reading texts (e.g., newspapers, novels) will probably be too high for the input to be comprehensible. Therefore, very practical solution can appear in minds: Concerning the variety of proficiency levels to access extensive reading activities, simplification can be feasible process to enable the learners from different proficient levels to reach such valuable works (Day and Bamford 1998; Grabe and Stoller 1997; Nation 2009; Schmitt 2008).

2. Graded Readers

Learner readers can have many ways of reading something authentic but the point is whether they effectively take the advantage of such sources for the improvement. Possibly many distractors can be encountered thus such cases demotivate them to follow the process; perhaps at last they give up. Unabridged texts cannot be used on lower levels as adequate input for fluency development as they may have too much vocabulary density and distractions (Nation and Deweerdt 2001). Graded readers are the prominent type of simplified texts used with second language learners and prepared within a strictly controlled vocabulary and grammar. Hill and Thomas (1988, p. 44) define a graded reader as a book 'written to a grading scheme,' referring to both simplified version of a previously written works and an original work deliberately written in specified level of proficiency. They are divided into **levels** based on the *number of word families, grammatical constructions, syntax and plot*. Particularly, graded reader publishers usually establish different levels for readers according to the number of "headwords" which could enable them to estimate how far they could reach in lexical competency. Although the well-known theory of Krashen (1982) refers to $i+1$ for enhancing development of language, according to Samuels (1994) when considering the learner readers' need it is necessary to build the initial steps of reading in a foreign language should include more of "i minus 1" input, to nurture confidence and foster enjoyment instead of frustration, anxiety, and boredom (Rodrigo 2016).

Accordingly, Hill (2001) says that graded readers are assumed to help participants in four ways: 1) They motivate, 2) They help develop the skill of reading fluently, 3) They help language learning by providing a context for language that enhances and extends the participants' grasp of the lexis and syntax, and 4) They offer the most accessible source of exposure to the target language. Furthermore, in order to shed more light on what grade would be appropriate for a learner, as an instance, the study of Wan-a-rom's (2010) can be given. The test was developed to measure learner's vocabulary size to fit in the reading schemes set up for graded readers series and to direct participants to their appropriate graded readers reading level.

Graded readers, without doubt, are seen gradual steps for the learners through difficulty as a meaningful, enjoyable and engaging material (Hill 2001; Susser and Robb 1990; Waring 1997) providing many opportunities as monitoring their progress with some comprehension tasks using their reading techniques, recalling specific details of a story etc. (Holster, Lake and Pellowe 2017) and even reaching variety of genres which enable them to develop their *autonomy* in learning. (Harrold 2013; Waring 2000;).

Another distinguishing benefit of graded readers is that the glossaries attached for the quick reference of vocabulary that ease the burden of finding the meaning of new items with their specific entries. Thus, learners do not have to struggle with dictionaries for each new

item to find its specific meaning. Such publishers as Penguin Longman Publication, MacMillan Education prefer attaching possibly new word lists with their explanations (Hill 2001).

2.1. Production of Graded Readers

Graded readers embrace two main types as adapted and original. As an instance of this, a piece of classical literature is adapted under the process of simplification or modification. Traditionally, adaptation deals with linguistic properties of the text, that is, its grammar and vocabulary have been simplified. In addition to adapted types, original graded readers are books that look like “ordinary unabridged novels with a plot, characters, and abiding by description and narrative conventions as in real literary works for native speakers” (Lerner 2000). The common points in graded readers, as seen above, whether they are adapted or original, are the language used in the text, structures, and plot are highly controlled in order to make reading comprehensible to the reader.

While dealing with graded readers, another question may come into the minds: How are graded readers written or literary works simplified? Teaching material writers generate fiction or non-fiction controlled texts regarding some purposes such as increasing comprehension by diminishing the cognitive demand of the reading process with simple and highly frequent vocabulary, not challenging grammatical structures, and a linear, easy-to-follow plot line. Additionally, graded readers can be created by intuition and by structure (Allen 2009; Hill 2001). A couple of different approaches could be preferred to decide grading process: A structural approach depends on the use of structure and word lists that are predefined by level, as typically found in graded readers (Crossley, Allan and McNamara, 2011). Concerning of predetermined vocabulary size and structures at a particular levels, simplification by structure is still in use despite of less frequent (Claridge 2012). This approach may have constraints and this allows little consistency as publishers use their own lists of structures, vocabulary, and even sets of beliefs about what should be known or should be done at certain levels (Rodrigo 2016). Besides, writers of graded readers follow an intuitive method, whereby an experienced instructor or the author writes a text according to what he or she may think that potential readers might know (generally structures and vocabulary) or be able to do (at a particular level).

For a wider extend, library facilities could also be considered thoroughly for learner readers. Increased opportunities in terms of variety of grades, genres, topics or whether they are adapted or original will definitely enable them to feel free to choose from wide range of reading materials which appeal to their interests. Besides library opportunities would serve for learner to become more independent by enabling them realize there could grow a reading habit out of class. The research of Rodrigo, Greenberg, and Segal (2014) shows learners develop a positive attitude towards reading; the coordination with easy access to a well-equipped library

containing a variety of genres and levels, significantly increases the chances for a learner to create a reading habit.

3. Turkish as a Foreign Language

Since the origins of Turkish culture date back to many thousand years, the impact of its language has definitely been constant in a large geographical region. Furthermore, within the recent decades learning Turkish has gained more importance than ever because of sociological, geographical and economic issues. (Erdem, 2017). One of the preeminent reasons of this could be the growing number of immigrants who have recently become a sociological part of our country. Especially, to teach Turkish, CEFR (Common European Framework of Reference) enables us to achieve a basis for the elaboration of language syllabuses and curriculum guidelines, the design of teaching and learning materials, and the assessment of foreign language proficiency. Thanks to these improvements, Turkish as a foreign language had its share in designing and implementing essential teaching and learning materials, yet supplementary references are still insufficient especially for extensive reading. Thus, the main purpose of the study is to point out the essential need of reading materials which are adjusted according to the levels of these learners. Güven (2014) claims that widely used Turkish coursebooks involve many texts used for reading comprehension activities for A2 level on the other hand they are not suitable in terms of readability. Doubtlessly Turkish learner readers find any kind of reading text in this environment but the point is whether they have an accurate start in this process, encounter material suitable for their levels, ages or even interests. In Turkey without hesitation there have been studies conducted to increase the number of extensive reading materials out of coursebooks such as Yunus Emre Institute Publishing, Dilset Publishing, etc. Therefore the purpose of this study is to seek the answers of the following questions

* Is there a need of supplementary extensive reading materials that are graded for the specific levels, except the reading passages in the coursebooks, for the learners of Turkish as foreign language (TFL)?

* Are the learners of TFL aware of their capability or incapability of reading literature works of Turkish?

* What points possibly hinder the learners from not choosing extensive reading?

2. Methodology

2.1. Participants of the study

The participants of the study were 30 foreign English Language Teaching department students in Bursa, Turkey between the ages of 19 and 25, from different countries such as Turkmenistan, Syria, Hungary, Afghanistan, Yemen, and Indonesia with an experience of learning

Turkish as a foreign language ranging from A2 to C1 level. Those who were enrolled in this department after completing proficiency exam in English were also attending Turkish language course provided by Bursa Uludağ University ranging from A1 to C1 level. The reason why they were chosen as the participants of this study is they had heightened level of awareness towards learning a foreign language because they have the capacity of handling three languages at a time.

2.2. Design of the study

As a research instrument, a survey comprising two sections has been designed by the researcher by taking two experts' opinions to control the validity of it (Appendix 1). The survey has both qualitative and quantitative properties assessing 30 participants' responses. The first group involves qualitative data collected through ten open-ended survey questions, however, then, they were put into ranges and analyzed in a quantitative manner, aims an attempt to understand the ways in which the participants made sense of Turkish as a foreign language such as their personal properties such as their nationality, how long they have been in Turkey and their Turkish level, also the points why they find Turkish as an easy or difficult language. The findings of this section are used to see the correlation within their background knowledge and the responses they had in the second section. Quantitative data were obtained via a 20 item, five point, bilingual (English-Turkish) likert scale survey of which reliability value was found out as Cronbach Alpha value «,817» as a means of investigating students' opinions about their reading habits in Turkish and finding available materials to their levels. The items, which help to clarify directly or indirectly whether they need graded reader materials or not, were organized in subsections by the researcher in advance but presented as a list of mixed items so that participants could not figure out the purpose of the study and not violate the objectivity. These subsections cover their point of views on the availability of finding reading materials (items 2, 3, 5, 8, 15), reading as a hobby (items 1, 7), the language used in the books (items 9 to14) and their ways to improve Turkish (4, 6, 16) finally their knowledge about Turkish literature writers and poets (items 17 to 20). In this research instrument English is used as secondary instruction medium, consequently, the participants who haven't reached enough proficiency level in Turkish but are good at English are able to response the items without hesitation. In addition to quantitative analysis, to supplement the survey, a semi-structured interview was conducted with one third of the participants for clarifying their responses to the research items by asking giving three reasons why Turkish is a difficult or easy as a language and their interests in Turkish literature.

3. Results

Basing on the statistical analysis of the research items some significant points depicted in the results. The responses given by the participants were put into interpretation by percentages.

In this section, the percentages of some considerably more meaningful items can be seen in the following. Table 1 contains descriptive data for availability of finding any kind of reading material. It is clearly seen in Table 1 that TFL learners experience no serious difficulty (30 % agree and 16,7% totally disagree) in extensive reading materials as they are in Turkish speaking society. The bulk of reading materials can easily found for the one who are interested in reading in Turkish. On the other hand the ones who think that they encounter problems in finding materials for reading are calculated as 16, 7% as totally disagree and the same percentage as disagree. Furthermore, as stated above, the items of the survey are categorized in subsections, thus, correlation coefficient of item 15 which represents one of the subsections indicating the difficulty in finding extensive reading materials with the levels of the participants is found positive ($r=0,448$), as a second point regarding this aspect is again a meaningful relation could also be stated between the proficiency level of the acquirers and their view on insufficiency of reading texts in the coursebooks ($r=0,103$) in Table 2.

Table 1. *The participants' response for the difficulty in finding reading materials*

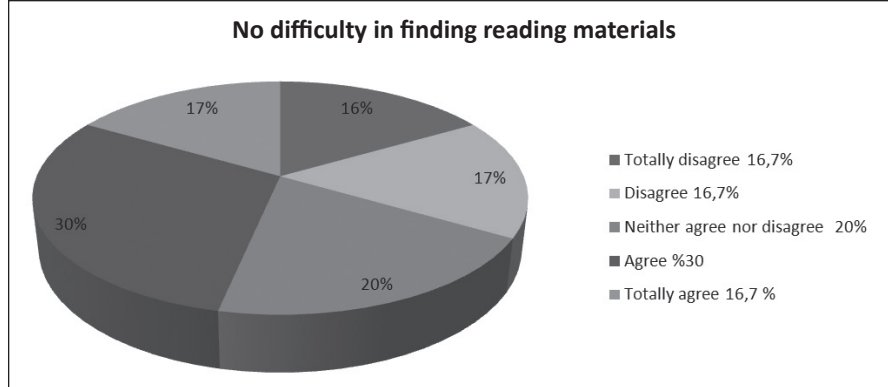


Table 2. *The correlation values between level of proficiency and availability of reading materials for reading*

| | Level of Proficiency |
|--|----------------------|
| Finding materials for reading in Turkish | 0,448 |
| Insufficiency of reading texts in the coursebooks | 0,104 |
| Simplicity of language used in the books | 0,72 |
| An interest in simplified versions of Turkish classics | 0,11 |

In the survey, items 4, 6 and 16 indicate the ways learners improve their Turkish strengthening the place of Turkish novels and stories in learning the target language and the function of communication in Turkish; besides, the following table could also reflect the positive

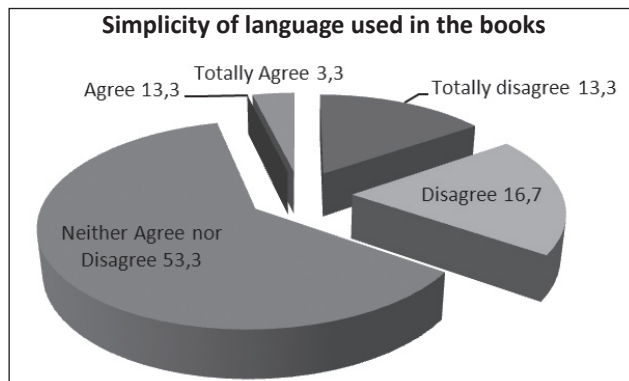
correlation of the need of further reading materials such as stories and novels, being attached to coursebooks with the participants' Turkish level, how long they have been in Turkey. Surprisingly the last item shows a negative correlation between using Turkish for communication and their level.

Table 3. *The correlation values between learners' way to improve Turkish and their level and duration of learning Turkish*

| | | How long Turkish | Turkish level | Age |
|--|---------------------|------------------|---------------|-------|
| Item 4 (need of novels and stories for improvement) | Pearson Correlation | ,136 | ,086 | ,000 |
| | Sig. (2-tailed) | ,473 | ,653 | 1,000 |
| | N | 30 | 30 | 30 |
| Item 6 (Preferring coursebooks) | Pearson Correlation | ,109 | ,142 | -,140 |
| | Sig. (2-tailed) | ,566 | ,453 | ,460 |
| | N | 30 | 30 | 30 |
| Item 16 (Turkish as communicaiton) | Pearson Correlation | -,214 | -,103 | -,202 |
| | Sig. (2-tailed) | ,255 | ,590 | ,284 |
| | N | 30 | 30 | 30 |

The participants' opinion is also taken regarding the simplicity of language in the books they read. The results seen in Table 4 show that the ones who find the language of the books simple and easy to understand is only 16, 9 % when the responses of agree and totally agree are added whereas almost half of the participants stay neutral to this point. Besides 30% of the participants disagree that the books are simple in terms of language used. Also a meaningful relation between the increase of level of Turkish and its convenience in reading ($r=0,72$) could be seen again in Table 2.

Table 4. *The Simplicity of Language Used in the Books*



In Table 5, vocabulary load, sentence structure and cultural elements found extensive reading materials provide us a deeper look for the decision of simplicity. It should be noted that sentence structure of reading material is mostly regarded as the source of difficulty in comprehension, secondly, vocabulary load is not surprisingly seen as a factor of difficulty since the average responses of agree and disagree is almost the same. Understanding the cultural elements stated in the materials take the highest average point in Table 4 as they could not exposure satisfactorily in the society they are in to evaluate the effect of culture. At last, overall results of this table depict the lowest averages of the responses are gathered in totally disagree section indicating that only small portion of the participants encounter little difficulty in mentioned factors.

Table 5. *The findings about vocabulary load, sentence structure and cultural elements*

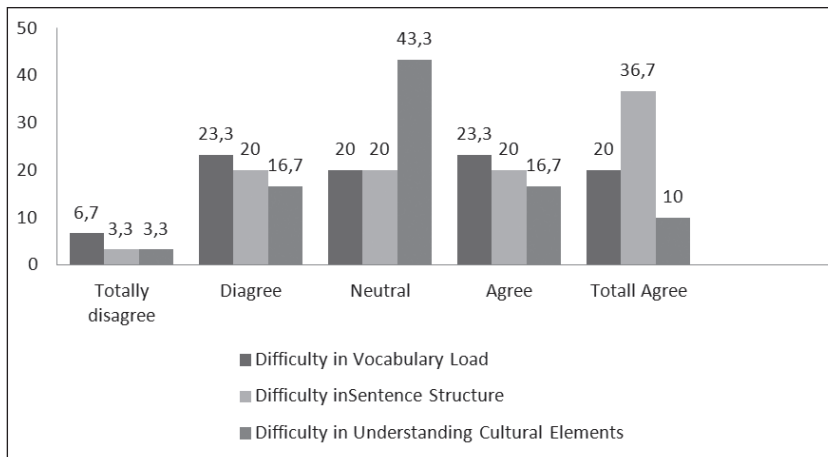
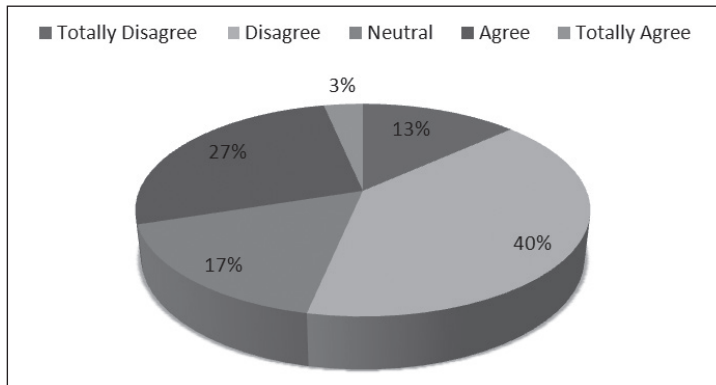


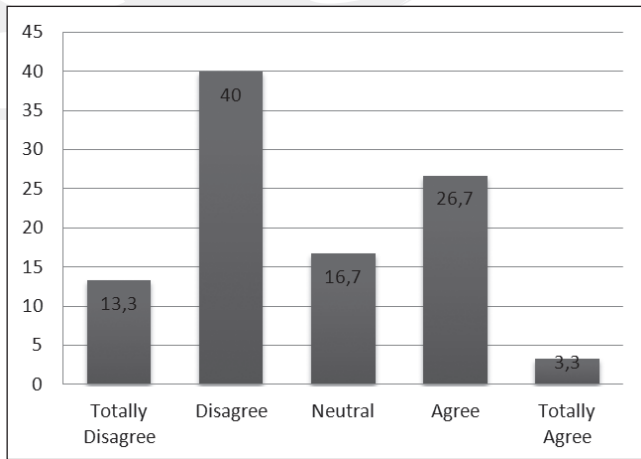
Table 6 clearly shows almost half of the participants would like to get acquainted with the simplified literary works of Turkish with the percentages of 40% agree and 10% totally agree. To a closer look, as seen in Table 2, more proficient participants developed an interest in simplified versions of Turkish classics basing on the correlation coefficient of item 18 ($r=0,11$).

Table 6. *Preference of Reading Simplified Versions of Turkish Literary Works*



To support this situation also Table 7 reveals the fact the Turkish learners cannot have enough opportunity to learn about Turkish authors and poets thus, this could be assumed as a meaningful relation between the previous tables which represents the frequency of the preference of reading simplified versions. Basing on the both tables, the need and interest of reading Turkish literature can be seen in accordance with the responses given by the participants.

Table 7. *The recognition of Turkish authors and poets*



By basing on the interview questions, the participants from Turkic countries state that Turkish is easy to learn because of the similarity of both languages, some participants whose mother tongue is Arabic admit that common vocabulary items are found in Turkish in addition to easiness of learning Turkish most common reasons why Turkish is hard to cope with are the idioms, proverbs and the length of sentence structure. Secondly, difference in alphabets and pronunciation came as another difficulty. Especially to comprehend idioms and proverbs extensive reading materials provide great opportunities for them to gather their meanings indirectly.

3.1. Discussion

It is clearly revealed from the data that, to some extent, most of the learners of TFL developed the habit of reading by the help of their learning experience and it is because they have been living in Turkey. Finding any kind of reading material is not assumed as a problem for them (newspapers, academic sources, magazines, books). Although this seems as a great opportunity for them, concerning the levels of proficiency that are stated in CEFR (2013) the learners below B2 level may be distracted and demotivated by extensive reading materials covering authentic ones. Considering the purpose of teaching Turkish, especially focusing on reading skills, graded readers may achieve a smooth flow to upper levels. This reveals no matter how easily they can reach any sort of reading input in the target language, they are still and will

be in need of dealing with appropriate texts suitable for their grades. At this point, it should be emphasized that the need of graded readers as we see above in Table 4 that depicts the need of vocabulary and structural simplification also modified cultural patterns. Another issue for enhancing more efficient reader population is to move them out of the coursebooks and from the reading texts that only aim to increase grammatical or vocabulary capacity of the learners to the sources like graded readers that will enable them to feel the emotion Turkish literature supplies. In his study, Claridge (2012) mentions that the learners' answers indicated the interest of how the reading made them "feel" during the reading event, most appeared to want a primarily emotional, rather than cognitive, experience from their reading. Secondly, library facilities offering such learners a large selection of graded reader sources; as an instance of this many English graded reader publishers provide both classics and others, including plenty of romantic fictions, thrillers, and action tales. Improving graded readers would also play as a positive reinforcement to familiarize them to Turkish literature, thus these learners gradually evolve into "readers" of the target language.

It is admitted that the learners could reach extensive reading materials with ease, however they express that they still have problems mostly in mastering the sentence structure and cultural elements. Although Turkish learners are well equipped with grammar knowledge and vocabulary capacity offered in courses or in coursebooks, basing on the interview, they realize that they have more to compensate the instances when they are involved more in the social encounters. In this case, specially modified or simplified selections of extensive reading sources named as graded readers enabling them to be prepared become a necessity for the field.

The interest and the need of learning more about Turkish literature is another issue that is worth mentioning basing on graded readers selection. Basing on the interviews with the participants, they mostly express an opinion to read Turkish classics such as Yaşar Kemal, Orhan Pamuk, even poems of Orhan Veli Kanık and Ahmet Haşim. This definitely shows that the growing number of interest can be stated as the population of TFL learners increases. Concerning this aspect, not only the need of original graded readers but also adapted literary works can be distinguished. Besides, TFL learners can witness the richness and the value of Turkish literature from the very beginning. Compared such adapted materials to the original readers, it is indispensable to admit that more arduous effort should be performed to produce adapted or modified literary works used for L2 acquirers. Similarly, Hill (2008, p.187) points out that "only fiction provides the type of text that can develop a learner's fluency". His view may also favors that good non-fiction graded readers are hard to produce because "they make demands that cannot be met by graded text, which permits the expression of only the simplest of information which everyone knows already.

It is also derived from the data with %33,3 average result and from the interview the participants prefer to remain neutral for using Turkish in communication. This is because of the participants' special situation as they primarily attend English Language Teaching department, therefore, communicating in English could be privileged purpose for them. As an instance for this, some participants preferred speaking English during the interviews saying that they believe they could express themselves in English better. Strikingly, it could be assumed from this single case that English is the language to be chosen by some learners for speaking even though the aim of the study is to clarify the place of Turkish as communication tool. Even this case can show the lack of sources, improvements to let them speak out. Thus reading provides learners to gather self-confidence and motivation to take a part in communication in the society. Ur (1996) and Zhang (2009) state that it improves oral skills. Availability of variety of materials could play an important role for TFL learners to come across different structures, conversation examples and colloquial expressions. As Aksan (2000, p.7) states that power of vocabulary does not only involve the words of the language but also proverbs, fixed expressions and variety of phrasal forms.

3.2. Points For Further Studies

This would be useful to remind the purpose of this study as to analyze the views of learners of Turkish as a foreign language (TFL) about the necessity of the graded readers in order to better focus on the further implementations.

The background process (corpus studies, grammatical properties, style etc.) should be focused more in scientific studies rather than publishing Turkish graded readers. It is known that some Turkish corpus applications (Turkish National Corpus, METU Turkish Corpus and TS Corpus etc.) are currently in use. Integrating such applications into determining vocabulary choice, word and level relations for forming graded readers could be one of the further steps. Basing on the information provided by the data from corpus, the principles and background of Turkish grading system of supplementary extensive reading materials can be proposed. This would provide a set of opportunities for the variety of simplified reading materials (concerning the age, interest and purpose etc.).

Although the primary purpose of the study is to project the need of graded readers in Turkish, a closely related issue emerged from the responses of the participants: One more step further, -despite the criticisms- simplified versions of classic works of Turkish literature could also be very essential option for graded reading selections. Although simplification of literary works is quite delicate issue as these works undergo a procedure of grading without seriously violating the writer's style, the literary elements and taste of reading that differentiate them from original graded readers.

References

- Aksan, D. (1994). Dilbilim Açısından Şiir. *Dil Dergisi, Doğan Aksan Özel Sayısı*, 16, (94-98).
- Aksan, D. (2000). Türkiye Türkçesinin Dünü, Bugünü, Yarını (Vol. 76). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Allen, D. (2009). A study of the role of relative clauses in the simplification of news texts for learners of English. *System*, 37, 585–99.
- Bernhardt, E. B. (1991). A psycholinguistic perspective on second language literacy. In J. H. Hulstijn & J. F. Malter (Eds.) *Reading in Two Languages* (pp.31– 44). Amsterdam: Free University Press.
- Carrell, P. L. (1991). Second language reading: reading ability or language proficiency? *Applied Linguistics*, 12, 159–179.
- Claridge, G. (2012). Graded readers: how the publishers make the grade. *Reading in a Foreign Language*, 24, 106–119.
- Crossley, S. A., Allen, D. B., & McNamara, D. S. (2011). Text readability and intuitive simplification: a comparison of readability formulas. *Reading in a Foreign Language*, 23(1), 84-101.
- Davis, J. (1992). Reading literature in the foreign language: the comprehension/response connection. *The French Review*, 65, 359–367.
- Day, R., & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dilidüzgün, Ş. (1995). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinler* (Unpublished Dissertation Thesis), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdem, C. (2017). Türk dili edebiyatı ve öğretimi. *AÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50 (1), 99-126.
- Grabe, W., & Stoller, F. (1997). Reading and vocabulary development in a second language: a case study. In J. Coady, & T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale For Pedagogy* (pp. 98-122). Cambridge: Cambridge University Press.
- Güven, A. Z. (2014). Readability of texts in textbooks in teaching Turkish to foreigners. *The Anthropologist*.18:2: 513-522.
- Harrold, P. (2013). The design and implementation of an extensive reading thread in an undergraduate foundational literacies course. In *Proceedings of the Second World Congress on Extensive Reading* (pp.225-231) Korea, Seoul.
- Hill, D. (2001). Graded readers. *ELT Journal*, 55(3), 300–324.
- Hill, D. (2008). Graded readers in English. *ELT Journal*, 62(2), 184–204.
- Hill, D., & Thomas, R. (1988). Survey review: graded readers (Part 1). *English Language Teaching Journal*, 42(1), 44-52.

Holster T.A., Lake, J.W. and Pellowe, W.R. (2017). Measuring and predicting graded reader difficulty. *Reading in a Foreign Language*, 29(2), 218–244.

Irvine, A. (2008). Extensive reading and L2 development: A Study of Hong Kong secondary learners of English. (Unpublished Doctoral Thesis). University of Edinburgh, UK.

Koda, K. (1992). The effects of lower-level processing skills on FL reading performance: Implications for instruction. *Modern Language Journal*, 76, 502– 512.

Kramsch, C. (1985). Literary texts in the classroom: A discourse. *Modern Language Journal*, 69, 356–366.

Krashen, S.D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International.

Laufer, B. & Ravenhorst-Kalovski, G.C. (2010). Lexical threshold revisited: lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 22: 5–30.

Lee, J.F. (1997). Non-native reading research and theory. In Bardovi-Harlig, K. and B. Hartford (eds.), *Beyond Methods, Components of Second Language Teacher Education*. (pp.152-171) Mc Graw- Hill.

Lerner, I. (2000). El placer de leer: Lecturas graduadas en el curso de ELE. *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, 96, 401–08.

Maley, A., (2005). Extensive reading activities for language teaching. *ELT Journal*, 59, 354–355.

Nation, I. S. P. (1997). The language learning benefits of extensive reading. *The Language Teacher*, 21(5), 13–16.

Nation, I. S. P., (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. New York, NY: Routledge

Nation, I.S.P., Dewerd, J.P.(2001). A defence of simplification, *Prospect* 16 (3), 55-65

O'Donnell, M.E., (2009). Finding middle ground in second language reading: pedagogic modifications that increase comprehensibility and vocabulary acquisition while preserving authentic text features. *The Modern Language Journal*, 93, 512-533

Rodrigo, V. (2016) Graded readers: validating reading levels across publishers. *Hispania*, 99(1), 66-86

Rodrigo, V., Greenberg, D. & Segal, D. (2014). Changes in reading habits by low literate adults through extensive reading. *Reading in a Foreign Language* 26(1), 73–91.

Samuels, S. J. (1994). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 816-837). Newark, DE, US: International Reading Association.

Sayın, Ş. (1989).Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yazın Eğitiminin Yeri," *Dilbilim VIII*, İstanbul: İ.Ü. Edebiyat Fak. Yayınları.

Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363.

Susser, B., & Robb, T. (1990). EFL extensive reading instruction: research and procedure. *JALT Journal*, 12(2), 161-185

Ur, P. (1996). English as a lingua franca and some implications for English teachers. *TESOL France Colloquium*. 8, 2013.

Wan-a-rom, U. (2010). Graded reading vocabulary-size tests for placement in extensive reading. *The Reading Matrix*, 10, 15-43

Waring, R. (1997). Graded and extensive reading - questions and answers. *The Language Teacher*, 21(5), 9-12

Waring, R. (2000) *The 'Why' and 'How' of Using Graded Readers*. Tokyo: Oxford University Press.

Waring, R., and McLean, S. (2015). Exploration of the core and variable dimensions of extensive reading research and pedagogy. *Reading in a Foreign Language*, 27(1), 160-167.

Zhang, L. J. (2009). Chinese senior high school EFL students' metacognitive awareness and reading-strategy use. *Reading in a Foreign Language*, 21(1), 37-59.

APPENDIX 1.

Değerli Katılımcı,

Size toplam iki bölümden oluşmuş bir anket verilmiştir. İlk bölümde kişisel bilgilerinizi açık uçlu olarak belirtiniz, ikinci bölümde size yöneltilen toplam 20 ifadeyi okuyarak kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Dear Participant,

The survey you are presented involves two sections. In first section, you state your answers in the blanks, in the second, read statements given in the list and mark the best choice according to you.

Thanks for your participation.

Bölüm 1/Section 1:

Aşağıdaki soruları cevaplayınız. (Answer the following questions.)

1. Nerelisiniz? (Where are you from?):.....
2. Yaşınız (Your age?):.....
3. Bölümünüz (Your department?):
4. Kaç yıldır Türkiye’desiniz?(How long have you been in Turkey?):.....
5. Anadiliniz (Your mother tongue?):.....
6. Türkçe öğreniyor musunuz? Nerede?(Do you learn Turkish? How long?):.....
7. Türkçe seviyeniz? (Your Turkish level?) :.....

| | Bölüm 2/Section 2 | Kesinlikle katılmıyorum. Totally disagree | Katılmıyorum. Disagree | Kararsızım. Neither agree nor disagree | Katılıyorum. Agree | Kesinlikle katılıyorum. Absolutely agree |
|----|---|--|---------------------------|---|-----------------------|---|
| 1 | Kitap okumayı seviyorum (I like reading books.) | | | | | |
| 2 | Ders kitaplarındaki yeterli sayıda okuma parçalarını buluyorum. (I find enough reading passages in the coursebooks.) | | | | | |
| 3 | Türkçe öğrenirken okuma kitapları da kullanıyorum. (I use reading books while learning Turkish.) | | | | | |
| 4 | Türkçe kitaplar (hikaye/roman) okumak Türkçemi geliştiriyor. (Reading Turkish books (stories/ novels) improves my Turkish.) | | | | | |
| 5 | Ders kitapları dışındaki materyaller de en az onlar kadar önemli. Language materials except coursebooks have also the same importance. | | | | | |
| 6 | Türkçeyi ders kitaplarıyla daha etkili öğreniyorum. (I learn Turkish with coursebooks more effectively.) | | | | | |
| 7 | Kitap okumak önde gelen hobilerimdir. (Reading is one of my pre-eminent hobby.) | | | | | |
| 8 | Türkçe öğrenirken okuma kitabı bulmakta zorluk çekmiyorum. (I have no difficulty in finding Turkish reading books.) | | | | | |
| 9 | Okuma kitapları benim seviyeme hitap ediyor (The level of the reading books is appropriate for me.) | | | | | |
| 10 | Okuma kitaplarının dilini karmaşık buluyorum. (The language of the books is complex for me.) | | | | | |

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| 11 | Okurken sözcükleri anlamada güçlük çekiyorum. (I have no difficulty in understanding vocabulary while reading.) | | | | | |
| 12 | Cümle yapılarını anlamak bana zor geliyor. (I have no difficulty in understanding sentence structure while reading.) | | | | | |
| 13 | Okuma kitaplarının dilini basit buluyorum. (The language used in reading books is simple for me) | | | | | |
| 14 | Okuma esnasında kültürel öğeleri anlamakta zorluk yaşıyorum. (It is not problem for me to understand cultural elements in the reading texts.) | | | | | |
| 15 | Seviyeme uygun okuma malzemesi bulmakta zorluk çekiyorum. (I encounter some problems while finding suitable materials for my level.) | | | | | |
| 16 | Arkadaşlarımla konuşurken Türkçeyi özellikle tercih ediyorum. (I especially prefer Turkish while communicating with my friends.) | | | | | |
| 17 | Türk edebiyatı yazarlarını okumak isterim. (I prefer to read Turkish authors.) | | | | | |
| 18 | Türk edebiyatı eserlerini okumaya başlamak için sadeleştirilmiş versiyonlarını tercih ederim. (I prefer simplified versions of the works to originals to start reading Turkish literature.) | | | | | |
| 19 | Türk edebiyatı eserlerini okuyabiliyorum. (I can read the works of Turkish literature.) | | | | | |
| 20 | Türk edebiyatı yazar ve şairlerini tanıyorum. (I know some of the poets and authors of Turkish literature.) | | | | | |

Anahtar Sözcükler
Kavramsal Metafor Kuramı, Fal, İçgörü/Sezgi Temelî
Metafor Çözümleme Yaklaşımı

Keywords
Conceptual Metaphor Theory, Fortune-telling,
Intuitive Metaphor Analysis Approach

FALA İNANMA FALSIZ DA KALMA: TÜRKÇEDE FAL KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORLARIN GÖRÜNÜMLERİ

*DON'T BELIEVE IT, DON'T BE WITHOUT IT: METAPHORS RELATED TO
THE CONCEPT OF "FORTUNE-TELLING" IN TURKISH*

• **Elif Arıca Akkök**

Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Dilbilim Bölümü, elifarica@gmail.com

Öz

Bilişsel bakış açısı çerçevesinde kavramsal metaforların günlük yaşantımızda kullandığımız dilin biçimlenmesinde önemli rol oynadığı kabul edilmektedir (Lakoff & Johnson, 1980). Kavramsal metaforlar dillere özgü kültürel farklılıkları belirlemede oldukça önemli bir role sahiptir. Öyle ki, belirli kavramların kültüre özgü görünümünün incelenmesinde kavramsal metaforlar dillere özgü önemli ipuçları sunabilmektedir (Kövecses, 2010; Kövecses, 2005; Lakoff; 1993). Bu çalışma "fal" kavramının Türkçede nasıl kavramlaştırıldığını bilişsel dilbilim bakış açısını kullanarak ve derlem temelli bir yaklaşımla ele almayı amaçlamaktadır. Söz konusu amaç doğrultusunda FAL sorgusu için Türkçe Ulusal Derleminden (TNCv3) çekilen örnekler incelenmiş ve fal kavramına ilişkin kavramsal metaforların dökümü yapılmıştır. Daha sonra derlem sorgusundan elde edilen veriler incelenmiş ve yorumlanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular Türkçede fal kavramının en fazla SOMUT VARLIK, NESNE, İNSAN, İNANÇ ve KAP kaynak alanlarıyla kavramlaştırıldığını göstermiştir.

Abstract

From a cognitive perspective, it is accepted that conceptual metaphors play an important role in shaping our daily language (Lakoff & Johnson, 1980). Conceptual metaphors play an important role in establishing cultural differences specific to languages; such that when investigating the culture-specific features of certain concepts, conceptual metaphors can present important language-specific clues (Kövecses, 2010; Kövecses, 2005; Lakoff; 1993). This study aims to investigate the conceptualization of "fortune-telling" in Turkish using a cognitive linguistics view and a corpus based approach. To reach this aim, the Turkish National Corpus (TNCv3) was queried for the word fortune-telling and the metaphors relating to the concept of fortune-telling were listed. Afterwards, this data was examined and interpreted. The findings of the study show that fortune-telling is conceptualized in the source domains of CONCRETE ENTITY, OBJECT, HUMAN, BELIEF and CONTAINER.

Giriş

Fal çoğu kültürde gelecekte haber almak amacıyla başvuru ve pek çok farklı türüyle öne çıkan bir kavram olarak bilinmektedir. Öyle ki çağlar boyunca insanlar farklı yollarla gelecekte haber almaya çalışmış, bu konuda el falı, iskambil falı, kahve falı, tarot falı, nohut falı, bakla falı, ayna falı gibi sayısız yöntem geliştirmiştir (Yeşilyurt, 2000). Fal günümüzde de farklı yaş, eğitim düzeyi, toplumsal konum ya da etnik gruptan insanların ilgisini çeken bir olgu olarak toplumlarda yerini korumaktadır. Kimi araştırmacılar, geleceği öğrenmeye ilişkin bu arayışın bir toplumun kültürel ve toplumsal kimliğini aramanın bir yolu olabileceğini öne sürmekte, fal bakmanın fen ve teknolojiye uzak bir bilgi türü arayışının da bir göstergesi olabileceğini düşünmektedir (Aphex & Tobin, 1990). Fala olan ilginin nedeni ne olursa olsun farklı kültürlerde falın insanların toplumsal yaşamında önemli yeri olduğunu kabul etmek gerekmektedir. Bunun yanı sıra farklı kültürlerde fal gelecekte haber vermenin yanı sıra hastalıkları iyileştirmek, kişilerarası ilişki kurmak gibi farklı işlevler için de bir araç olarak kullanılmaktadır (Alagözlü, 2007). Örneğin Türk kültüründe kahve falı kadınlar arasında kahve içme çerçevesi içerisinde yer alan toplumsal bir olay olarak öne çıkmaktadır. Çin, Tayvan gibi Uzakdoğu ülkelerinde fal bakma işlemi hastalıkları iyileştirme amacıyla kullanılmaktadır (Greenblatt, 1979'dan aktaran Alagözlü, 2007). Kültürler arasındaki bu tür farklılıkların dilsel görünümünde de farklılıklar oluşturması beklendiği bir durumdur. Bu noktada farklı dillerde, farklı kültürlerde fal olgusunun nasıl kavramlaştırıldığı ve bu kavramlaştırmanın nasıl dile getirildiği ilgi çekici bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu temel soru çerçevesinde bu çalışma farklı topluluklarda farklı işlevlere sahip olan fal olgusunun Türkçede nasıl kavramlaştırıldığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Söz konusu kavramlaştırmaların dile nasıl yansıdığını gösteren en önemli ipuçları kavramsal metaforlardır (Lakoff & Johnson, 1980). Öyle ki kavramsal metaforlar bireylerin içinde yaşadığı dünyayı ve deneyimlerini kavramlaştırmanın yoludur. Söz konusu kavramlaştırmalar dilde dilsel metaforlarla somutluk kazanmaktadır. Bu bilgiden hareketle çalışmada Türkçede "fal" kavramına yönelik kavramsal metaforlar incelenmiştir. Bu süreçte kavramlaştırmalar bilişsel dilbilimin bakış açısıyla ve derlem temelli bir yaklaşımla ele alınmıştır. Çalışmanın amacına ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe Ulusal Derleminde (TNCv3) fal kavramına ilişkin kavramsal metaforlarda yer alan kaynak alanlar nelerdir?
2. Türkçede fal kavramını kavramlaştıran kaynak alanlar göz önünde bulundurulduğunda kültüre özgü kavramlaştırmalarda dikkat çeken özellikler nelerdir?

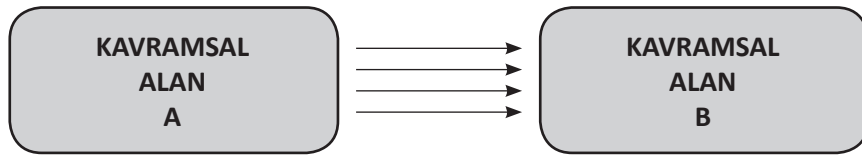
Çalışmada yukarıdaki araştırma sorularına yanıt verebilmek için, öncelikle söz konusu kavramlaştırmaların belirlenmesine temel oluşturacak kuramsal çerçeve tanıtılacak, ardından izlenen yöntem betimlenecektir. Daha sonra elde edilen bulgular ve bu bulgular sonucunda erişilen vargılar tartışılacaktır.

1. Kuramsal Çerçeve

Çalışmada fal kavramına ilişkin kavramlaştırmalar bilişsel dilbilim bakış açısıyla ve Kavramsal Metafor Kuramı (Lakoff & Johnson, 1980) çerçevesinde ele alınacaktır. Bu bölümde çalışmadaki çözümlemeye temel oluşturacak olan Kavramsal Metafor Kuramının (1980) temel kavramları ve metafor-kültür ilişkisi özetlenecektir.

1.1. Kavramsal Metafor Kuramı

Kavramsal Metafor Kuramı, metaforların düşüncenin ve bireyin zihnindeki kavramsal sistemin bir parçası olduğunu kabul etmekte, gündelik dilin bir özelliği olduğunu öne sürmektedir (Lakoff & Johnson, 1980). Öyle ki söz konusu kurama göre düşünce sistemi metaforiktir. Bireyler bu metaforik sistem içerisinde belirli deneyim alanları arasında ilişki kurarak kavramlaştırmalar yapmaktadır. Kavramsal metafor söz konusu deneyim alanları arasındaki ilişkilendirmeler sonucunda ortaya çıkan bir kavramlaştırmanın ürünüdür. Söz konusu deneyim alanları kavramsal alan(lar) olarak adlandırılmaktadır (Kövecses, 2010). Kavramsal metaforu oluşturan kavramsal alanlardan biri daha soyut, diğeri ise daha somuttur. Daha somut olan *kaynak alan* başka bir kavramsal alanı anlamak ve tanımlamak için metaforik ifadelerin seçildiği alandır. Daha soyut olan *hedef alan* ise, bu yolla anlaşılabilir alandır. İnsan zihni kaynak alanı kullanarak hedef alanı anlamaya ve kavramlaştırmalara ulaşmaya çalışır. Söz konusu kavramlaştırmalara ulaşmak için kavramsal alanlar arasında ilişkilendirmeler kurar. Bu ilişkilendirmeler iki deneyim alanı arasındaki eşlemeleri içermektedir. Alanlararası bu ilişkilendirmeler Şekil (1)'de gösterilmektedir.



Şekil (1): Kavramsal metaforlarda alanlar arası eşlemelerin görünümüleri

Sözü edilen kavramların belirginlik kazanması için yukarıda betimlenen özellikleri TARTIŞMA YOLCULUKTUR kavramsal metaforu örneği üzerinden açıklayalım:

KAYNAK ALAN

(YOLCULUK)

Yolcular

→

Yolculuk

→

Yol/rota

→

Hedef

→

Katedilen mesafe

→

Yol üzerindeki engeller

→

HEDEF ALAN

(TARTIŞMA)

Tartışmada yer alan katılımcılar

Tartışma

Tartışmadaki ilerleme

Tartışmanın amacı

Tartışmada kaydedilen gelişme

Tartışma sırasında karşılaşılan güçlükler

Örnekte soyut bir kavram olan TARTIŞMA daha somut olan YOLCULUK kavramı bağlamında kavramlaştırılmıştır. Söz konusu kavramsal metaforunda YOLCULUK kavramına ilişkin bilgi ve deneyimlerimiz TARTIŞMA kavramına ilişkin bilgi ve deneyimlerimizle ilişkilendirilmektedir. Öyle ki, tartışma kavramı yolculukla, tartışmada yer alan katılımcılar yolcularla, tartışmadaki ilerleme yolculukta izlenen yol ile, tartışmanın amacı yolun ulaşmak istediği yer ya da hedefle, tartışmada kaydedilen gelişme yolculukta kat edilen mesafe ile, tartışma sırasında karşılaşılan güçlükler yol üzerindeki engellerle eşlenmektedir. TARTIŞMA YOLCULUKTUR kavramsal metaforunu biçimlendiren eşlemeler ve kavramlaştırmalar Türkçede aşağıda sunulan örneklerde yer alan dilsel metaforlarla somutlaşmaktadır:

- (1) Bu konuyu tartışırken *adım adım ilerleyeceğiz*.
- (2) Tartışmamızda yeterince *yol alamadık*.
- (3) Bu konuya *daha sonra geleceğiz*.
- (4) Tartışmamızın sonunda ilginç *bir sonuca ulaştık*.
- (5) Bir uzlaşımaya *vardık* sayılır.
- (6) Tartışmaya nereden *başlasak*?
- (7) Konuyu *takip edebiliyor* musun?

(1)-(7)'de de görüldüğü gibi, Türkçede TARTIŞMA kavramına yönelik dilsel metaforlar YOLCULUK kavramının belirli özellikleriyle eşlenmektedir. Görüldüğü gibi verilen örnekte yer alan eşlemeler yolculuk kavramının çoğu özelliğiyle ilişkilendirilmektedir: *yolda ilerleme, engellere takılma, yolun sonuna varma ya da yolun sonuna varamama* gibi. Bir kaynak alanla ilişkili ek bilginin daha zengin eşlemelerle bir hedef alana aktarılmasına *metaforik gerektirim (metaphoric entailment)* denir. Metaforik gerektirimler bir Kavramsal Metaforun ortak özelliğidir. TARTIŞMA YOLCULUKTUR örneğinde olduğu gibi kimi Kavramsal Metaforlar zengin eşlemelere ve gerektirime sahip olabilir. Gerektirimler kültürlenme süreciyle oluşan dünya bilgisi, yani uzmanlık gerektirmeyen sıradan gündelik bilgiyle ortaya çıkmaktadır (Kövecses, 2010). Dolayısıyla evrensel sayılabilecek bir kavramsal metaforun eşlemeleri ve gerektirimleri bile farklı dillerde kültüre özgü farklı görünümsergileyebilmektedir. Bu nedenle, dillerde ve kültürlerde belli bir hedef alanın kavramlaştırılmasında kavramsal metaforlara ilişkin alan farklılıkları görülebilmektedir (Kövecses, 2005).

Bu çalışmada FAL hedef kavramının hangi kaynak kavramlarla ve hangi kavramsal metaforlarla kavramlaştırıldığı yukarıda betimlenen kavramsal bilgiler ışığında betimlenmeye çalışılmıştır.

1.2. Metafor ve Kültür

Dillere özgü kültürel görünüşler kavramsal metaforların dağılımını etkileyen özelliklerdir. Bir başka deyişle, kültürlerarası ve kültür-içi farklılaşmalar doğrudan doğruya dilsel seçimlere de yansır. Kültürel değişimler en fazla metaforlara özgü alan seçimlerinde, metaforik gerektirilmelerde ve ayrıntılandırmalarda ve metaforların hangi yönlerinin vurgulandığı konularında belirginleştirmektedir (Kövecses, 2005; Kövecses, 2010). Söz konusu özellikleri ise kültürel bağlam, doğal fiziksel çevre gibi özellikler etkilemektedir. Yani, toplumların kültürlenme biçimleri, yaşam biçimleri doğrudan doğruya dilsel seçimleri belirleyen etmenler olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin bir toplumun yaşadığı doğal çevre, hava koşulları gibi özellikler dilsel metaforların seçimlerini etkileyebileceği gibi (Arıca-Akkök, 2017); toplumun bireyci (individualist) ya da ortaklaşacı (collectivist) bir toplum olması da metaforların seçiminde rol oynayabilmektedir (Aksan, 2006; Yu, 1995; Maalej, 2004). Çalışmanın ele aldığı FAL kavramı toplumların kültürlenme biçimiyle ilişkili bir kavram olduğundan metafor-kültür ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda farklı kültürlerde dikkat çekici özellikler sunması beklenmektedir. Örneğin Türk kültüründe FAL kültürel eylem olarak bir birlik ve beraberlik oluşturma ve arkadaşlık/dostluk ilişkilerini iyileştirilme stratejisi olarak kabul edilmektedir (Alagözlü, 2007). Buna karşın kahve falı bakılmayan kültürlerde böyle bir kavramlaştırma olmaması olağandır. Bu açıdan bakıldığında fal kavramının kavramlaştırılmasında kültürlere özgü farklı metaforik görünüşlerin ortaya çıkması kaçınılmazdır. Bu nedenle FAL kavramına ilişkin kavramsal metaforların Türkçeye ve Türk kültürüne özel görünüşlere ilişkin ipuçları vermesi beklenmektedir.

2. Yöntem

Çalışmada FAL olgusuna ilişkin kavramlaştırmalar derlem temelli bir yöntemle ele alınmıştır. FAL sorgusu için Türkçe Ulusal Derlemi'nden (TNCv3) çekilen örnekler incelenmiştir. 50 milyon sözcükten oluşan ve günümüz Türkçesinin dengeli, büyük ölçekli genel amaçlı bir derlemi olarak tasarlanan Türkçe Ulusal Derlemi Sürüm 3.0 (TNCv3) 1990-2013 yıllarını kapsayan 24 yıllık bir döneme ait farklı alan ve türlerden yazılı ve sözlü örneklerini içeren, geniş kapsamlı, dengeli ve temsil yeterliliğine sahip, genel amaçlı bir referans derlemidir (Aksan ve diğ., 2016; <https://v3.tnc.org.tr/tnc/about-tnc>). Fal kavramına ilişkin derlem sorgusu doğrudan derlemin web sitesi üzerinden gerçekleştirilmiş ve biçimbirim arama tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Derlemde fal kavramı sorgulanırken “başsözcük” ve ait olduğu sözcük türü olarak da “ad” türü seçilerek sorgulama yapılmıştır. Ardından elde edilen veriler ikincil bir analiz için derlemden alınarak buldukları bağlamla birlikte Excel formatına aktarılmış ve metaforik kaynak alanlar belirlenmiştir. Belirlenen metaforik kaynak alanların sıklık ve yüzdeleri hesaplanmıştır.

Derlem verisinde yer alan dilsel metaforlar içgörü/sezgi temelli metafor çözümleme yaklaşımı temel alınarak yapılmıştır (Bkz. Lakoff & Kövecses, 1987; Kövecses, 2008; 2010).

Bu yaklaşımda öncelikle seçilen hedef kavramın yorumlanabilmesi için kullanılan dilsel ifadeler incelenip, *temel* (literal) anlamının dışında kullanılan dilsel ifadeler metafor olarak işaretlenmektedir. Daha sonra araştırmacı tarafından metaforik anlam içerdiği düşünülen dilsel ifadelerin hangi kaynak alanları  rnekleğiği belirlenmekte ve hedef-kaynak alan arasındaki eşlemeler bulunmaktadır. Ardından, hedef kavramı yorumlamak için seçilen kaynak alanlar doğrultusunda elde edilen bulgular yorumlanmaktadır. Söz konusu çözümlleme yolu çerçevesinde bu çalışmada derlem verileri aşağıdaki adımlar izlenerek çözümlenmiş ve hedef kavramları belirleyen kaynak alanlar çerçevesinde yorumlanmıştır:

- Öncelikle derlem verisinde incelenmek üzere hedef alan olarak FAL kavramı belirlenmiştir
- İkinci aşama verilerin toplanması aşamasıdır. Bu aşamada derlem verisi içinde sorgunun nasıl ve hangi ölçütlere göre yapılacağı belirlenmiştir. Buna göre derlemde FAL kavramı tüm yıllar (1990-2013 yılları) ve tüm metin türleri seçilerek ve başsözcük olarak (*falım, falın, falları, falda* vb. ekimlerini de içerek Şekilde) sorgulanmıştır.
-   nc  aşamada elde edilen derlem verisi MsExcel formatına aktarılmış ve araştırmacı sezgilerini kullanarak dilsel metaforlar belirlenmiş, metaforik olmayan görünümler veri tabanından çıkarılmıştır.
- Dördüncü aşamada, FAL kavramına ilişkin belirlenen dilsel metaforların hangi kaynak alanları  rnekleğiği belirlenmiştir.
- Beşinci aşamada belirlenen kaynak kavramların fal kavramının hangi özellikleriyle eşleştiği çıkarsama yoluyla bulunmuştur.
- Altıncı aşamada çıkarsama yoluyla bulunan kaynak kavramların hangi kavramsal metaforları oluşturduğu belirlenmiştir.
- Yedinci aşamada bulunan kavramsal metaforların dağılımları ve eşlemeleri belirlenmiştir.
- Son aşamada elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Araştırmada Türkçe Ulusal Derlemi (TNCv3) “fal” sorgusu için toplam 894 sonuç vermiştir. Özel adlar ( rn. Falla), fal kavramına gönderim yapmayıp farklı bir imgesel anlam kazanan dilsel ifadeler ( rn. gözleri fal taşı gibi açılmak), herhangi bir bağlamdan bağımsız kullanılan ve metaforik olmayan örnekler veri tabanından çıkarıldığında 676 dizilim sonucu elde edilmiştir. Çalışmanın ilerleyen bölümünde sözü edilen 676 örnekten yola çıkılarak elde edilmiş olan bulgular özetlenmektedir.

3. Bulgular

Araştırma sonucunda “fal” sorgusu için arama yapıldığında ve anlam türü olarak da adlar seçildiğinde Türkçe Ulusal Derlemi (TNCv3) toplam 894 başsözcük sonucu vermiştir. Söz konusu örneklerden metaforik anlam içerenler seçildiğinde 676 sonuç elde edilmiştir. Elde edilen 676

dizilim sonucunda FALın kavramlaştırılmasında yararlanılan kaynak alanlar belirlenmiştir. Fal kavramına ilişkin 40 kaynak alan belirlenmiştir. En sık kullanılan ilk 20 kaynak alan Tablo (1)'de sunulduğu gibidir.

Tablo (1): Fal kavramına ilişkin metaforik kaynak alanların dağılımı

| Kaynak Alan | Sayı | Yüzde |
|--------------|------|-------|
| SOMUT VARLIK | 252 | 37,28 |
| NESNE | 127 | 18,79 |
| İNSAN | 52 | 9,69 |
| İNANÇ | 46 | 6,8 |
| KAP | 31 | 4,59 |
| KAYNAK | 21 | 3,11 |
| YOL | 17 | 2,51 |
| UMUT | 11 | 1,63 |
| BAĞIMLILIK | 9 | 1,33 |
| OLUMSUZ OLGU | 9 | 1,33 |
| BİLİM | 8 | 1,18 |
| HOBİ | 8 | 1,18 |
| SAVAŞÇI | 8 | 1,18 |
| GÜÇ | 7 | 1,04 |
| SİSTEM | 6 | 0,89 |
| GELENEK | 5 | 0,74 |
| MESAJ | 5 | 0,74 |
| MODA | 5 | 0,74 |
| SEVGİLİ | 5 | 0,74 |
| KAZANÇ YOLU | 4 | 0,59 |

Tablo (1)'deki bulgular göz önünde bulundurulduğunda en sık kullanılan kaynak alanlar sırasıyla SOMUT VARLIK (%37,28), NESNE (%18,79), İNSAN (%9,69), İNANÇ (6,80), KAP (%4,59), YOL (%2,51), UMUT (%1,33), BAĞIMLILIK (%1,33), OLUMSUZ OLGU (%1,33), BİLİM (%1,18) kaynak alanlarıdır. Aşağıda öne çıkan ilk beş kaynak alan örneklenmektedir.

FAL SOMUT BİR VARLIKTIR

Tablo (1)'de de görüldüğü gibi FAL kavramına yönelik kavramlaştırmalarda kullanılan kaynak alanlar göz önünde bulundurulduğunda %37.28 ile SOMUT VARLIK kaynak alanının öne çıktığı gözlenmektedir. Söz konusu örneklerde FAL *bakılabilen*, *görülebilin* SOMUT BİR VARLIK olarak kavramlaştırılmaktadır. (8), (9) ve (10)'da FAL kavramı *bakmak*, *baktırmak*, *göz atmak* eylemleriyle görülebilin somut bir varlık olarak kavramlaştırılmaktadır.

(8) Mahalle karılarının kahve *falı bakarken* fincanda gördüklerine bozulup sakız çitlatmayı durdurdukları an...

(9) Tabii Akçay'a gidip çılgin teyzeme *fal baktırmadan* dönülmez, o yüzden üşenmeden kahveler yapıp falımızı fallattık.

(10) Bir ilim adamı, burada ilmini yapar, laboratuvarından dışarıya çıkınca veya çıkmadan ibadetini yapar; gider gazetenin fal kısmına, *yıldız falına göz atar*; hatta inanır ona; yani bütün bu değişik düşünceler insan zihninde aynı anda bulunabilir.

FAL NESNEDİR

Fal kavramına yönelik kavramlaştırmalar arasında en sık kullanılan ikinci kaynak alan %18,79'la NESNE kaynak alanıdır. Nesne kaynak alanı farklı eşlemeler ve ayrıntılandırmalar içermektedir. Buna göre fal, *açılabilen, kapanabilen, tutulabilen, birbirine bağlanabilen* bir NESNE olarak görülmektedir (bkz.11-16).

(11) *Fal açan* kadınlar vardır güneşin battığı saatlerde avare düşler kuran, kendi kendine mevsimler ötesinde gezinen.

(12) ADAM: Kadın, "*Fal kapayın* da bakayım!" diye tutturuyor.

(13) Hayatımın aşkını porselen bir fincanın dibinde arıyorum! Bol bol *fal kapatıyorum*.

(14) Yakasını çetenin elinden zor kurtaran Hadi adlı bir tanık ise çetenin kendini öldürme kararı için üç kez Kuran'dan *fal tuttuğunu*, üçünde de rasgele açtıkları sayfada olumsuz bir yanıtla karşılaştıklarından serbest bırakıldığını anlattı.

(15) Yanımdaki kadınsa fotoğrafa bakıp "*fal tutuyor*" sanki: Hanginiz daha çok seviyordu beni? Hanginiz gerçekten seviyordu?

(16) DYP çevrelerinde de "*Çiller geleceğini fallara mı bağladı?*" soruları soruluyordu.

(17), (18) ve (19)'da da görülebileceği gibi fal ayrıca renkli, kirli ya da boyutu değişebilen bir nesne olarak kavramlaştırılmaktadır

(17) *...mavi bir fal* gibi açılınca önümde"

(18) Efsunkâr nazarları altında fal *küçüldü*, fal âcizleşti.

(19) *Falın pisliğinden, kötülüğünden, gereksizliğinden* dem vurdu.

Fal (20)'de olduğu gibi okunabilen bir metin, yazılı bir kaynak olarak kavramlaştırılmaktadır.

(20) Mehmed Rauf artık garp musikisinin sayısız bestesinde kendi düşsel hayatının *fallarını okuyordu*; müzikler, besteler ve ezgiler onda aşklar çağırıyordu.

FAL İNSANDIR

Derlem verilerinden elde edilen bulgulara bakıldığında FAL kavramına yönelik sık kullanılan üçüncü kaynak alan İNSANDIR. FAL kavramı %6,36 oranında İNSAN olarak kavramlaştırılmıştır. Söz konusu kavramlaştırma çok sayıda eşleme ve ayrıntılandırma içermektedir. FAL İNSANDIR kavramsal metaforuna yönelik ayrıntılandırmalar şöyledir.

FAL KONUŞAN BİR İNSANDIR

İnsan kaynak alanına ilişkin örneklerin %78'inde fal konuşan bir insan olarak kavramlaştırılmıştır. Söz konusu örneklerde fal *bir şeyler söyleyen* (21 ve 22), *vaatte bulunan* (23), *fikir veren* (24), bir insan olarak kavramlaştırılmaktadır.

(21) Canını yitirmek mesele mi, *diyor fal*, kötüsü cinini yitirmek olmalı.

(22) Bitmeli, "Ailede huzursuzluk!" *dediydi fal*, çıktı aynısıyla.

(23) *Fal* istikrarsız bir yol *vadediyordu*.

(24) *Fal da onlara iyi bir fikir verir* -Okuyucuların ortak fikri: Bu yazarın akli yok fikri var ya!-

FAL HABER VEREN İNSANDIR

(25)'de de görülebileceği gibi kimi örneklerde fal haber veren bir insan olarak kavramlaştırılmaktadır.

(25) Her gün sürpriz yaşanmaz ya! *Falı haber verdi*, yaşandı bitti.

FAL REHBERDİR

(26) ve (27)'de fal bir rehber, danışılan bir insan olarak kavramlaştırılmaktadır.

(26) Keşke *fala danışsaydı*.

(27) ...bu geleceği öngörebilmek için bir *fala başvurmak*sa neden kimi "in" ve kimi de "out" oluyor? Remil, Batı'da, "geomancie" olarak tanınır ve Uzakdoğu kökenli bilinir.

FAL YALAN SÖYLEYEN İNSANDIR

Kimi örneklerde de fal yalan söyleyen (28) ya da söylemeyen (29) bir insan olarak kavramlaştırılmaktadır.

(28) "Fal da *yalancılaştı*, sahtekârlaştı." diye düşünüyor.

(29) "Benim falım *yalan söylemez*" dedi Çingene, kaşlarını çatıp.

FAL İNANÇTIR

Fal kavramının kavramlaştırılmasında sık kullanılan bir başka ortak kavramlaştırma da İNANÇ kaynak alanını örnekleyen dilsel ifadelerle sunulmaktadır. Söz konusu kavramlaştırmaların

derlemedeki oranı %6,80'dir. İNANÇ kaynak alanına yönelik örneklerde fal bir *inanç, yanlış ya da batıl inanç ya da bir günah* olarak kavramlaştırılmaktadır. Öyle ki fal inanılmaması gerektiği halde çok kişinin inandığı ve güvendiği bir kavram olarak somutlaştırılmıştır. İnanç metaforuna ilişkin örnekler (30), (31), (32) ve (33)'te sunulmaktadır.

(30) “Ne yani, rüyaya, *fala inanmak* ayıp mı? Bak, koskoca paşa bile fal baktırmış, hem de hepsi doğru çıkmış.

(31) *Fal hurafesi* ile okumuşu da cahili de meşgul olmaktadır.

(32) Neden? Canlı o sırada nüve halinde ya, her etkiye açık, ama bebeğin doğum tarihine göre birtakım *fallar batıl*, çünkü kafatası artık oluşmuş.

(33) Peki ama, fal gerçekten *boş bir inançsa*, bunca rağbet niye? Olayı gündemde tutan yalnızca insanların duygusal yönden rahatlaması mı, yoksa insanların buna gerçekten inanıyor olmaları mı? Toplumumuzda çok yerleşmiş bir deyiş var: “*Fala inanma, falsız kalma.*” Belki de bu soruların yanıtı, yalnızca bu...

FAL KAPTIR

Fal kavramına yönelik bir başka kavramlaştırma KAP kaynak alanıyla oluşturulmaktadır. Bu metafora göre FAL *içinde bilgilerin bulunduğu bir kap* olarak kavramlaştırılmaktadır. Kap metaforu verilerin %4,59'unu oluşturmaktadır. Söz konusu metafora ilişkin örnekler (34) ve (35)'te sunulmaktadır.

(34) ...işçi Pasteur'e yalancı diye hakaret etmeye kadar götürecek derecede ilkel bir bilim anlayışı çerçevesinde yer alan ve bir ucundan *fala batmışken*, diğer ucundan da toplumsal simyaya bulaşan bilimsel eğlenceliklerdir.

(35) Aydınli Hüseyin'in tam da geri döndüğü anda, yazar-anlatıcı ile sevdiği adam, aynı evden, *kahve falından çıkararak*, üzerlerine saldıran düşmanlarından kaçarlar.

Bu kaynak alanlar dışında fal kavramı KAYNAK, YOL, UMUT, BAĞIMLILIK, OLUMSUZ OLGU, BİLİM, HOBİ, SAVAŞÇI, GÜÇ, SİSTEM, GELENEK, MESAJ, MODA, SEVGİLİ, KAZANÇ YOLU gibi çok sayıda kaynak alanla da örneklemektedir.

Fal kavramını anlatan kaynak alanlar genel olarak incelendiğinde FAL Türkçede NESNE ya da SOMUT BİR VARLIK olarak somutlaştırılan bir kavram olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra kaynak alanların çoğunda FAL bir *dert ortağı, bir insan, insana umut veren bir olgu* olarak yani olumlu bir kavram olarak kavramlaştırılmaktadır. Olumsuz kavramlaştırmalar ise temelde kültürel ve dini inançlar doğrultusunda uzak durulması gereken bir olgu, yanlış inanç olmasına dayanmaktadır.

Sonuç

Bir söylem topluluğunda yer alan bireylerin içinde bulunduğu topluluğun alışkanlıkları ve o topluluk içindeki uygulamalar doğrudan doğruya dil kullanım özelliklerine de yansımaktadır. Bireyci ya da ortaklaşacı toplumların dünyayı kavramlaştırma biçimleri farklı olduğundan bu farklılıkların dil kullanımlarına da yansımaları kaçınılmazdır (Mesquita, 2001). Ortaklaşacı toplumlarda bireyin kendisini bir gruba ait hissetmesi vurgulanırken, bireyci toplumlarda birey bağımsız, tek ve özgür bir birey olarak varlığını sürdürmektedir. Söz konusu kültürel eğilimler deneyimlerin kavramlaştırılmasında ve söz konusu kavramlaştırmaların dile yansımada önemli yer tutmaktadır. Bu farklılıklar özellikle duyguların kavramlaştırılması sürecinde öne çıkmaktadır (Mesquita, 2001; Aksan, 2006; Maalej, 2004). Bu çalışmanın inceleme konusunu oluşturan FAL kavramına yönelik kavramlaştırmalarda da benzer şekilde kültüre özgü özelliklerin öne çıkması beklenmiş, kavramın beklenen biçimde Türk kültürüne özgü ipuçları sunduğu gözlemlenmiştir. Bu bilgiler ışığında çalışmanın bulguları ele alındığında fal kavramının en fazla SOMUT VARLIK, NESNE, İNSAN, İNANÇ ve KAP kaynak alanlarıyla kavramlaştırıldığı gözlenmektedir. Bu metaforlar tek tek incelendiğinde İNANÇ metaforu dışındaki metaforların doğrudan bireyin soyut bir kavramı somutlaştırmak için ilk başvurduğu varoluşsal deneyime dayalı kavramlar olduğu görülmektedir. Bu noktada İNANÇ kaynak alanının diğer kaynak alanlardan ayrı bir yer tuttuğunu söylememiz mümkündür. Öyle ki, derlem verisinden elde edilen örneklerde İNANÇ kaynak alanına yönelik veriler bir yandan fala inanmanın toplumda çok yaygın bir eğilim olduğunu, diğer yandan toplumun kültürel ve dini eğilimleri gereği aslında uzak durulması gereken bir olgu olması gerektiğini göstermektedir. Bu inanç doğrultusunda kimi kavramlaştırmalar fala ilişkin olumsuz değer biçen sözcüksel ifadelerle dile getirilerek (*kötü fal, kirli fal, fal pisliliği, şeytan işi fal* gibi) farklı kaynak alanlara da temel oluşturmuştur. Buna karşın yine de falın bir bağımlılık, bir rehber, teselli eden bir arkadaş (*fal alışkanlığı, fal tutkusu, falla avunmak*) olarak gösterildiği olumlu kavramlaştırmaların sayısı da göz ardı edilemeyecek kadar fazladır. Bunun yanı sıra Türkçede falın bir yazılı kaynak ya da bilgi kaynağı olarak kavramlaştırıldığı örnekler de kültüre özgü ipuçları sunar niteliktedir. Bu metaforlar da falın haberci olma, bilgi verme yönüne vurgu yapmaktadır. Özetle, FAL sözcüğüne yönelik kavramlaştırmalar incelendiğinde şu özellikler dikkat çekmektedir:

- Fal kavramı Türkçede en sık SOMUT VARLIK, NESNE, İNSAN, KAP gibi varoluşsal deneyime dayalı kaynak alanlarla kavramlaştırılmaktadır. Söz konusu kavramlaştırma doğrudan bireyin beden deneyimleriyle ilişkili daha temel metaforlara dayalı olarak ortaya çıkmaktadır.
- İNANÇ kaynak alanı toplumun kültürel ve dini değerleri temsil ettiğinden güçlü bir metafor olarak karşımıza çıkmaktadır.
- Fal kavramı toplumda her ne kadar kültürel değerler açısından uzak durulması gereken olumsuz gönderime sahip bir kavram olarak görülsede, kaynak alanların dağılımına bakıldığında

sığılılacak bir NESNE, yardım eli uzatacak bir İNSAN, vazgeçilemeyen bir BAĞIMLILIK, bir UMUT veya bir KAZANÇ YOLU olarak kavramlaştırılmaktadır. Dolayısıyla FAL kavramı Türk kültüründe insanların yaşamlarında yer almasını istedikleri bir olgu olarak kendini göstermektedir.

Fal kavramına ilişkin bu belirlemeler akla farklı kültürel temele sahip dillerdeki kavramlaştırmalara ilişkin ikincil bir soruyu getirmektedir. Örneğin, söz konusu kavrama ilişkin farklılıkların bireyci-ortaklaşacı, doğu-batı kültürleri ekseninde ele alınmasının ilginç sonuçlar sunacağı düşünülmektedir. Bu noktada ileriki bir çalışmada farklı kültürel temele ait toplulukların dillerine ilişkin verilerle yapılacak karşılaştırmalı bir çalışmada çok daha kapsamlı ve belirgin sonuçlar elde edilebilir.

Kaynakça

- Aksan, M. (2006). The Container Metaphor in Turkish Expressions of Anger. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*. Vol: 3 (2). 103-124
- Aksan, Y., Aksan, M., Özel, S. A., Yılmaz, H., Demirhan, U. U., Mersinli, Ü., Bektaş, Y., & Altunay, S. (2016). Web tabanlı Türkçe Ulusal Derlemi (TUD). In M. Akgül, U. Çağlayan, E. Derman & A. Özgüt (Eds.), *Proceedings of the 16th Academic Computing Conference* (pp. 723-730). İstanbul: Gamze Yayıncılık.
- Alagözlü N. (2007) Bir Söylem Türü Olarak Kahve Falına Yönelik Bir İnceleme: Kahve Falı ve İdeoloji *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* 24. 1 ss.1-22
- Aphk E. & Tobin Y. (1990) *The semiotics of fortune telling*. Amsterdam: John Benjamins Publishing
- Arıca-Akkök, Elif. (2017). Turkish Metaphors of Anger. *Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*. 57.1 ss. 302-326
- Kövecses Z. (2005). *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A Practical Introduction*. NY: Oxford University Press
- Yeşilyurt, A. (2000). *Bütün Fallar*. İstanbul: Gün yayıncılık.
- Kövecses, Z. (2008). Metaphor and Emotion. R. W. Gibbs (Ed.), In *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (pp. 380-396). New York/Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Eds.), *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 202-251.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980) *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G. & Kövecses Z. (1987). The cognitive model of anger inherent in American English. D. Holland and N. Quinn (eds.). *Cultural Models in Language and Thought*. Cambridge UP., pp.195-222.

Maalej, Z. (2004). Figurative language in anger expressions in Tunisian Arabic: An extended view of embodiment. *Metaphor and Symbol*, 19, 1, pp.51- 75.

Mesquita, B. (1992). Cultural Variations in Emotions: A Review. *Psychological Bulletin, Journal of Personality and Social Psychology* 112: 2, pp.179-204.

Yu, N. (1995). Metaphorical Expressions of Anger and Happiness in English and Chinese. *Metaphor and Symbolic Activity* 10.2 pp: 59-92. Web. 12 January 2017

Türkçe Ulusal Derlemi <https://v3.tnc.org.tr/tnc/about-tnc>

Anahtar Sözcükler

Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi/Öğrenimi,
Dil Edinimi, Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri,
Motivasyon

Keywords

Enseignement Précoce Des Langues Etrangères,
Acquisition Du Langage, Stratégies D'apprentissage
Des Langues, Motivation

YABANCI DİL ÖĞRETİMİ/ÖĞRENİMİNDE YAŞ ETKENİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

UNE ÉTUDE SUR LE FACTEUR DE L'ÂGE DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

• İrem Onursal

Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi A.B.D., irem@hacettepe.edu.tr

Öz

Yabancı dil öğrenmeye mümkün olan en erken yaşta başlamak, yalnızca dilin öğrenilmesindeki başarı açısından değil bireyin gelişimi açısından da önemlidir. Ancak geçilmesi durumunda dil öğrenmenin zor hatta olanaksız olduğu bir yaş sınırı bulunmamaktadır. Her yaş grubunun süreçte kendine özgü elverişlilikleri ve zorlukları bulunmaktadır. Çocuklar 6-7 yaşına yani beynin olgunluğa erişmesine kadar olan devrede, uygun koşullar sağlandığı takdirde dilleri tıpkı anadillerinde olduğu gibi doğal ve bilinçsiz bir biçimde edinme yetisine sahiptirler. Bu yaştan sonra ise beynin olgunlaşmasıyla birlikte bu mekanizma yerini yetişkinlerde olduğu gibi, bilinçli öğrenme mekanizmasına bırakmakta ve süreç farklılaşmaktadır. Önemli olan yabancı dil öğretimi/öğrenimi sürecini yaş grubunun özellikleri ve gereksinimlerine göre planlamak ve uygun koşulları sağlamaktır. Burada, öğrenilen dille temas süresinin fazlalığı, öğretim/öğrenimin sürekliliği, yaşa uygun teknik, materyal ve etkinliklerin kullanılması çoğu zaman öğrenenin yaşından daha önemli parametreler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Résumé

Le fait d'apprendre une langue étrangère au plus jeune âge possible offre de nombreux avantages à l'enfant, non seulement du point de vue de la réussite du processus d'apprentissage, mais aussi pour son développement personnel. Cependant, il n'y a pas d'âge-limite au-delà duquel il devient difficile, voire impossible d'apprendre des langues. Chaque groupe d'âge a ses propres avantages et inconvénients dans le processus. Les enfants, jusqu'à 6-7 ans, c'est-à-dire durant la période allant jusqu'à la maturation cérébrale, ont la capacité d'acquérir les langues par le biais des mécanismes naturels et inconscients similaires à ceux de la langue maternelle, à condition que les conditions nécessaires soient présentes. A partir de cet âge, avec la maturation du cerveau, ledit mécanisme est remplacé par le mécanisme d'apprentissage propre aux adultes nécessitant des opérations cognitives conscientes et planifiées. Ce qui est important c'est d'organiser le processus d'enseignement/apprentissage des langues en fonction des caractéristiques et besoins du public cible et d'assurer les conditions nécessaires. Ainsi, l'exposition intense à la langue cible, la continuité du processus d'enseignement/apprentissage, l'utilisation des techniques, des matériels et activités conformes au public ciblé se présentent comme des paramètres plus importants que l'âge.

Giriş

Erken yaşta yabancı dil öğretimi/öğrenimi konusu özellikle son yıllarda, gerek yapılan araştırmaların yoğunlaşması ve bu konudaki bilgilerin artması, gerekse küreselleşen dünyada ortaya çıkan gereksinimler doğrultusunda önemi günden güne artan bir konudur. “Yabancı dil eğitiminin eğitim kurumlarının ilk sınıflarından itibaren öğretiminin Avrupa ülkelerinde 2. Dünya savaşından sonra yoğunlaşarak geliştiğini; ABD’de ise 90’lı yılların başlarından itibaren başladığını görmekteyiz” (Bozavlı 2013, s. 1570). Ülkemizde ise, çocuklara yönelik yabancı dil dersleri ilk kez 1997 yılında, ilköğretim 4. sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır. 2013-2014 Öğretim Yılından itibaren ise bu dersler daha da erken yaşa çekilerek, ilkokul 2. sınıftan itibaren programlara haftada iki saat İngilizce dersi konmuştur. Günümüzde, okul öncesi dönemde, kreş ve anaokullarında da yabancı dil etkinlikleri yapılmakta, hatta bu düzeyde tümüyle yabancı dille eğitim yapan kurumların sayısı da artmaktadır.

Bir yabancı dili öğrenmeye mümkün olduğu kadar erken yaşta başlamanın avantajları yadsınamaz. Ancak, yabancı dil öğrenmenin en iyi yolunun ya da bu konuda başarılı olmanın tek koşulunun öğrenime çocuklukta başlanması olarak görülmemesi gerekmektedir. Belli bir yaştan sonra dil öğrenmenin çok zor, hatta imkânsız olduğu görüşü de yanlıştır. Yabancı dil öğrenimine mutlaka çocuklukta başlamak gerektiğine ilişkin görüşler, genellikle yabancı dil öğretiminin anadili edinimiyle doğrudan bağlantılı olarak düşünülmelerinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca, bu konu, çocukların her şeyi daha kolay ve hızlı bir biçimde öğrenebildiği görüşüyle de sıklıkla ve bilimsel temellere dayanmaksızın ilişkilendirilmektedir. Yabancı dil öğrenimi konusundaki bu tür yaygın görüşleri kanıtlayacak kesin bilimsel sonuçlar bulunmamaktadır. Dil öğrenme süreci oldukça karmaşık ve çok katmanlı, çok değişkenli bilişsel bir süreçtir ve burada cinsiyet, yaş, motivasyon (güdülenme), hazır bulunuşluk ve kaygı düzeyi, öğrenme stili, öğrenme ortamı, araç gereçler ve öğretmen gibi birçok farklı etken rol oynamaktadır. Bu denli çok etkenin rol oynadığı bir süreçte yaş etkenini tek başına ele almak söz konusu olamamaktadır ve çalışmalar daha çok öğrenilen dilin konuşulduğu ülkelerde, erken yaşta dil öğrenen çocuklar üzerine yoğunlaşmaktadır (Gaonac’h 2006, s. 58).

Bu çalışmanın amacı, alanda gerçekleştirilen araştırmalar ve elde edilen verilerden yola çıkarak çocuklara yabancı dil öğretimiyle ilgili genel bilgileri vermek ve bu doğrultuda yabancı dil öğrenmeye erken yaşta başlamanın yararlarının altını çizerek bu sürecin hangi koşullarda başarıya ulaşabileceği sorularına cevap aramaktır. Bunun için de öncelikle anadili edinimi ve yabancı dil öğrenimi süreçleri karşılaştırılacaktır. Daha sonra, öğrenme süreci içindeki çocukların bilişsel süreçleri ve motivasyonları açısından yetişkinlerle aralarındaki farklar üstünde durularak, erken yaşta yabancı dil öğretimi/öğreniminin sürecinin başarıya ulaşmasının hangi koşullara bağlı olduğu açıklanmaya çalışılacaktır.

1. Dil Edinimi / Dil Öğrenimi

Erken yaşta yabancı dil öğretimi/öğrenimi konusunda göz önünde bulundurulması gereken en önemli noktalardan biri, yabancı dil öğrenimi sürecinin anadili edinimi sürecinden çok farklı olduğu gerçeğidir. Anadili edinimi süreci her şeyden önce, bebeğin doğumundan itibaren çevresinde duyduğu dile bağlı olarak doğal, bilinçsiz ve istemsiz bir biçimde gelişen, özel bir çaba, yöntem, teknik, materyal kullanımı gerektirmeyen bir süreçtir. Bu süreçte “dil tüm kurallarıyla birlikte, geçirilen yaşantılar sırasında doğal olarak [edinilmektedir]. Çocuklar dili modelleri dinleyerek, bu modelleri taklit ederek, geri işletimi algılayarak, deneyimlerini ve düşüncelerini paylaşarak” edinmektedirler (Güven ve Bal 2000, s. 13). Her birey -bunu engelleyecek özel bir durumu olmaması koşuluyla- doğduğunda, etrafında konuşulan iletişim dilini, sahip olduğu dil yetisi sayesinde, önce edilgen dinleme-gözleme yoluyla, sonra da sesler, heceler, sözcükler ve söz dizimi yapılarını, dilin diğer katmanlarıyla birlikte (anlamsal, göstergesel, edimbilimsel...) edinip kullanmaya başlar.

Öğrenme süreci ise, doğal bir süreç değildir ve bir öğreticinin yönlendirmesi ve gözetimi altında, belli bir program çerçevesinde belirli yöntem, teknik ve materyallerin kullanımını gerektirir. Bu süreç bir öğrenme ortamı içinde, öğretmen ve öğrencilerin iş birliğiyle gelişir ve aynı zamanda da bireyin kendi öğrenme sürecine bilinçli, istemli ve etkin katılımını gerektirmektedir. Bu bireysel etkin katılımın başarıya ulaşmasında, çalışmamızın ilerleyen kısımlarında ele alacağımız *yabancı dil öğrenme stratejilerinin* kullanımının büyük katkısı vardır.

Çocukların yabancı dil ve/ya da ikinci dil öğrenmeleriyle ilgili yapılan çalışmalar genellikle erken yaşta aileleriyle birlikte, farklı nedenlerle yabancı ülkelere yerleşen ve hedef dili o dilin doğal olarak konuşulduğu ülkelerdeki eğitim kurumlarında öğrenmek durumunda olan çocuklar üstünde yoğunlaşmıştır. Gaonac’h (2006) bu konuda yapılmış birçok araştırmanın (Harley 1986; Ekstrand 1978; Munoz 2001; Ervin-Tripp 1974; Fathman 1975) sonucunu aktarmaktadır. Bu araştırmaların genelinde varılan sonuç, yaşı daha büyük olan çocukların (8 yaş sonrası), öğrenme ortamlarında elde ettikleri başarının daha küçük çocuklara göre daha yüksek olduğu, hatta yaşları arttıkça başarı oranının da yükseldiğidir. Özellikle yapıbilgisi ve sözdizimi öğreniminde hem daha başarılı oldukları hem de daha çabuk öğrendikleri kanıtlanmıştır. Bu araştırmalar küçük yaştaki çocukların büyüklere göre daha başarılı oldukları neredeyse tek alanın sesletim ve tonlama olduğunu ortaya çıkartmıştır.

Yine doğal ortamlarda yürütülen çalışmalar, hedef dille ergenlik dönemi sonrasında temas etmeye başlayan bireylerin daha küçük yaştakilere göre yapıbilgisi ve sözdizim alanlarında daha başarılı olduklarını, ancak uzun vadede küçük yaştakilerin yine de daha iyi sonuçlara ulaşabildiklerini göstermektedirler (Singleton 1989; Long 1990). İkinci bir dili erken yaşta öğrenmeye başlamanın yararları genellikle uzun vadede kendini göstermektedir. Ancak yine

de dili geç yaşta öğrenmeye başlayıp çok iyi bir düzeye ulaşabilen bireyler de bulunmaktadır (Bongaerts, van Summeren, Planken ve Schils 1997; White ve Genesee 1996; Birdsong 1992). Bireysel farklılıklar ve dil öğreniminde devreye giren diğer tüm etkenlerin sürece büyük etkisi olduğu unutulmamalıdır.

Bu tür araştırmaların büyük çoğunluğu, daha önce de belirtildiği gibi, öğrenilmekte olan dilin iletişim dili olarak kullanıldığı ülkelerde yaşayan bireyleri kapsamaktadır. Kendi ülkesinde, sınıf ortamında, haftada birkaç saatle sınırlı kalan yabancı dil öğrenme deneyimiyle karşılaştırıldığında oldukça farklı koşulların söz konusu olduğu yadsınamaz bir gerçektir.

Kritik ya da *hassas dönem* olarak adlandırılan yaklaşık 6-7 yaş döneminden önce bireyler öğrenme değil, edinme evresindedirler (Dalgalian 2002, s. 33). Bu edinme evresi sona erinceye, yani beyin olgunlaşıp, bilişsel mekanizmalar öğrenme evresine hazır oluncaya kadar temas ettikleri dilleri anadili edinimi sürecine benzer bir süreçle, doğal ve örtük olarak edinme yetisine sahiptirler. *Dil yetisine* bağlı olan bu durum gerek anadili gerekse yabancı diller için geçerlidir. Bu yaştan sonra “öğrenme” aşamasına geçilir ve burada bambaşka mekanizmalar devreye girer. Mekanizmalardaki bu değişiklik öğrenme sürecini yalnızca farklılaştırır; olumsuz olarak etkilemez, hatta öğrenen kişiye başka avantajlar da getirir.

Bialistock ve Hakuta'nın (1999) 60.000 kişiyle yaptığı araştırma sonuçları, bireylerin olgunlaşmasına ve eğitimlerine bağlı etkenlerin ikinci bir dilin öğrenilmesindeki başarı üzerine kademeli ve sürekli olarak etki etmekte olduğunu ortaya koymaktadır. Buna bağlı olarak da ikinci dil öğrenenlerin *kritik dönem* gibi biyolojik bir nedenle sınırlandırıldıklarını söylemenin aldatıcı bir bilgi olduğu ortaya çıkmaktadır. Piaget'ye (2000, s. 57-58) göre çocuklar için ortalama yedi yaş, zihinsel gelişiminde kesin bir dönüm noktası oluşturur. Bu yaştan itibaren çocuk kendisi için çalıştığında, bireysel olarak kendini çalışmaya verme; ortak çalışma söz konusu olduğunda ise etkin iş birliği yapma bilincini ve becerisini kazanır.

Singleton doğal ortamda yaşanan bir dil edinim sürecinin aşağı yukarı kurumsal bağlamda sürdürülen 18 yıllık öğrenim/öğretim sürecine eşdeğer sonuçlar verdiğini belirtmektedir (aktaran Gaonac'h 2006, s. 98). Bu da doğal ortamda dil edinimi ile sınıf ortamında, kısıtlı bir süre içinde gelişen öğrenmenin birbirinden ne kadar farklı olduğunu göstermektedir.

Özellikle “sınıfların kalabalık olduğu ya da haftada birkaç saatle sınırlı bir yabancı dil öğretimi ortamında erken yaşta dil öğrenmeye başlamanın avantajlarından söz etmek pek mümkün olmaz. Bu tür koşullarda, küçük yaştaki çocuklarda hala devrede olan ‘doğal’ edinim mekanizmalarının harekete geçirilmesi oldukça zordur” (Gaonac'h, 2006, s. 6). Bu nedenle de bu koşullarda, erken yaşta dil öğrenmeye başlamanın yararından söz etmek de zorlaşmaktadır. Bu noktada, öğrenme ortamının ve koşullarının uygunluğu ile yabancı dille temas süresinin fazla olması, yaştan daha etkili parametreler olarak karşımıza çıkmaktadır.

2. Dil Öğrenimi Süreci Açısından Çocuklarla Yetişkinlerin Karşılaştırılması

Çocuklarla yetişkinler arasında yabancı dil öğrenme süreci açısından önemli farklar bulunmaktadır. Aşağıda bu farklara bilişsel süreç, öğrenme stratejilerinin kullanımı ve yabancı dil öğrenmeyle ilgili motivasyon açısından değinilecektir.

2.1. Öğrenme Mekanizmaları ve Bilişsel Süreç Açısından Karşılaştırma

Çocuklar ile yetişkinler karşılaştırıldığında, çocukların devamlı bir gelişim süreci içinde oldukları, her alandaki becerilerinin sürekli değişim geçirdiğini, yani sabit bir yapıda olmadıkları söylenebilir. Yetişkinlere yabancı dil öğretmek söz konusu olduğunda, yabancı dil öğrenme nedenlerine bağlı gereksinimleri, ilgi alanları ve kişisel farklılıkları gözetilerek bir süreç planlanmaktadır (örneğin, çalışma alanlarına göre özel alan bilgileri vs.). Bir yetişkinin sahip olduğu beceriler, gelişim süreçleri tamamlanmış olduğu için bu alanda bir fark gözetmeye gerek yoktur. Oysaki çocukların becerileri ve kapasiteleri günden güne değişiklik gösterir. Örneğin, 3 yaşındaki bir çocukla 5 yaşındaki bir çocuk arasında oldukça büyük bir fark vardır ve etkili bir öğretim süreci ancak bu farklılıklar dikkate alındığında mümkün olmaktadır. “Çocuklara yabancı dil öğretmek, elbette dil öğretim yöntemlerini çok iyi tanınmasının yanında çocuklar hakkında da sağlam bilgilere sahip olmayı gerektirir. Çocuklara yöneltilen ilgi belli yaşlardaki kapasitelerine ve sosyal ve kültürel çevreleriyle kurdukları ilişkilerin doğasına uygun olmalıdır” (Vanthier 2009, s. 17).

Çocukların bilişsel, duyuşsal, dilsel, biyolojik gelişim evreleri birçok araştırmacı tarafından ele alınmıştır. Piaget 0-12 yaş arası çocuklardaki gelişim sürecini dört ana döneme ayırmıştır: *Duyuşsal Motor Dönem, İşlem Öncesi Dönem, Somut İşlemler Dönemi, Soyut İşlemler Dönemi*. Bu dönemlere ana hatlarıyla baktığımızda, 0-2 yaş arasına denk gelen duyuşsal motor dönemde, bebek çevresini yalnızca yapabildiği hareketler, duyuları ve duygularıyla algılama ve tanıma aşamasındadır. Çevresinde duyduğu dilin seslerine de aşına olmaya, dili önce edilgen bir biçimde kaydederek, yavaş yavaş kullanmaya başlar.

2-6/7 yaş arası, işlem öncesi dönemde, anadilini tamamen edinir ve sembolik düşünme becerisini kazanır, yani sözcükler ya da simgelerden hareketle düşünebilmektedir. Temel kavramları algılar ve öğrenir. Hayal gücü gelişir. Ancak, yalnızca somut biçimde düşünebilir ve gerçekler kendi deneyimlediği ölçüde vardır onun için. Benmerkezci bir düşünce yapısına sahiptir. Bu dönemin sonlarına doğru bu benmerkezci düşünme biçiminden yavaş yavaş uzaklaşır.

6/7- 11/12 yaş arasında, somut işlemler döneminde olan çocuk artık biriktirdiği deneyimlerle kendi yaşamı dışındaki olguları da algılayıp bunlara ilgi duyar. Mantık yürütme, yaşadığı olaylardan yola çıkarak düşünce geliştirme, somut ve gözlemlenebilir olgulardan yola çıkarak problem çözme, matematiksel işlem yapma ve tümevarımsal düşünme becerilerini kazanır. Bu dönemde çocuk sosyalleşir ve başkalarının fikirlerini dikkate alarak onlarla iş birliği yapabilir. Sesletim organları anadilinin seslerine göre şekillenmiştir ve yapıları esnekliğini büyük

ölçüde kaybeder. Beyin de artık olgunlaşmıştır. Bu dönemin sonlarında somut işlemler dönemine geçtiğinde ise, artık soyut düşünme, hem tümevarımsal hem de tümdengelimsel düşünme becerilerini aynı anda kullanabildiği gibi varsayım ve çıkarım yoluyla akıl yürütme becerisine de sahiptir. Bilişsel mekanizmaları artık yetişkin bireylerinkilerle aynı yapıya ulaşmıştır.

Daha önce de belirttiğimiz gibi, 6/7 yaş dönemi çocukların gelişimi açısından bir dönüm noktası oluşturur. *Dil yetisi* sürecinin, yani edinim becerisinin sona erdiği ve yerini bilinçli öğrenme mekanizmalarına bıraktığı, *kritik* ya da *hassas dönem* diye adlandırılan bir dönemdir (Penfield ve Roberts 1959; Lenneberg 1967). *Kritik dönem* kavramı dil edinimi sürecine bağlı bir kavramdır ve yabancı dil öğrenme süreciyle doğrudan ilişkilendirilmesi doğru değildir. Yani, doğal ortamda dil edinimi bu döneme kadar farklı bilişsel mekanizmalarla gerçekleşirken, bu yaştan sonra bilinçli öğrenme mekanizmaları devreye girmekte ve süreç farklılaşmaktadır. Bir öğrenme ortamında gerçekleşecek, planlı ve bilinçli bir öğretim için böyle bir yaş sınırı koymak ve kritik dönemden sonra yabancı dil öğrenmenin çok zor ya da imkânsız olduğunu söylemek yanlıştır.

2.1.1. Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı Açısından Karşılaştırma

Yabancı dil öğrenme stratejileri Wenden ve Rubin (1987) tarafından, öğrenenlerin bilgileri daha kolay elde etmek, biriktirmek, toplamak ve kullanmak için yaptıkları işlem, sergiledikleri tutum, uyguladıkları plan ve edindikleri alışkanlıklar olarak tanımlanmaktadır. Bu stratejilerin öğrenme sürecinin başarısına büyük katkısı vardır. Kullanımları bireysel farklılıklar ve kişilerin öğrenme biçimlerine bağlı olarak kişiden kişiye değişir; öğrenilecek konu ile kazanılması istenen bilgi ve beceriye göre de farklılık göstermektedir. Bu stratejilerin etkin ve doğru biçimde kullanılmaları bilişsel işlemler yapılmasını, dolayısıyla da öğrenme sürecine bilinçli bir yaklaşım gerektirmektedir.

Yabancı dil öğrenme stratejileri birçok araştırmacı tarafından ele alınmış ve tanımlanmıştır (bkz. Cyr 1998). Bu stratejiler hem sınıf içinde hem de sınıf dışında, bireysel çalışma ve öğrenme sürecindeki dil öğrenen bireylerin işini kolaylaştırır; ancak bunun için de öğrenenin bilişsel altyapısının elverişli olması gerekmektedir.

Oxford'un (1990) oluşturduğu envantere göre, yabancı dil öğrenme stratejileri *dolaysız* ve *dolaylı* olmak üzere iki ana gruba ayrılır. Dolaysız stratejiler doğrudan yabancı dilin öğrenilmesine yöneliktir. Yeni öğrenilen bilgiyi yapılandırmak, işlemek, belleğe kaydetmek ve gerektiğinde yeniden çağırabilmek için kullanılmaktadır. Bunlar, *bellek stratejileri* (zihinsel bağlar kurmak; örneğin, gruplandırma, sınıflandırma yapmak), *bilişsel stratejiler* (yapılar kurmak; örneğin, bilginin altını çizmek), *telafi stratejileri* (akıl yürüterek tahmin etmek; örneğin, dilsel ipuçları kullanmak) olarak üç alt grupta toplanmaktadır.

Dolaylı stratejiler ise öğrenmenin nasıl gerçekleştiğiyle ve süreç içinde yaşanan duygular ve sosyal davranış biçimleriyle bağlantılıdır. Bunlar da, *üstbilişsel stratejiler* (öğrenimi planlamak

ve düzenlemek; örneğin dilin nasıl öğrenildiğini keşfetmek), *duyuşsal stratejiler* (duygularını kayıt altına almak ve ifade etmek; örneğin, kontrol listesi kullanmak, günlük tutmak, duygularını paylaşmak), *sosyal stratejiler* (işbirliği yapmak; örneğin, fikir alışverişinde bulunmak, iş bölümü yapmak) olmak üzere yine üç alt gruba ayrılmaktadır.

“Öğrenme stratejilerinin kullanılması açısından küçük çocuklarla yetişkinler arasında büyük farklar bulunmakta, yalnızca büyükler ikinci dil öğrenimine özgü öğrenme stratejileri geliştirip bilinçli bir biçimde kullanabilmektedirler” (Gaonac’h 2006, s. 79). Çocukların öğrenme stratejilerini etkin kullanmaya başlamaları ancak 6-7 ila 11-12 yaş arasına denk gelen somut işlemler döneminde devreye girmektedir. Bundan önceki işlem öncesi dönemde (bilinçsiz edinme aşamasında) devrede değildir ve bir sonraki evre olan soyut işlemler döneminde de artarak ve çeşitlenerek gelişir.

“Ergenler ve yetişkinler yabancı dil öğrenme durumlarıyla ilgili belirli stratejilerin harekete geçirilmesine yönelik bilişsel becerilerden yararlanabilmektedirler” (Gaonac’h 2006, s. 59). Diğer yandan, anadillerine hakimiyetlerinden ötürü dilsel yapıları ve kavramları tanımları, diller arası karşılaştırma ve transfer yapabilmeleri, okuma-yazma bilinmesini gerektiren işlemleri gerçekleştirebilmeleri (örneğin, sözlük kullanmak, metinde sözcüklerin altını çizmek...), akıl yürütmeye tahminde bulunmaları (örneğin, sınıflandırma yapmak, sözcük anlamlarını bağlamdan çıkartmak...), öğrenme sürecindeki duygularını kontrol altına alabilmeleri (örneğin, stresle başa çıkma yollarını kullanabilmek, duygularını paylaşmak, öğrenme günlüğü tutmak...), başkalarıyla işbirliği içinde çalışabilmeleri (örneğin, grup çalışmasıyla gerçekleştirilen bir etkinlikte bilinçli bir biçimde görev üstlenebilmek) ve buna benzer birçok stratejinin kullanılması açısından da büyük bir avantaja sahiptirler. Küçük çocuklar gerekli dilsel, duyuşsal ve bilişsel donanım ve altyapıya sahip değildir dolayısıyla, dil öğrenme stratejisi kullanamamaktadırlar ve dili doğal dil yetisiyle edinmelerine uygun bir öğretim süreci içinde olmalıdırlar.

2.1.2. Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu Açısından Karşılaştırma

Her tür öğrenmenin temelinde motivasyon kavramı vardır. Genel olarak ve kısaca “bireyleri bir hedefe ulaşmaya yönelten itici güç” (Cuq 2003, s. 170) biçiminde tanımlanan motivasyon, öğrenme sürecindeki bireyleri öğrenmeye iten ve bu süreci kolaylaştıran bilişsel ve duyuşsal etkidir. Bilindiği gibi, öğrenilen konu ne olursa olsun isteyerek, içten gelen bir merakla başlanan bir öğrenme sürecinin başarıya ulaşma olasılığı oldukça fazladır. Diğer yandan, bu motivasyon öğrenmenin kalıcılığını sağlamak, öğrenmeyi hızlandırmak, sürecin bir zorunluluk olarak görülmesini engelleyip onu daha keyifli hale getirmek gibi birçok olumlu etki yaratır. Öğrenme sürecinde “bir bilgiyi işlemeye başlamak, devam etmek ya da sonlandırmak doğrudan kişinin motivasyonuna bağlıdır” (Cuq 2003, s. 171).

Motivasyon, temelde içsel ve dışsal olmak üzere iki ana türe ayrılır (bkz. Vianin 2007). Yukarıda verilen tanımda sözü edilen hedef, bireyin kendisi tarafından belirlendiğinde içsel;

bireyin belli bir hedefe dıştan gelen herhangi bir nedenle yönelmesi durumunda ise dışsal motivasyondan söz edilir. Dışsal motivasyon bireyin dışından gelen bir etkiye bağlı olarak öğrenme niyetinin oluşmasına yol açar. Yabancı dil öğrenmek açısından baktığımızda, bu etki örneğin, iş olanaklarını artırmak, derslerden iyi not almak ve başarılı olmak, yurtdışında eğitim görme ya da çalışma olanağı elde etmek için devreye girebilir. Dışsal motivasyon genellikle bir gereklilik ya da zorunlulukla bağlantılı olarak oluşmaktadır. İçsel motivasyon ise, bireyin içinden gelen, örneğin yabancı dile ve kültüre duyulan merak ya da o dili konuşan kişilerle iletişim kurma isteği gibi etkenlerle bağlantılıdır ve genellikle dışsal motivasyona göre daha güçlü bir etki yaratır.

Yetişkinlerle çocuklar yabancı dil öğrenmeye karşı motivasyonları açısından karşılaştırıldığında, yetişkinlerin yukarıda saydığımız çeşitli etkenlere bağlı olarak her iki tür motivasyona da sahip olabilecekleri, ancak küçük çocukların kendiliklerinden motivasyonlarının olamayacağı görülmektedir. Garbédian'ın (1992) da belirttiği gibi, küçük yaştaki çocukların yabancı dil öğrenmelerini gerektiren varoluşsal bir zorunluluk bulunmamaktadır: "Çocukların yabancı dil öğrenme arzusu anıksal [ve bilinçsizdir]. Örneğin o anki oyunun bir parçası olmak onlar için yeterli bir gerekçedir" (Hanbay 2013, s. 19). Yetişkinlerin ise yabancı dil öğrenme motivasyonları çok çeşitli olabilmektedir. Johnstone (2002), çocukların motivasyonunun, ilk aşamalarda tamamen onlara keyif veren etkinliklerle bağlantılı olarak oluştuğunu ve bunun zamanla bilgi edinme hazzına dönüşerek içselleştiğini belirtmektedir. Bu motivasyonun dıştan sürekli olarak desteklenmesi, canlı tutulması gerektiği de önemli bir noktadır.

Motivasyonu besleyen temel öğelerden biri -belki de en önemlisi- öğrenme sürecine anlam katmaktır. Birey öğrendiği bilgiyi anlamlı bir bilgi olarak değerlendiriyorsa, başka bir deyişle o bilginin kendisi için işlevsel olduğuna ikna olmuşsa, motivasyonu sağlam bir temele dayanmış demektir. Öğreticinin görevlerinden birisi, hangi yaş grubuna hitap ediyor olursa olsun, öğretme/ öğrenme sürecine işlevsel bir hedef oluşturmaktır. Son yıllarda dil öğretimi için uygulanan, *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde* tüm yönleriyle ele alınan *Eylem Odaklı Yaklaşım'da* üstünde durulan temel ilkelerden bir tanesi de budur (bkz. Conseil de l'Europe, 2001).

Burada göz önünde bulundurulması gereken bir başka nokta ise, çocukların odaklanma kapasitelerinin ve dikkatlerinin oldukça sınırlı olduğudur. 2-7 yaş arasına denk gelen işlem öncesi dönemin sonuna kadar bile çocukların odaklanma süresi ancak 10-15 dakikaya ulaşabilmektedir. Bu nedenle motivasyon açısından, dil öğretimi sürecinde kullanılan etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve sürelerinin yaş grubuna uygun biçimde sınırlandırılması gerekmektedir.

Nikolov'un (1999) yaptığı araştırmanın sonucunda küçük çocuklarda içsel motivasyonun oluşturulduğu durumlara rastlanmış, ancak hiçbir şekilde dışsal motivasyona rastlanmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Dışsal motivasyonun, yaşları ilerledikçe, dünya görüşleri şekillenmeye ve kendi gereksinim ve çıkarları oluşmaya başladıkça ortaya çıktığı görülmektedir.

Küçük bir çocuk için doğal ortamın sağlanması, onun gelişim sürecindeki temel gereksinimlerinin karşılanması anlamına gelmektedir (Cohen 1991, s. 50). Bunlar da oyun oynamak, şarkı söylemek, tekrarlamak, resim ve boyama yapmak, öykü ve masallar dinlemek gibi etkinliklerdir. Çocuklar özellikle okul öncesi dönemde yaşadıkları ve yaptıkları aracılığıyla birçok şey öğrenebilir çünkü kendisine sunulan etkinlikler doğrudan gereksinimlerini karşılamaktadır. “Yabancı dili, dilin kendisi için değil, yapmaktan zevk aldığı ve ilgisini çeken şeyleri, akranları ve öğretmenleriyle birlikte yapmasını sağladığı için öğrenmektedir. O dil, bir şeyler yapmasına, gerçekleştirmesine yarayan bir dildir” (Cohen 1991, s. 52).

Çocukların, öğrenme ortamında kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri çok önemlidir. Bununla bağlantılı olarak vurgulanması gereken bir konu da çocukların bu süreçte öğretmenleriyle güçlü bir duygusal bağ kurma gereksinimlerinin olduğudur (Johnstone 2002). Yaşları ne kadar küçükse bu bağın o kadar güçlü olması gerekmektedir.

Motivasyonu ve tüm öğrenim sürecini engelleyen en önemli etkenlerden bir tanesi de kaygıdır. Bu açıdan çocuklara bakıldığında, özellikle küçük yaşlarda, yabancı dil öğrenmeye ve konuşmaya karşı genellikle herhangi bir kaygı hissetmedikleri görülmektedir. Bu kaygı yaş ilerledikçe bireyin öğrenim sürecini etkileyebilir. Hata yapma endişesi, yanlış sesletme korkusu gibi etkenlerin motivasyonu ve öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilediği bir gerçektir. Johnstone’un (2002) bir araştırma grubuyla birlikte yaptığı çalışmanın sonucunda 11 yaşındaki çocukların yabancı dil öğrenimi sürecinde bilinçli bir biçimde kaygıyla başa çıkma stratejileri kullandıklarını, daha küçük yaştakilerin böyle bir girişiminin olmadığı sonucuna varılmaktadır. Buradan da, çocukların yaşları ilerledikçe kaygınının ortaya çıkabileceği ve bu nedenle de bu yaştaki çocukların stratejiler oluşturdukları ve kullanmaya başladıkları sonucunu çıkarmaktadırlar

3. Erken Yaşta Yabancı Dil Öğrenmenin Yararları

Çocukların 0-12 yaş arasında sürekli bir değişim ve gelişim içinde oldukları yukarıda vurgulanmıştı. Bu gelişim, insanı ve yaşamı ilgilendiren her alanda kendini göstermektedir. Fizyolojik, psikomotor, bilişsel, duyuşsal, düşünsel, sosyal, iletişimsel ve dilsel becerilerin tümünü kapsar ve her alanda yaşanan bir gelişme çocuğun diğer bütün becerilerine yansiyarak onu şekillendirir. Bireyin kişiliği de bu süreç içindeki yaşantısı, eğitimi, gelişen becerileri doğrultusunda şekillenir. Böylesi bir şekillenme süreci içinde yabancı dil öğrenmenin, çocuğun yalnızca dilsel becerileri açısından değil, genel birikim ve becerilerine yansımaları, bireye kazandırdıkları ve kişiliğinin oluşumu açısından da oldukça önemli katkıları vardır.

Öncelikle, yabancı dil bilmek ve onu etkin bir biçimde kullanmak yalnızca dilsel bir birikim değil, aynı zamanda bir davranış biçimidir. Dolayısıyla öğrenilen her dil bireyin tutum ve davranışlarına yeni katkılar yapar ve onu şekillendirir.

Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda, ikinci dilin öğrenilmesinin genel olarak çocuğun bilişsel gelişimi açısından büyük katkı sağladığı görülmektedir (Gaonac’h, 2002, s. 16). Diğer yandan, Annick Comblain’in (aktaran Pierard 2014, s. 8) vurguladığı gibi, psikolojik gelişim açısından bakıldığında, erken yaşta dil öğrenmenin yaratıcılığı geliştirdiğı, başka dillerin öğrenimi için motivasyon kaynağı olduğı, dilsel ve kültürel çeşitlilik konusunda bilinçlenmeyi sağladığı görülmekte; sosyokültürel açıdan ise, kişiye geleceğini planlama konusunda ilham verme, farklı dillerin konuşulduğu toplulukların sosyal ve kültürel yapılarını daha iyi anlama, dillerin önemini kabul etme gibi katkılar sağlamaktadır.

Dil ve kültür birbirinden ayrılamaz. Her toplumun özellikleri, düşünce yapısı, olgulara bakış açısı doğrudan doğruya dilinin yapısına yansır. Mzali’nin (2011) de belirttiğı gibi, bir dile giriş yapmak, bir kültüre giriş yapmaktır. Bazen benzer, bazen de farklı bir dünya görüşü keşfedilir. Çocuk için bu, kendi kültürüne dışarıdan bakma olanağını verir. Küçük çocuklar genellikle, henüz kendileri ile “dış gerçeklik [yani diğerleri] arasındaki ayrımlaşmanın olmaması” (Piaget 2000, s. 36) nedeniyle benmerkezcidirler ve dünyanın kendi yaşadıkları gerçeklerden ibaret olduğunu düşünürler. Başka bir dil öğrenmek, yavaş yavaş sabit fikirli değer yargılarını değiştirmelerini, klişeleri aşmalarını sağlar. Bir dilin bir diğeriyle aynı olmadığını bilincine vararak (örneğin, aynı şeylerin farklı sayıda sözcükle söylendiğinin ayırdına vararak), bir kültürün de başka bir kültürden üstün olmadığını anlar. Böylelikle birey benmerkezcilikten uzaklaşır, kültürlerarası bilinç ve yeterlik kazanır. Diğer yandan, Kara (1999) çocukların erken yaşta yabancı dil ile karşılaşmalarının, kendi kültürel değerlerini yabancı kültürlerin değerleriyle karşılaştırma olanağı bulmalarını, evrensel değerleri anlamalarını, farklılıklara karşı daha hoşgörülü olmalarını sağlayarak, bu açıdan iletişim yetisi güçlü bireyler olabileceklerini vurgulamaktadır.

Yukarıda da vurgulandığı gibi, merkezi sinir sisteminin henüz olgunlaşmamış olması, yeni alışkanlıkların daha büyük bir kolaylıkla kabul edilip içselleşmesini sağlar (Gaonac’h 2006, s. 6). Çocuklar büyüklere göre farklılıkları, yeniliğı ve değişimi daha kolay kabullenip içselleştirebilirler. Yabancı dil öğrenmenin sağladığı tüm olumlu etkileri birey ne kadar erken yaşta edinirse o kadar içselleştirir ve davranış biçimine dönüştürür. Bu durum, aynı zamanda, bireyin kendine olan güvenini de artırır.

Beydoğan’a göre (aktaran İlter ve Er 2007, s. 22) “çocuğun dış dünyayı algılaması ve onunla etkileşime girmesi bilişsel sürecin gelişimiyle yakından ilgilidir. Bilişsel sürecin gelişimi ise etkileşime dayanmaktadır. Bu etkileşimi sağlayan tek faktör de dildir. Bu yüzden dil gelişimine büyük önem vermeliyiz”. Bunun sonucunda bireylerin entelektüel gelişimi de olumlu yönde etkilenir. Yabancı dil öğrenenlerin anadillerini kullanmada daha başarılı oldukları, düşünme becerisinde esneklik ve kıvraklık, anlama ve anlamlandırma becerilerinin de daha hızlı geliştirdiğı de bir gerçektir. Sonuç olarak, “doğru yapılandırılmış bir dil eğitimi çocuğun zihinsel gelişimine olumlu katkılar sağlayabilir” (İlter ve Er 2007, s. 22).

Diğer yandan, bireyin yaşı ilerledikçe, kulağın anadilinin seslerine olan alışkanlığı da artmakta, böylelikle aşına olunmayan seslerin ayırt edilmesi ve sesletilmesi de giderek zorlaşmaktadır (Gaonac'h 2006). Yabancı dili öğrenmeye küçük yaşta başlamak, sesletim açısından doğru modellerle yola çıkılması (yani dili doğru sesleten ve konuşan öğretmenlerle) koşuluyla, bu açıdan yadsınamaz avantajlar sağlamaktadır.

Sonuç olarak, erken yaşta dil öğrenmeye başlamanın birey üzerinde birçok olumlu etkisi bulunmaktadır. Mzali'nin (2011) de vurguladığı gibi, " yabancı dil öğrenmek, dünyaya ve başkalarına açılıp, sonra daha da zenginleşmiş olarak tekrar kendine dönmektir".

Sonuç ve Öneriler

Yukarıda sözü edilen tüm veriler ve bilgiler ışında, yabancı dil öğrenmenin yararlarının, hangi yaşta olursa olsun oldukça fazla olduğunu ve bu sürece ne kadar erken yaşta başlanırsa o kadar iyi sonuçlar elde etmenin mümkün olduğu söylenebilir. Bu iyi sonuçlar yalnızca dili öğrenmedeki başarı açısından değil, bireyin kişiliği ve kimliğinin olumlu yönde etkilenmesi açısından da dikkate alınmalıdır. Ancak, bu süreçte yaştan daha önemli etkenler (öğretim sürecinin ve koşullarının yaş grubuna uygun olması, dille temas süresinin yoğunluğu ve sürekliliği vb.) bulunmaktadır. İleri yaşlarda başlanacak bir dil öğrenme sürecinin de başarıya ulaşması her zaman mümkündür. Burada önemli olan, öğrenenlerin yaşına uygun bir süreç planlamaktır. Bunun için göz önünde bulundurulması gereken noktaları ve önerileri aşağıdaki gibi özetleyebiliriz:

6-7 yaş öncesinde başlanacak bir dil öğretimi/öğrenimi süreci dil edinme süreciyle aynı mekanizmalarla gerçekleşmektedir. Bu nedenle bu yaş grubuna uygulanacak programın, kullanılacak yöntem, teknik, materyallerin, gerçekleştirilecek etkinliklerin ve ele alınacak konuların çocukların gelişim sürecine uygun biçimde ve dil edinmeyi sağlayan doğal bilişsel mekanizmaları harekete geçirecek biçimde planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Doğumundan itibaren, bebekler etrafındakileri algılamak, anlamak ve öğrenmek için tüm duyumsal becerilerini kullanır, başka bir deyişle kendilerini çevreleyen dünyayı duyularıyla görerek, duyarak, dokunarak, koklayarak ve tadarak keşfeder. Bu özellikle küçük yaşta çocuklarda, bilinçli bir öğrenme evresine geçinceye kadar devam eder. Diğer yandan, psikomotor becerilerin oluşması ve gelişmesi de çocuğun gelişiminde önemli bir rol oynar. Özellikle küçük çocuklar yoğun bir hareket etme gereksinimi duyar. Bu nedenle öğrenme süreçlerini planlarken, hem duyularına hitap eden hem de hareket etmelerini sağlayacak etkinliklere yönelmek gerekmektedir.

Küçük çocuklar söz konusu olduğunda, motivasyonu sağlamak için izlenebilecek en etkili yol, öğretmenin etkisiyle dıştan gelecek örtük bir içsel motivasyon oluşturmak olacaktır. Bir başka deyişle, öğretmen çocuğun yabancı dil öğrenmesi konusunda bir istek hissetmesini sağlamalı ve buna uygun ortamı yaratmalıdır. Bunun da en etkili yolu, çocuğun doğal gereksinimleri göz önünde bulundurularak planlanan eğlenceli etkinliklere ya da oyunlara katılması için, o dili bilmesi

gerektiği konusunu aşlamaktır. Çocuk, arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle eğlenmek istiyorsa, o dili öğrenmek isteyecek ve bunun için içsel bir gereksinim hissedecektir.

Çocukların gündelik yaşamları içinde, iletişim ve etkileşimin yoğun olduğu, mümkün olduğunca doğal bir süreç yaşamalarını sağlamak önemlidir. Örneğin, yemek yemek, el yıkamak, diş fırçalamak, giyinmek gibi gündelik aktivitelerin ve oynanan oyunların, resim ve boyama yapma, masal dinleme, şarkı ve tekerleme söyleme gibi etkinliklerin yabancı dil kullanılarak düzenli ve rutin oluşturacak biçimde yapılması, bu yaş grubunun öğrenme biçimlerine hitap eder.

Böyle bir eğitimle, yabancı dili dinlemek, anlamak ve *biriktirmekle* geçecek yaklaşık bir yıllık bir *sessiz dönem* sonunda çocuklar temas halinde oldukları yabancı dilde iletişim kurmaya başlayabilmektedirler. Yabancı dil öğreniminin sürekli olması, bir yandan tekrarlar yapılarak bir yandan da ilerleyerek devam etmesi de çok önemlidir. Çocukların motivasyonu açısından bu süreci bir ihtiyaç, bir istek, keşfetme güdülerini ve yaratıcılıklarını harekete geçirecek keyifli bir proje haline dönüştürmek gerekmektedir.

Dille temas süresi mümkün olduğunca uzun tutulmalıdır. Bunun için en elverişli ve ideal durum haftanın her günü, gündelik etkinlikleri kapsayacak şekilde çocukların iletişimlerini yabancı dilde gerçekleştirmelerini sağlayan bir model oluşturmak ve o dili anadili gibi konuşan öğretmenlerle birlikte gerçekleştirmektir. Böyle bir ortam ve koşulların yaratılmasının kolay olmadığı da bir gerçektir. Ancak erken yaşta yabancı dil öğretimi/öğrenimi sürecinden mümkün olduğu kadar yarar elde etmek için olanakların elverdiği ölçüde bu modele yakın bir sürece ihtiyaç vardır. Erken yaşta yabancı dil öğrenmeye başlamanın tüm avantajlarından faydalanılabilmesi ve azami düzeyde verim alınabilmesi için yukarıda sayılan koşulların oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Bu koşulların gerçekleşmediği bir ortamda erken yaşta yabancı dil öğrenmeye başlamanın yararları yine de vardır, ancak bunlar oldukça sınırlı (dilin seslerini ayırt edebilme ve aşına olma, sesletim organlarının bu seslere uygun olarak şekillenmesi, yabancı dil farkındalığı) kalacaktır.

6/7 yaşından sonra ise beyin olgunlaşmakta ve dil edinimi mekanizmaları yerini bilinçli öğrenme mekanizmalarına bırakmaktadır. Bu aşamadan sonra çocuklar da yetişkinlerin sahip olduğu bilişsel becerileri kazanmış olurlar. Artık daha analitik, düşünmeye ve fikir yürütmeye dayalı bir öğrenim modeline geçer ve öğrenme stratejileri kullanabilirler. Burada da dille temas süresi, öğrenmede süreklilik, sınıfın mevcut sayısı, öğrenenin motivasyonu, öğrenme sürecine bireysel aktif katılımı, sınıf içi etkileşimi ve birlikte öğrenmeye dayalı, etkileşimi ön plana çıkartan bir öğretim modeli ile buna uygun yaklaşım, teknik ve materyallerim kullanılması gibi parametreler büyük önem taşımaktadır. Bu koşullar sağlandığı takdirde, yabancı dil öğrenmeye hangi yaşta başlanırsa başlansın, başarıya ulaşılabilir, hatta yoğun ve düzenli çalışmalarla sesletim zorlukları da büyük ölçüde aşılabılır.

Sonuç olarak ne erken yaşta öğrenmek dil öğrenmenin garantisidir, ne de daha ileri yaşlarda başlamak buna engeldir. Bir başka deyişle, yabancı dil öğrenmek için hiçbir zaman ne çok erken ne de çok geç değildir. Bu karmaşık süreçte her yaşın kendine özgü avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Burada önemli olan bu avantajları doğru biçimde kullanacak, dezavantajları ise mümkün olduğunca telafi edecek uygun koşullar oluşturabilmektir. Önemli olan, bireylerin sürece hazır bulunuşlukları ile gelişim ve becerilerine uygun koşulların sağlanmasıdır.

Kaynakça

- Bialistock, E. ve Hakuta, K. (1999). Confounded Age; Linguistique and Cognitive Factors in Age Differences For Second Language Acquisition. In: D. Birdsong (Ed.) *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum. 1-22.
- Birdsong, D. (1992). Ultimate Attainment in Second Language Acquisition. *Langage*, 68, 706-755.
- Bongaerts, T., van Summeren, C., Planken, B. ve Schils, E. (1997). Age and Ultimate Attainment in the Pronunciation of Foreign Languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (4), 447-465.
- Bozavlı, E. (2013). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Süreci ve Amaçları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (4), 1561-1574.
- Cohen, R. (1991). Apprendre le plus jeune possible. *Le Français dans le monde - Recherches et applications. Enseignements/apprentissage précoces des langues*, (özel sayı), 48-56.
- Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun pour les langues*. Paris: Didier.
- Cuq, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International
- Cyr, P. (1998). *Les Stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé International.
- Dalgalian, G. (2002). L'Apprentissage précoce des langues vivantes: bénéfiques, conditions, perspectives. *Education et sociétés plurilingues*, 12, 31-38
- Gaonac'h, D. (2006). *L'Apprentissage précoce d'une langue étrangère. Le point de vue de la psycholinguistique*. Paris: Hachette.
- Garabédian, M. (1992). A la découverte d'une langue étrangère. *Le Français dans le monde - Recherches et applications. Les Auto-Apprentissages*, (özel sayı), 75-81.
- Güven, N. ve Bal, S. (2000). *Dil Gelişimi ve Eğitim. 0-6 Yaş Dönemindeki Çocuklar İçin Destekleyici Etkinlikler*. İstanbul: Epsilon.

- Hanbay, O. (2013). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Anı.
- İlter, B. ve Er, S. (2007). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Veli ve Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 21-30.
- Kara, Ş. (1999). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi. *A. Ü. TÖMER Dil Dergisi*, 79, 11-17.
- Lenneberg, E., H. (1967). On Explaining Language. *Science*, 164, 635-643.
- Long, M. (1990) Maturational Constraints on Language Developpement. *Studies in Second language Acquisition*, 12, 251-285.
- Mzali, M.-C. (2011). *Apprentissage d'une langue: Pourquoi commencer l'enseignement très tôt?* (Lises Irlande-Guibault söyleşi) <http://www.vosquestionsdeparents.fr/dossier/544/langues-etrangeres-quapporte-un-enseignement-precoce> adresinden 21.07.2018 tarihinde indirilmiştir.
- Nikolov, M. (1999). 'Why do You Learn English?' 'Because the Teacher is Short.' A study of Hungarian Children's Foreign Language Learning Motivation. *Language Teaching Research*. 3, 1, 33-56. DOI: 10.1191/136216899670790538.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Shoul Know*. Boston: Heile & Heile.
- Penfield, W. ve Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton: Princeton University Press.
- Piaget, J. (2000). *Çocukta Zihinsel Gelişim* (Çev. Hüseyin Portakal). İstanbul: Cem Yayınları.
- Pierard, A. (2014). L'Apprentissage d'une seconde langue dès le plus jeune age: quels bénéfices? UFAPEC N. 33.14
- Johnstone, R. (2002). *A propos du "facteur de l'âge": quelques implications pour les politiques linguistiques*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Singleton, D. (1989). *Language Acquisition: the Age Factor*. Clevedon, UK: Multilingual Metters.
- Vanthier, H. (2009). *L'Enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris: Clé International.
- Vianin, P. (2007). *La Motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles: De Boeck.
- Wenden, A. ve Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. London: Pentice-Hall International.
- White, L. ve Genesee, D. (1996). How Native is Near-native. The Issue of Ultimate Attainment in Adult Second Language Acquisition. *Second Language Research*, 12, 233-265.

ANLAMSAL BİLGİLERİN DİLDE KODLANMASI: TÜRKÇE-RUSÇA DİL ÇİFTİNDE EYLEM→FİİL

CODING OF SEMANTIC INFORMATION IN LANGUAGE: ACTION → VERB IN TURKISH-RUSSIAN LANGUAGE PAIR

• Olena Kozan

Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı, olena.kozan@gmail.com

Öz

Bu çalışmada anlamsal bilgilerin dil dizgesinde kodlanması ele alınmakta ve Türkçe-Rusça çiftine yönelik yapılan çözümlemenin sonucunda eyleme dair anlamsal bilgilerin fiil biçiminde kodlama modelleri üzerinde durulmaktadır. Çalışmada eylem ve fiil kategorileri arasında bir sınırın çizilmesi gerektiği, eylem kategorisinin mantık, fiil kategorisinin ise dil dizgesi ile ilgili olduğu dile getirilmektedir. Eylemlerin adlandırılmasının farklı dillerde farklı mantığa göre yapılabildiği, iki dildeki aynı eylemi betimleyen fiil, anlamsal boyutta aktardığı 'imge' açısından, yapısal boyutta ise biçimbirimleri açısından farklılık gösterebildiği ileri sürülmektedir. Türkçe-Rusça dil çiftine yönelik yapılmış karşılaştırmalı çözümlemenin sonucunda biçimlerin arkasında ne tür mantıksal kategorilerin bulunabildiği, bu anlamsal bilgilerin nasıl kodlanabildiği, hangi bilişsel modelleri oluşturabildiği gibi sorular gündeme getirilmektedir. Elde edilen sonuçların yabancı dil/çeviri eğitimi sürecinde uygulanabilirliği gösterilmektedir.

Abstract

The article deals with the coding of semantic information in language and examines the coding models of semantic information in verbs following the results of the analysis of the verb in Turkish-Russian language pair. The necessity of differentiation between 'action' and 'verb' categories is underlined. The connection of the action category with the logic and the verb category with the language is highlighted. The idea that different languages can name actions differently and the verbs in two languages can describe the same action using different images and different morphemes is emphasized. Following the results of the comparative study of some examples from Turkish-Russian language pair the interaction between the logic categories and the language forms, the coding models of the logic categories in the language, the nature of cognitive models are discussed. The applicability of the results for the foreign language education and translation training is highlighted.

Giriş

Bir dildeki anlamsal bilgilerin kodlanması ile ilgili soruların ortaya çıkması 1950'li yıllarda dile yönelik şekillenmeye başlayan üretici-dönüşümsel yaklaşımla ilişkilendirilebilir. Bilindiği gibi bu yaklaşım dildeki derin yapı-yüzey(sel) yapı dikotomisi üzerine yoğunlaşmış ve dildeki yapılar arasındaki anlamsal benzerliği evrensel nitelikli soyut tümce yapısı ile açıklamaya çalışmıştır (Vardar, 2002:70, Demirci, 2013:70). Anlamsal boyutun ön plana çıkması dilbilimdeki işlevsel yaklaşımın ortaya çıkması ve bilgisayar destekli çeviri araştırmalarının başlatılması ile ilgilidir. 1960'lı yıllarda 'dilbilimsel anlambilim' ayrı bir araştırma alanı olarak şekillenmeye başlamıştır. Dilbilimsel anlambilim çerçevesinde insana özgü mantıksal kavramların dilsel boyutta yapılandırılması üzerinde duran 'mantıksal anlambilim' geliştirilmeye başlanmıştır. Mantıksal anlambilimin çıkış noktası, doğal dilin temelinde insana özgü evrensel düşünce sisteminin bulunmasıdır. Bu düşünce sisteminin incelenmesi doğal dillerin çözümlenmesi ile mümkündür. Başka bir deyişle insanın düşünebildiği kategoriler farklı dillerde farklı yapılar ve birimlerle karşımıza çıkabilir. Dilin çözümlenmesine yönelik bu yaklaşım Rusya'da 1980'li yıllardan itibaren N. Arutyunova'nın kurduğu 'Dilin Mantıksal Çözümlemesi' adlı araştırma grubu tarafından geliştirilmeye başlanmıştır. İnsan-düşünce-dil üçlüsünden yola çıkan araştırma grubu Rusça başta olmak üzere farklı dillerde 'insan', 'zaman', 'mekân', 'bilgi', 'duygular', 'manevi değerler', 'kültür konseptleri'nin dilsel boyutta kendilerini gösterme biçimlerinin araştırılmasına yönelmiştir (Arutyunova, 1997; Kobozeva, 2000:26). Günümüzde dilin mantıksal çözümlenmesine yönelik araştırmalar sürdürülmekte, araştırmaların sonuçları kitaplarda yansıtılmaktadır. Bununla birlikte yapılan araştırmaların sonuçlarının akademik boyutta kalması gündeme gelmektedir. Yabancı dil eğitimi alanında çalışan araştırmacılar ders kitaplarının 'geleneksel' dilbilgisini yansıttığını dile getirmektedirler. Ayrıca, A. Mustayoki, geleneksel dilbilgisinden söz ederken, 'biçimden anlama' yaklaşımının, biçimden yola çıkarak, anlama doğru çözümlenme yapan Dinleyen'in söz eyleminin modelini yapılandırdığına dikkat çekiyor (Mustayoki 2006: 21). Geleneksel dilbilgisi yüzeysel seviyedeki yapılardan (örneğin, 'İsim', 'Fiil', 'Zarf' vs.) yola çıkarak betimleme yapmaktadır. A. Mustayoki'ye göre 'biçimden anlama' yaklaşımı Dinleyen odaklı olduğu için, 'pasif betimleme' olarak nitelendirilebilir. Araştırmacının fikrine katılarak mantıksal anlambilim yaklaşımının yabancı dil/çeviri eğitiminde uygulanabilirliği ile ilgili tartışmaların başlatılması gerektiğini düşünmekteyiz. Ayrıca, yabancı dil/çeviri eğitiminde öğrencilerin dile yönelik farklı bakış açısının şekillenmesini sağlayacak bir yaklaşımın çıkış noktasının, dilbilgisel yapılarda ve dilsel birimlerde gerçekliğe dair mantıksal bilgilerin kodlama modelleri olabildiği düşünülmektedir. Başka bir deyişle, dil çiftine yönelik yapılacak karşılaştırmalı çözümlemede biçimlerin arkasında ne tür mantıksal kategorilerin bulunabildiği, bu anlamsal bilgilerin nasıl kodlanabildiği, hangi bilişsel modeller oluşturabildiği gibi soruların gündeme getirilmesinin ve araştırma sonuçlarının ders kitaplarında yansıtılmasının yabancı dil/çeviri eğitimi açısından verimli sonuçları getireceğine inanmaktayız. Bu çalışmada

mantıksal çözümlene Rusça-Türkçe dil çiftinde 'Eylem' kategorisine uygulanmıştır. Rusçada ve Türkçede eylemlerin adlandırılmasının arkasındaki mantıksal ilişkiler tespit edilmeye çalışılmıştır. Eylemlerin adlandırıldığı fiillerde kodlanabilen bilgilerin türünün ne olduğu, bu bilgilerin fiillerde nasıl yapılandırıldığı, eylemlerin adlandırma modellerinin olup olmadığı gibi sorular ele alınmıştır. Elde edilen sonuçların yabancı dil/çeviri eğitimi sürecinde uygulanabilirliği gösterilmiştir.

1. Eylem/Fiil Dikotomisi

Yukarıda söylendiği gibi anlambilim çerçevesinde yapılan araştırmalar, farklı dillerin gerçekliğe dair bilgileri farklı biçimlerde düzenlenebildiğini göstermektedir. Başka bir deyişle, gerçeklik insan tarafından 'mantıksal kategoriler' olarak bilinen kategorilere göre sınıflandırılarak dilin dizgesinde yansıtılmaktadır. İnsanın mantığına özgü olarak düşünülen 'eylemci', 'eylem', 'nesne', 'mekân', 'zaman' başta olmak üzere kategorilerin dilin yapısına bağlı olarak farklı yapılarla, sözcüksel birimlerle ya da biçimbirimleriyle dile getirilmektedir. Eylem kategorisi Rusçada ve Türkçede 'fiil' olarak tanımlanan dilbilgisel kategorisiyle kendisini göstermektedir. Bu noktada 'anlamsal bilgi' olarak değerlendirilebilen insana özgü olan mantıksal kategoriler ile yapısal (biçimsel) boyut niteliğini taşıyan dilsel kategoriler arasındaki etkileşimi düşünürsek eylemin 'dilsel adlandırılması'ndan söz edilebilir. Eylemlerin adlandırılmasının farklı dillerde farklı mantığa göre yapılabildiği tahmin edilebilir. İki dildeki aynı eylemi betimleyen fiil, anlamsal boyutta aktardığı 'imge' açısından, yapısal boyutta ise biçimbirimleri açısından farklılık gösterebilmektedir. Rusça ve Türkçe iki farklı yapıyı sergileyen diller olduğu için eylemin kodlandığı anlamsal bilgilerin fiillerin yapısındaki dağılımının incelenmesi, bu dil çiftine yönelik yabancı dil/çeviri eğitiminde uygulanabilen modellerin tespit edilmesini sağlayacaktır. Bu durumda ilk önce fiilin Rusçada ve Türkçede anlamın kodlanmasını etkileyen biçimsel özelliklerini gözden geçirmek gerekir.

İlk önce Türkçedeki eylem/fiil kategorisi ile ilgili tartışmaların günümüzde de sürdüğünü vurgulamak gerekir. Türkiye'de yayımlanan ve Türkçenin dilbilgisini ele alan çalışmalarda 'eylem' ile 'fiil' terimlerinin eşanlamlı iki kavram olarak kullanıldığı görülebilir. Bu durum gerek dilbilim sözlüklerinde gerekse dilbilgisi kitaplarında yansıtılmıştır. B.Vardar'ın sözlüğünde eylem, "geleneksel dilbilgisinde, öznenin yaptığı ya da konusu olduğu işi, oluşu, kılışı, vb. öznenin durumunu, varlığını ya da yüklemle özne arasındaki bağlantıyı kişi, sayı, zaman kavramlarını içererek belirten gösterge" olarak tanımlanmaktadır (Vardar, 2002:97). Sözlükteki 'Fiil' maddesinde ise 'Bak. Eylem' biçiminde gönderme görülebilir (Vardar, 2002:99). Benzer bir yaklaşım G.Karaağaç'ın sözlüğünde sergilenmektedir (Karaağaç, 2013: 417). Diğer dilbilim sözlüklerinde de fiil teriminin hiç kullanılmadığı, yerine 'eylem'in tercih edildiği tespit edilmiştir (İmer, Kocaman, 2013:128). Türkçenin dilbilgisinin ele alındığı çalışmalarda da kimi zaman 'eylem' kimi zaman 'fiil'den söz edilmektedir (Özmen, 2013: XX; Sebzecioğlu, 2016: 365). 'Eylem' ve 'fiil' kavramlarının eşdeğerli dilbilgisel terimler olarak kullanılması, zihinsel sözlükteki mantıksal kategoriler ile dil dizgesinin betimlenmesinde kullanılan dilbilgisel kategoriler arasındaki farkı yok etmektedir. Bu yaklaşıma

göre insan mantığına özgü olarak düşünülen ve ruhdilbilim çerçevesinde ileri sürülen ‘düşünce-dil ilişkisi’ kuramı açısından ‘düşünce birimi’ niteliğinde olan ‘eylem’ kategorisi, dilin yüzeysel seviyesindeki ‘fiil’ kategorisiyle bir olmaktadır. Ancak son yıllardaki bilişsel dilbilim çerçevesinde yapılan araştırmalar ve geliştirilen kuramsal yaklaşımlar, zihinsel sözlükteki birimlerin, dilin yüzeysel yapısındaki ‘dilbilgisel kavram’ olarak nitelenen birimlerle aynı nitelikte olmadığını göstermektedir. Böylece dil, yapısal ve anlamsal olmak üzere iki boyutta incelenmelidir. Anlamsal boyut dil-insan ilişkileri açısından irdelenmelidir. Ayrıca, dil-insan ilişkilerinin araştırılması dil-düşünce, dil-kültür ilişkilerinin ele alınması anlamına gelmektedir. Dilin anlam boyutununun ele alındığı araştırmalar son yıllarda ivme kazanmıştır. Araştırmaların alanları nörodilbilimden kültürel dilbilime kadar uzanmakta ve farklı soruları gündeme getirmektedir. Gündeme getirilen sorular arasında düşünce biriminin dildeki yansımaları, dillerin ‘değişmezler’i, mantıksal kategorilerin farklı dillerdeki modelleri, vs. (Popova, Sternin, 2010:13). Yapısal boyut dilin iç dizgesi ile ilgilidir. 20.yüzyılın dil araştırmalarının dilin yapısal boyutu üzerine yoğunlaşması sonucunda dünyadaki farklı dillerin yapısı incelenmiş, betimlenmiş ve ortaya betimsel dilbilgisi kitapları çıkmıştır.

Bilişsel yaklaşım çalışmamızın konusu olan eylem/fiil kavramına uygulanacaksa eylem ile fiil kavramları arasında bir sınırın çizilmesi gerektiği anlaşılacaktır. Düşünce birimi niteliğinde olan ve böylece insana özgü mantık kategorisi olan ‘eylem’ evrenseldir. ‘Fiil’, eylemin dile getirildiği bir biçim niteliğindedir. Bu dikotomi özellikle yabancı dil/çeviri eğitimi açısından son derece önemli olup, dil olgusuna ‘gerçekliğe dair bilgi kodlama modellerinin toplamı’ biçiminde bakış açısının geliştirilmesini sağlamaktadır. Başka bir deyişle, farklı diller aynı gerçekliği farklı biçimsel modellerle dile getirmektedir. Böylece dil öğrenimi, modellerin tespit edilmesini, ana dilindeki modellerle karşılaştırmanın yapılmasını ve farklılıkların belirlenmesini öngörmektedir.

2. Rusçada ve Türkçede Anlamsal Bilgilerin Kodlanması: Eylem → Fiil

Anlamsal boyut ile ilgili ‘eylem’, yapısal boyut ile ilgili ‘fiil’ terimini kabul edersek, Türkçedeki fiil ile ilgili farklı bakış açılarının olduğunu görebiliriz. L.Karahan file yönelik üç yaklaşımdan söz eder. Bunlar; mastarları ‘fiil’ olarak kabul eden görüş; fiili, ‘oluş, kılış, durum’un ‘kip, zaman, şahıs’a bağlandığı bir kelime çeşidi olarak kabul eden görüş; fiili ‘oluş, kılış, durum’ bildiren kök veya gövde hâlindeki dil birliği olarak kabul eden görüştür (Karahan, 2011:159). L.Karahan’a göre “*fiil terimi sadece oluş, kılış ve durum bildiren bu kök ve gövdeler için kullanılmalıdır*” (Karahan, 2011:161). Kanımızca, ilk iki yaklaşım dilin yapısal boyutuyla sınırlı kaldığından dolayı dil dizgesinin yapısal betimlemelerinde uygulanabilirken L.Karahan’ın yaklaşımı anlamsal boyutun araştırmaları için verimli olabilir. Amacımız eyleme dair anlamın Türkçede ve Rusçada nerede ve nasıl kodlandığını tespit etmek ise, eylemin dile getirildiği fiilin yapısını ele almak gerekir. Eylemin anlamı Türkçede ‘matar’ gösteren eklerde kodlanmadığı, kip, zaman, şahıs gibi kategorilere bağlanmasının

sonucunda kendisini göstermediği anlaşılmaktadır. ‘Dökmek- dökülmek- döktürmek’ ya da ‘döktüm-döktün-döktü-döktük-döktünüz-döktüler’ paradigmasını ele alırsak eyleme dair anlamın birimin kökünde kodlandığı anlaşılmaktadır. Bu biçimlerde ‘sıvıların tek yönde hareket etmesini sağlamak’ olarak nitelenebilen anlamın kodlandığı söylenebilir. Paradigmada gösterilen -ül, -tür eklerinin bağlanmasının eyleme dair anlamı değiştirmedeği, öbek ya cümle bazında eylemci-eylem-nesne arasındaki ilişkileri düzenlediği görülebilir.

Rusçada anlamsal bileşenlerin fiilin yapısında farklı bir şekilde dağıldığı görülebilir. İlk önce Rusçadaki fiillerin mastar biçimi eylemin süreç ya da sonuç odaklı¹ olduğunu göstermektedir. Rusçanın belli bir gelişme aşamasında ortaya çıkan süreç ya da sonuç odaklılık, fiillerin çift türetilmesine neden olmuştur (İvanov, 1990:342). Eylemin süreç ya da sonuç odaklı olduğu fiilin mastar biçimindeki ünlüye göre (*решать* (çözmek, çözme sürecinde olmak)-*решить* (çözmüş olmak, çözüme ulaşmış olmak), *кончат* (bitirmek, bitirme sürecinde olmak)-*кончить* (bitirmiş olmak)); kökten sonra gelen ekler göre² (*открывать* (açmak)-*открыть* (açmış olmak), *закрывать* (kapatmak) – *закрывать* (kapatmış olmak)); kökten önce gelen ekler göre (*читать* (okumak) – *прочитать* (okumuş olmak, okumayı bitirmek), *делать* (yapmak) - *сделать* (yapmış olmak, bitirmiş olmak)) belirlenmektedir³. İlk önce fiillerin süreçli ya da sonuçlu olmasının, Rusçanın zaman paradigmasını etkilediğini söylemek gerekir. Rusçanın gelişim sürecinde gerek Türkçenin gerekse Hint-Avrupa dillerinin çoğunda olan gelişmiş zaman paradigmasının yerine eylemin dile getirildiği farklı fiil biçimleri ortaya çıkmış ve dil dizgesinin parçası olmuştur (İvanov, 1990: 342). Böylece, Rusçadaki dilbilgisel zaman paradigması geçmiş, şimdiki ve gelecek olmak üzere üç zaman türüne göre yapılandırılmış, eyleme dair farklı zamansal özellikler ise fiil biçimine bağlanmıştır. Ayrıca, süreç odaklı fiiller geçmişteki tekrarlanan eylemler; belli bir zaman süresi boyunca gerçekleşen eylemler; yapılmış eylemin adlandırılması için kullanılmaktadır. Örneğin,

Я всегда делал домашнее задание, когда учился в школе. – Okulda okurken her zaman ev ödevimi yapardım.

Вчера я два часа делал домашнее задание. – Dün iki saat boyunca ev ödevi ile uğraştım. (Ev ödevimi yapmam iki saat sürdü).

Что ты делал вчера вечером? – *Я делал домашнее задание.* – Dün akşam ne yaptın?
– Ev ödevimi yaptım.

- 1 Rusça dilbilgisinde fiilin bu iki biçimi için ‘совершенный вид - несовершенный вид’ dikotomisi kullanılmaktadır. Türkçeye bu iki terim ‘tamamlanmış – tamamlanmamış fiiller’ olarak çevrilmiş ancak kavramın bu şekilde aktarımı dil öğrenimi sırasında Rusçadaki fiillerin doğasının ve fiil biçimlerinin kullanımının yanlış algılanmasına yol açmaktadır. Ayrıca, öğrenciler fiillerin arkasındaki eylemin gerçeklikte sonuçlanmadığını ya da bitmediğini algılamaktadırlar.
- 2 İkinci gruba giren fiiller üçüncü gruptaki önekli fiillerin türevleri niteliğini taşımaktadır. Ayrıca, *крыть* (süreç odaklı)-*открыть* (sonuç odaklı) –*открывать* (süreç odaklı) paradigması söz konusudur. Sonuç odaklı önekli fiiler aşağıda ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.
- 3 Az sayıdaki fiil çiftlerinde süreç ya da sonuç odaklılığı farklı kökten türetilen fiillerle kodlanmaktadır. Örneğin, süreç odaklı ‘говорить’ (söylemek, demek) – sonuç odaklı ‘сказать’ (söylemek, demek) gibi çiftler söz konusudur.

Bunun yanı sıra süreç odaklı fiiller tekrarlanan ya da şu an gerçekleşen eylemleri yansıtmaktadır. Örneğin,

Каждый день я делаю домашнее задание. – Her gün ev ödevimi yaparım.

Что ты сейчас делаешь? – *Я делаю домашнее задание.* – Şu an ne yapıyorsun? – Ev ödevimi yapıyorum.

Örneklerden anlaşıldığı gibi Rusçadaki süreç odaklı fiil biçiminin işlevsel karşılıkları Türkçedeki farklı dilbilgisel zamanlardır. Bu anlamda süreç odaklı fiillerin eylemin zamansal boyutuna dair daha çok bilgi verdiği de söylenebilir.

Rusçadaki sonuç odaklı fiillerin zamansal içerikten farklı bir içeriği aktardığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, eylemin sonunda bir sonucun ortaya çıkması ön plandadır. Örneğin,

Ты решил свои проблемы? – *Да, решил.* – Sorunlarını çözdün mü? – Evet, çözdüm.

Я открыла окно, чтобы проветрить комнату. – Odayı havalandırmak için pencereyi açtım.

Ты сделал (всё) домашнее задание? – *Да, я сделал (всё).* – (Tüm) ev ödevini yaptın mı? – Evet, yaptım.

Ты прочитал этот роман? – Bu romanı okudun mu (bitirdin mi)?

Rusçadaki fiillerde kodlanan sonuç odaklılığı Türkçede özel bir dilbilgisel zamanla ya da farklı bir biçimle karşılanmadığı görülebilir. Bu durum ana dili Türkçe öğrenciler açısından ilk aşamada sorun oluşturabilmektedir. Türkçede ‘tecrübe’ olarak nitelenebilen içerik (ya da başka bir deyişle ‘ne yaptın?’ sorusundaki eylemin adlandırılması) ve sonuç odaklı içerik aynı dilbilgisel biçimle dile getirildiği için öğrenci, ana dilindeki tek bir biçimin arkasındaki farklı anlamları bulmakta zorlanabilir. Örneğin,

Дүн ақşam не yaptıң? – *Дүн ev ödevimi yaptım.* – *Что ты делал вчера вечером?* – *Вчера я делал домашнее задание.*

Ev ödevini yaptın mı? – *Evet, yaptım.* - *Ты сделал домашнее задание?* – *Да, сделал.*

Bu noktada öğrencinin ana dili olan Türkçeden kaynaklanan girişim hatalarını önlemek için Türkçeye çevrilmiş ya da Türkçede hazırlanmış Rusça dilbilgisi kitaplarında kullanılan ‘tamamlanmış’ – ‘tamamlanmamış’ dikotomisi yerine ‘süreç’ ve ‘sonuç’ gibi mantık kavramlarından yola çıkarak süreç odaklı ve sonuç odaklı fiillerden söz etmek, süreç odaklı fiillerin süreç, tekrarlılık ve tecrübe gibi durumlarla bağdaştırıldığını anlatmak daha verimli sonuçlar verebilir.

Rusçadaki sonuç odaklı fiiller grubunun yapısını incelersek en kalabalık sınıfın, süreç odaklı fiillerden örneklerle türetilen sonuç odaklı fiilleri içerdiğini görebiliriz (‘yap-’ anlamını aktaran *делать – сделать*, ‘yaz-’ anlamını aktaran *писать – написать*, ‘oku-’ anlamını aktaran *читать*

– *прочитать*, ‘düşün –’ anlamını aktaran *думать – подумать*, vb.). Burada verilen örneklerde bile sonuç odaklı fiillerin türetilmesinde farklı öneklerin kullanılabildiği anlaşılmaktadır. Fiillerin türetilmesinde kullanılan öneklerin sonuç odaklılığı gibi tek bir işlevi varsa Rusçada farklı öneklerin ortaya çıkma nedenleri sorgulanabilir. Bu noktada fiillerdeki öneklerin, eyleme yönelik sonuç odaklılığının yanı sıra sonuç odaklılığından kaynaklanan fiillerin geçmiş ve gelecek zamanlarında kullanımı dışında diğer işlevlerinin olduğu tahmin edilebilir. Aşağıdaki örneklere bakarsak, bir fiilin farklı öneklerle fiil ağını türettiğini göreceğiz. Ayrıca,

Брать (eylemcinin kendine doğru yaptığı hareket: çekmek, almak) – *выбрать* (seçmek) – *выбраться* (kurtulmak, bir durumdan/mekândan çıkmak) – *взобраться* (tırmanmak) – *добраться* (ulaşmak) – *забрать* (bir yerden/birinin yanından oraya geçici süre için verilen birini, bir şeyi almak) – *набрать* (bir sınıra kadar bir mekânı doldurmak) – *отобрать* (birinden birini/bir şeyini (zorla) almak) – *перебрать* (belli bir amaçla nesnelere sırayla almak) – *перебраться* (başka bir yere taşınmak)– *подобрать* (düşürülen nesneyi yerden almak) – *пробраться* (engelleri aşarak yol katetmek)– *разобрать* (parçalara ayırmak) – *разобраться* (bir konudan anlamak, bir sorunun çözümünü bulmak) – *собрать* (toplamak, bir araya getirmek) – *убрать* (bir şeyi bir yere kaldırmak; bir yeri düzenlemek; bir yerde temizlik yapmak), vs.⁴

Rusça önekli fiillerin Türkçe karşılıklarını incelersek Rusçadaki öneklerin basit sonuç odaklılığının dile getirilmesinden çok daha farklı işlevlerinin olduğunu görebiliriz. Rusçadaki bir kökten türetilen her önekli fiilin karşılığı olarak Türkçede ilk bakışta birbiriyle bağlı olmayan farklı eylemleri aktaran fiillerin ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bu noktada Rusçadaki öneklerin farklı eylemleri mi yoksa bir eylemin yapıldığına dair ayrıntıları mı kodladığı sorusu sorulabilir. Bu soru farklı bir şekilde de sorulabilir. Ayrıca, Rusçada ve Türkçede eylemlerin adlandırılması hangi modellere göre yapılmaktadır? Eyleme dair anlamsal bilgiler nasıl kodlanıyor? Anlamsal bilgi kodlama modelleri var mı? Eylemlere dair anlamsal bilgilerin Rusçada ve Türkçede kodlama modelleri, anlamsal bileşenlerin dağılımı, eylemlerin adlandırılmasının arkasındaki ‘mantık’ karşılaştırmalı çözümlemede ortaya çıkmaktadır.

4 İkinci gruba giren fiiller üçüncü gruptaki önekli fiillerin türevleri niteliğini taşımaktadır. Ayrıca, *крыть* (süreç odaklı)-*открыть* (sonuç odaklı) –*открывать* (süreç odaklı) paradigması söz konusudur. Sonuç odaklı önekli fiiller aşağıda ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

3. Çözümleme

| RUSÇA | ANLAMSAL BİLGİLERİN DAĞILMASI | RUSÇA ÖRNEK | TÜRKÇE | ANLAMSAL BİLGİLERİN DAĞILMASI ⁵ | TÜRKÇE KARŞILIĞI |
|--------|---|-------------------------|-----------------|---|--|
| Вбить | В [içeriye doğru bir hareket] + БИТЬ [bir noktadan gelen çaba, ivme, güç uygulaması] | Вбить гвоздь | Çakmak | ÇAK [vurma, kesme ile ilgili ses ve (tek yöne doğru) hareket] | Çivi çakmak |
| Взбить | ВЗ [yükarıya doğru bir hareket] + БИТЬ [bir noktadan gelen çaba, ivme, güç uygulaması] | Взбить яйца/ подушку | Çırpamak/ | ÇİRP [tek/farklı yönlere doğru hareket] | Yumurta çırpamak/ Yastığı kabartmak |
| Выбить | ВЫ [dışarıya doğru bir hareket] + БИТЬ [bir noktadan gelen çaba, ivme, güç uygulaması] | Выбить стекло/ ковёр | Kırmak/çırpamak | KİR [bir nesnenin iç yapısının bozulması/ değişmesi] ÇİRP [vurma ile ilgili ses/ (farklı yönlere doğru) hareket] | Cami kırmak/ Haliyi çırpamak |
| Добить | ДО [bir noktaya/ sınıra doğru bir hareket] + БИТЬ [bir noktadan gelen çaba, ivme, güç uygulaması] | Добить (раненую) утку | Vurmak | VUR [bir noktadan diğer noktaya gelen çaba, ivme, güç uygulaması] | |

5 Türkçedeki fiil kökündeki imgenin tanımı için S.Nişanyan'ın 2018 yılında yeni baskısı çıkan 'Nişanyan Sözlük. Çağdaş Türkçenin Etimolojisi' çalışmasından faydalanılmıştır.

| | | | | | |
|---------|--|---|---|---|--|
| Забить | ЗА [içeriye doğru/ alanın tümüne yönelik bir hareket] + БИТЬ [bir noktadan gelen çaba, ivme, güç uygulaması] | Забить гол | Atmak, nesneye vurmak | AT [bir noktadan gelen çabanın, ivmenin, gücün bir nesneye uygulanması] | Gol atmak |
| Набить | НА [sınığın aşması, fazlalık, дойма noktası] + БИТЬ [bir noktadan gelen çaba, ivme, güç uygulaması] | Набить карманы (конфетами) | Doldurmak | DOL-DUR [bir nesnenin boyutunun 'artlı' değişmesi] | Cepleri çikolata ile doldurmak |
| Отбить | ОТ [bir noktadan uzaklaşma] + БИТЬ [bir noktadan gelen çaba, ivme, güç uygulaması] | Отбить ручку у чашки/ Отбить город у врага | Kop(ar)mak/ (elinden) almak | KOP [bir noktadan uzaklaşma, çıkış] AL [bir noktaya doğru hareket] | Fincanın tutacağı kop(mak)/ Şehri düşmanın elinden almak |
| Разбить | РАЗ [bir noktadan farklı yönlere dağılma; olgunun iç yapısının dağılması] + БИТЬ [bir noktadan gelen çaba, ivme, güç uygulaması] | Разбить чашку/ сад/на группы/ врага | Kırmak/ düzenlemek/ ayırma/ Yenmek | KIR [bir nesnenin iç yapısının bozulması/ değişmesi] DÜZ-EN [bir nesnenin yatay eksenini bazında onumlandırılması] | Fincanı kırmak/bahçeyi düzenlemek/gruplara ayırma/düşmanı yenmek |

| | | | | | |
|---------|--|-------------------------|----------|--|-------------------------|
| Сбить | С [bir noktadan aşağıya doğru hareket; bir noktada birleşim] + БИТЬ [bir noktadan gelen çaba, ivme, güç uygulaması] | Сбить яблоко (с дерева) | Düşürmek | Düş-ÜR [aşağıya doğru bir hareket] | Elmayı ağaçtan düşürmek |
| Пробить | ПРО [bir mekân içinden geçiş; olgunun iç yapısının bozulması] + БИТЬ [bir noktadan gelen çaba, ivme, güç uygulaması] | Пробить стену | Delmek | DEL [bir yöne doğru hareket] | Duvarı delmek |
| Убить | У [bir noktadan ayrılma; olayın son aşamasına/uç noktasına doğru bir hareket] + БИТЬ [bir noktadan gelen çaba, ivme, güç uygulaması] | Убить животное | Öldürmek | ÖL-DÜR [olayın uç noktasına doğru tek yönlü bir hareket] | |

Yukarıdaki tabloda gösterilen örneklerde Rusçada ve Türkçede eylemlerin farklı adlandırma modellerinin uygulandığı, eylemin içeriğini oluşturan anlamsal bileşenlerin Rusça ve Türkçe fiilinin farklı biçimbirimlerinde bulunduğu, iki dilde eylemci-eylem-nesne ilişkilerinin farklı bir şekilde düzenlendiği görülebilir.

Türkçede eyleme dair anlamsal bilgilerin fiil gövdesinde yoğunlaştığı görülebilir. Örneğin, ‘çak-’, ‘çirp’, ‘kır-’, ‘vur-’, ‘at-’, ‘kop-’, ‘al-’, vs. Bu fiillerin arkasında belli imgelerin olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin, ‘çak-’ fiilinin arkasında ses imgesinin bulunduğu düşünülebilir. Türkçenin, kavramları adlandırırken doğadaki nesnelere dayalı kavramlaştırma çalışmalarında dile getirilmiştir. Ayrıca, D. Aksan “*Türkçenin doğaya dayalı kavramlaştırma yolundaki güçlü eğilimi*”nden söz eder (Aksan, 2009:109). Belli bir nesnenin bulunduğu eylem sırasında oluşan sessel imgenin dil dizgesinde fiilin kullanım alanını sınırlandırabildiği tahmin edilebilir. Ayrıca, ‘çivi ile tutturmak’, ‘vurarak sokup yerleştirmek’, ‘bir şeyi başka bir şeye sürtmek, vurmak’ başta olmak üzere belli bir ses çıkartılması beklenen somut nesnelere (düz anlam) kullanım söz konusudur.

Türkçedeki bazı fiiller eylemi yapan eylemcinin hareketini kodlayabildiği düşünülebilir. Örneğin, ‘at-’ fiilinin semantik alanını tespit etmeye çalışırsak anlamsal bileşeni ‘bir noktadan gelen çabanın, ivmenin eylemci ile bütünlük (aitlik) ilişkisi içinde bulunan nesneye uygulanması’ biçiminde dile getirebiliriz. Buna göre Türkçede ‘Çocuk oyuncağı attı.’ – ‘Adam bana top attı.’ – ‘Futbolcu gol attı.’ biçimindeki cümleler kurulabilir. Benzer anlamsal bileşenin ‘vur-’ fiilinde bulunduğu görülebilir. ‘Vur-’ fiili ‘bir noktadan çıkan çabanın eylemci ile ilişkisi olmayan başka bir noktaya/nesneye yönlendirilmesi’ olarak açıklanabilir. Buna göre ‘Masaya vurdu.’ – ‘Kapıyı vurdu ve içeri girdi.’ – ‘Avcı tavşanı vurdu.’ gibi cümleler kurulabilir. Ancak iki fiilin kodladığı hareket aynıysa bile, eyleme katılan eylemci-nesne arasındaki ilişkilerin farklı olduğu anlaşılmaktadır. ‘At-’ fiili durumunda eylemci kendine ait ya da onunla bütünlük ilişkisi içinde (eylemcinin elinde ya da yanında) bulunan nesneyi hareket ettirmektedir. ‘Vur-’ fiili ise eylemcinin kendisi (vücudu) ile ilgili olduğu, nesneye yönelik hareketi oluşturduğu anlaşılmaktadır. Böylece, ‘Çocuk oyuncağı yere attı’ – ‘Çocuk oyuncağı masaya vurdu’ iki cümle arasındaki anlamsal farkın ortaya çıktığı da anlaşılmaktadır.

Türkçedeki bazı fiillerin eylemci-nesne ilişkisini kodlarken daha çok nesne üzerine odaklanabildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, ‘kabar(t)-’ fiilinin arkasında bir nesnenin boyutunu değiştirmesi ile ilgili imge görülebilir. Bu değiştirme ‘artılı’ olarak düşünülebilir. Ayrıca, nesnenin boyutu farklı yönlerde doğru artmaktadır. –t biçimbirimi eylemcinin nesneyi bu değişime yönlendirdiğini göstermektedir. Buna göre ‘Yastığımı kabarttım.’ cümlesi kurulabilir. ‘Doldur-’ fiilinin anlamsal bileşenlerinin ilk bakışta ‘kabart-’ fiili ile örtüştüğü düşünülebilir. ‘Doldur-’ fiili de bir nesnenin boyutunun değişmesi ile ilgilidir. Daha doğrusu bu fiilde de eylemcinin nesneyi değişime yönlendirdiği gösterilmektedir (‘Kovayı doldurdum’). Ancak bu fiilin arkasında eylem

sürecindeki katılımcıların sayısının arttığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, bu fiilin 'şema'sı 'eylemci + etkilenen nesne + araç nesne' biçiminde betimlenebilir. Bu şema fiilin kullanımında kendisini göstermektedir. Başka bir deyişle, 'Kovayı doldurdum' cümlesinin arkasında kovanın dışında başka bir nesnenin (su, buğday, kum, vs.) varlığı anlaşılmakta ve değişim bu nesne ile ilgilidir. Bu cümledeki 'kova'nın biçimi kolay kolay değişmese de, 'kova' artık eski kova değildir. Araç nesne bunu etkilemektedir. 'Kabart-' ve 'doldur-' fiillerindeki nesne odaklılığı 'düşür-' fiilinde de görülebilir. Ayrıca, bu fiilin anlamsal bileşeni 'bir eylemcinin bir nesnenin aşağıya doğru hareket etmesini sağlaması' olarak açıklanabilir. Bu durumda eylemcinin iki yönden nesneyle etkileşimi olabilir. Ayrıca, eylemcinin başka bir nesne aracılığıyla etkilenen nesneyi düşürmesi ve eylemcinin 'bilinçsiz' ya da istemeden nesneyi düşürmesi. Örneğin, 'ateşi düşürmek' ile 'cüzdanı düşürmek' öbeklerinde eylemci-nesne ilişkilerinin farklı olduğu anlaşılmaktadır.

Türkçe fiillerinin arkasındaki eylemci-nesne ilişkilerindeki nesne odaklılığı farklı bir şekilde kendisini gösterebilir. Örneğin, 'kop(ar)-' fiilinde eylemcinin, nesnenin dış boyutunda bütünlük-parça ilişkisini bozduğu anlaşılmaktadır: 'Çocuk çiçek kopardı.' 'Kır-' fiilinin arkasında da eylemci tarafından nesneye yönelik bir hareket anlaşılmaktadır. Ancak bu durumda eylemci, nesnenin içindeki iç bağıntıların bozulmasına sebep olmaktadır: 'Çocuk camı kırdı'.

Bu örneklerden yola çıkarak eylem sırasındaki katılımcıların sayısının ve arasındaki ilişkilerin Türkçede farklı imgelerin ve bu imgelerin dil dizgesindeki farklı biçimlerinin ortaya çıkmasını etkileyebileceği söylenebilir. Türkçenin yukarıdaki fiil biçimlerinin arkasında farklı eylemleri gördüğü söylenebilir. Bu durum dilsel boyuttaki fiilin anlamsal alanını belirlemede ve nesneye yönelik bir takım sınırlılıkları getirmektedir. Bunun için 'oyuncağı yere atmak' ile 'oyuncağı masaya vurmak' öbekleri eşdeğerli değildir.

Rusçada anlamsal bilgilerin farklı bir şekilde kodlandığı anlaşılmaktadır. Rusçada Türkçenin dizgesinde farklı fiillerle dile getirilen eylemler belli bir imgeyi bulandıran tek bir eylemin 'çatı'sı altında toplanabilmektedir. Yukarıdaki örneklerde Türkçedeki farklı fiillerin karşılığı olarak Rusçada aynı eylemi dile getiren fiilin kullanıldığı görülebilir. Ayrıca, Türkçe açısından farklı imgelerin 'türevleri' olan 'çak-', 'çırp-', 'kabart-', 'kır-', 'vur-', 'doldur-', 'kopar-', 'al-', 'düşür-', 'öldür-', vs. fiilleri Rusçada 'bir noktadan çıkan gücün uygulanması' olarak nitelenebilen imgeyi içeren 'бить' fiili ile ilişkilendirilmektedir. Ancak eylemci-eylem-nesne arasındaki ilişkilerin Türkçede fiilin gövdesinde bir nevi bütünlüştiren bir imge altında toplanırken (yani eyleme dair tüm bilgi fiilin kökünden anlaşılmaktadır) Rusçada eyleme dair anlamsal bilgilerin fiilin kökü ile önek biçimbirimi arasında dağıldığı görülebilir. Bu anlamda eylemin Rusçada çift imge ile dile getirildiği anlaşılmaktadır. Bir imge fiilin kökünde kendisini gösterirken diğer imge fiilin önekinde yansıtılmaktadır. Bu noktada imgelerin nasıl ilişkilendirildiği ve eylemci-eylem-nesne arasındaki ilişkileri nasıl düzenlendiği sorunu ortaya çıkmaktadır. Burada Rusçadaki önek biçimbiriminin arkasındaki imgenin ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki örneklerde Rusçadaki öneklerin uzamsal ilişkileri kodladığı görülebilir. Bu anlamda Rusçanın dizgesinin 'okur' açısından çok şeffaf olduğu söylenmelidir. Bu fikri açıklamak gerekirse, Rusçadaki fiilin önekinden bir nesnenin uzam ekseninde nasıl bir hareket yaptığı net bir şekilde anlaşılmaktadır. Örneğin, 'в-' öneki 'bir nesnenin bir mekânın içerisine yönelik hareket', 'вз-' öneki 'bir nesnenin yukarıya doğru çıkması', 'вы-' öneki 'bir nesnenin bir mekânın sınırlarının dışına çıkması', 'при-' öneki 'bir nesnenin bir mekânın sınırlarına yaklaşması', 'с-' öneki 'bir nesnenin aşağıya doğru hareket etmesi' ya da 'bir noktadan ayrılma' ya da 'tek bir noktaya doğru hareket', vs. olarak tanımlanabilir. Öneklere kodlanan bu uzamsal ilişkiler fiilin kökündeki imge ile etkileşim içine girmektedir. Bu etkileşimin sonucunda dil dizgesinde belli bir eylemi adlandıran fiil ortaya çıkmaktadır. Aynı zaman bu etkileşim eylem ile ilgili olan eylemci ve nesne arasındaki ilişkilerin nasıl düzenlendiğini de göstermektedir. Ayrıca, fiilin kökündeki anlamsal bileşenin, eyleme katılan eylemcinin yaptığı harekete dair bilgi verdiği, fiilin önekindeki bilginin ise eylemcinin etkilemeye çalıştığı nesne ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre 'вбить' fiili ile dile getirilen eylemin yapısında 'бить' eyleminde bulunan bir eylemci; eylemcinin yaptığı eylemin sürecinde/sonucunda 'в-' hareketini yapan nesne görülebilir. Böylece, 'бить' fiili 'bir eylemciden gelen güç uygulamasının sonucunda bir nesnenin bir mekânın içine girmesi' biçiminde açıklanabilir. Buna göre 'вбить гвоздь' öbeği Türkçede 'çivi çakmak' biçiminde yapılandırılacaktır. Aynı çözümleme 'взбить' biçimine uygulanırsa, 'вз-' hareketini yapan nesne ve nesneye yönelik 'бить' eyleminde bulunan eylemci ortaya çıkacaktır. Buna göre 'Повар взбил яйца для торта' cümlesindeki 'взбить' biçimi; 'bir eylemciden (aşçı) çıkan güç uygulaması sonucunda nesnenin (yumurta) yukarıya doğru çıkması' olarak açıklanabilir. Bu açıklamadaki bilgiler Türkçede 'yumurta çırpma' karşılığını oluşturmaktadır. Böylece cümle 'Aşçı pasta için yumurtaları çırpı' biçiminde yapılandırılabilir. Bu çözümlemeyden yola çıkarak Rusçadaki eylemin olduğu anlamsal bileşenlerin dağılımı şu formül ile gösterilebilir:

$$\text{EYLEM} = [\text{ÖNEK}^{\text{Nesne}} + \text{KÖK}^{\text{Eylemci}}]$$

Bu formülü önekli fiillerle dile getirilen diğer eylemlerin çözümlemesine uygulayacak olursak yabancı dil/çeviri eğitimi sürecinde öğrencilerin sözcüksel birime yönelik 'tahmin edebilirliği'ni geliştirmesini sağlamış oluruz. Başka bir deyişle, öğrencinin Rusçadaki fiil biçimini tek tek ezberlemesi yerine fiilin arkasındaki anlamsal bilgilerin dağılmasına ve bir fiilde birleşik içerik oluşturma modeline dair bilgilerin öğretilmesi söz konusudur. Bu formül aşağıdaki öbeklerin çözümlemesine uygulanabilir. Örneğin,

'Армия (ordu) **выбила** врага (düşman-ı) из (dan) города (şehir)' → **выбить** = [DİŞARIYA^{Düşman} + GÜÇ UYGULAMASI^{Ordu}] → 'Ordu şehri düşmanın elinden aldı/düşmandan kurtardı/düşmanı şehirden attı'.

Bu uygulama farklı eylemci-nesne bazında gösterilebilir. Örneğin,

Я (ben) **разбила** чашку (fincan-ı) → разбить = [İÇ BAĞLARIN KOPMASI^{Fincan} + GÜÇ UYGULAMASI^{Ben}] → Fincanı kırdım.

Армия (ordu) **разбила** врага (düşman-ı) → разбить = [İÇ BAĞLARIN KOPMASI^{Düşman} + GÜÇ UYGULAMASI^{Ordu}] → Ordu düşmanı püskürttü/yendi.

Преподаватель (öğretmen) **разбил** студентов (öğrenciler-i) на группы (gruplar-a) → разбить = [İÇ BAĞLARIN KOPMASI^{Öğrenciler} + GÜÇ UYGULAMASI^{Öğretmen}] → Öğretmen öğrencileri gruplara ayırdı.

Сосед (komşu) **разбил** сад (bahçe-i) около дома (evin yanında) → разбить = [İÇ BAĞLARIN KOPMASI^{Bahçe} + GÜÇ UYGULAMASI^{Komşu}] → Komşu evin yanındaki bahçeyi düzenledi.

Выступающий (Konuşmacı) **разбил** все (tüm) доводы (kanıtlar-ı) оппонента (karşı taraf-ın) → разбить = [İÇ BAĞLARIN KOPMASI^{Kanıtlar} + GÜÇ UYGULAMASI^{Konuşmacı}] → Konuşmacı karşı tarafın tüm kanıtlarını çürüttü.

Bu örneklerden anlaşıldığı gibi Rusçadaki önekli fiil olası içeriklerle 'doludur'. Bu içerikler belli bir bağlamda kendisini göstermektedir. Bağlam için eylemcinin ve nesnenin niteliğinin belirleyici olduğu söylenebilir. Böylece, bağlamda kendisini gösteren içerikler açısından Rusçadaki önekli fiile yönelik 'sıkıştırılmış yay' metaforu kullanılabilir.

'Sıkıştırılmış yay' metaforunun Rusçadaki önek biçimbiriminin kendisine yönelik de uygulanabildiği anlaşılmaktadır. Rusçada bir önek birbiriyle bağlı olmayan, hatta bazen zıt bile olan içerikleri barındırabilir. Bu durumda eylemci-nesne ilişkilerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi son derece önemlidir. Örneğin, c- öneki 'yukarıdan aşağıya doğru hareket'; 'farklı yönlerden bir noktaya doğru hareket'; 'nesnenin varoluşsal durumunun değişmesi' biçiminde nitelenebilen içerikleri barındırmaktadır. Ayrıca,

(1) **Сбить** яблоко с ветки – daldan elmayı düşürmek

(1) **Сбросить** (бросить – eylemciden çıkan hareket) снег с крыши – damdan kar atmak
örneklerinde bir nesnenin uzamsal ilişkilerinin ön plana çıktığı görülebilir.

(2) **Собрать** (брать - eylemcinin kendisine doğru hareket) игрушки в коробку – oyuncakları kutuya toplamak

(2) **Соединить** (единить – bütünlüğe doğru hareket) линии – çizgileri birleştirmek
örneklerinde eylemcinin birleştirici gücü görülebilir.

(3) **Стереть** слово на доске (тереть – yüzeylerine eylemciden çıkan gücü uygulayarak iki nesneyi temas ettirmek)– tahtadaki sözcüğü silmek

(3) **Сломать** (ломать – eylemcinin güç uygulaması sonucunda nesnenin bütünlüğünün bozulması) **игрушку** – oyuncacı bozmak

örneklerinde ise eylemcinin yıkıcı gücünün nesneye yöneldiği anlaşılmaktadır.

Görüldüğü gibi Rusçada eylemci-eylem-nesne ilişkilerinin yansıtıldığı bir söz öbeğinin kurulması, eylemci-nesne ilişkilerinin belirlenmesini ve nesnenin bulunduğu ya uzamsal ilişkilerin ya da varoluşsal durumunun tahmin edilmesini öngörmektedir. Türkçe için eylemcinin bulunduğu ve nesne ile ilgili belli bir imge içeren eylemin kendisi ön plana çıkmaktadır. İki dilin eylemin adlandırılmasına yönelik farklı yaklaşımları yabancı dil/çeviri eğitimi sürecinde sorun oluşturabilir. Ayrıca, ana dili Türkçe olan öğrenci Rusça öğrenirken eylemin nasıl yapıldığını ve eylemin sürecindeki nesnenin ne tür uzamsal ilişkileri oluşturduğunu ‘kurgulamak’ zorunda kalmaktadır. Örneğin, Türkçede ‘boz-’ fiil biçimi ile dile getirilen eylemin nesne ile ilişkisi ‘belli bir amaçla kullanılan nesnenin, onun bütünlüğünün etkilendiği eylemin sonucunda işlevselliğini kaybetmesi’ biçiminde nitelenebilir. Buna göre ‘oyuncağı bozmak’, ‘oyunu bozmak’, ‘kuralı bozmak’, ‘morali bozmak’ gibi kullanımlar ortaya çıkmaktadır. Rusça bu durumda nesnenin niteliğini değerlendirmekte ve somut nesnelere- bilişsel ürünler- insana ait duygu dünyası biçiminde farklılıkları görmektedir:

Oyuncağı **bozmak** → **сломать/разломать** игрушку (‘лом-’: bütünlüğünün bozulması ⁶) → ‘bir oyuncanın bütünlüğünün bozulması’

Oyunu **bozmak** → **нарушить** (правило игры) (‘руш (x)-’: hareket olma durumu) → ‘bir eylemci tarafından oyunun hareket ettirilmesi’

Kuralı **bozmak** → **нарушить** правило (‘руш (x)-’: hareket olma durumu) → ‘bir eylemci tarafından kuralın hareket ettirilmesi’

Morali **bozmak** → **расстроить** (человека) (‘стр-’: sabit olma durumu) → ‘bir eylemci tarafından insanın bulunduğu sabit duygusal dengenin sabit durumundan çıkarılması, oynatılması’.

Yukarıdaki Rusça fiil biçimlerinin içerdiği imgelerin, nesnelere niteliği ile ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır. Nesnenin uzamsal ilişkilerinin kurgulanması gerektiren durum şu şekilde örneklendirilebilir:

Çaydanlıktan çayı **dökmek** → **вылить** чай из чайника → ‘sıvının bir mekândan çıkması’

Masaya çay **dökmek** → **залить** стол чаем → ‘bir mekânın tamamının sıvının altında kalması’

Gömleğe çay **dökmek** → **облить** рубашку чаем → ‘sıvının gömleğinin (başka bir materyal vs.) yüzeyine bulaşması’

6 Rusçadaki kökün kodlandığı imgenin yorumlanması M. Vasmer’in ‘Etimologičeskiy Slovar Russkogo Yazıka’ (Rusça Etimoloji Sözlüğü) çalışmasına göre yapılmıştır.

Sütü halıya **dökmek** → **пролить** на ковер молоко → ‘sıvının bir mekânın (burada hava) içinden geçmesi’.

Tablodaki ‘бить’ fiili ile örnek verecek olursak:

Camı **kırmak** → camın parçalanması → **разбить** стекло

Camı **kırmak** → camın çerçeveden çıkması → **выбить** стекло

Camı **kırmak** → camın içinden nesnenin geçmesi → **пробить** стекло

Yukarıdaki örneklerden yola çıkarak yabancı dil/çeviri eğitimi sürecinde fiillerin türetme paradigmalarının gösterilmesinin ve iki dil dizgesi açısından karşılaştırılmasının son derece önemli olduğu anlaşılmaktadır. Karşılaştırma sırasında yapısal boyutta her dilin dünya görüşündeki ‘özellikler’in tespit edilmesi gerekmektedir. Ayrıca, Türkçedeki fiil türetme paradigmasının Rusçadaki fiile yönelik ‘kopyalanamadığı’nı göstermek gerekir. Örneğin, Türkçedeki fiil türetme modellerinden biri ‘düşmek- düşürmek’ biçimindedir. İki biçimdeki imgenin aynı olduğu (düş-), eylemci-nesne ilişkisinin farklı olduğu (-ür-: eylemcinin başka bir eylemciye/nesneye yönelik hareket) görülebilir. Bu modele göre;

Çocuk **düştü**. – Kitap elimden **düştü**. – Kitabı **düşürdüm**. – Çocuk elmayı daldan **düşürdü**.

biçimindeki cümleler kurulabilir. Ancak Rusçada bu cümleler farklı bir şekilde yapılandırılmaktadır. Ayrıca, Rusça için nesnenin uzamsal ilişkileri ve eylemcinin yaptığı hareket gibi unsurların belirleyici olabildiği anlaşılmaktadır. Yukarıdaki Türkçe cümlelerin Rusça karşılıklarına bakarsak:

Çocuk **düştü** → Ребенок **упал** [у-пасть – ‘eylemcinin aşağıya doğru yaptığı hareketin (‘пад’ son aşaması’]

Kitap elimden **düştü** → Книга **выпала** у меня из рук [вы-пасть – ‘eylemcinin bir mekânın sınırını aşarak aşağıya doğru yaptığı hareket (‘пад-’]

Kitabı **düşürdüm** → Я **уронил** книгу [у-ронить – ‘eylemcinin bir nesnenin ‘su’ imgesi bazında eylemin (‘рон-’) son aşamasına kadar hareket etmesini sağlaması’]

Çocuk elmayı daldan **düşürdü** → Ребенок **сбил** яблоко с ветки [с-бить – ‘eylemcinin ‘güç uygulaması’ imgesi bazında yaptığı hareketin (‘б(и)-’) sonunda nesnenin aşağıya doğru yönelmesi’]

Yukarıdaki örneklerden yola çıkarak Türkçe-Rusça fiil türetme modellerini karşılaştırsak Rusçanın, Türkçe için aynı ‘görünen’ eylem yerine farklı eylemleri tercih ettiği görülebilir. Yapısal boyutta bu ‘tercih’ farklı fiil biçimlerinde yansıtılmaktadır. Başka bir deyişle, Türkçedeki etken-ettirgen fiil biçimlerinin Rusça yapılandırılmasında aynı kökten türevler ortaya çıkmayabilir.

Bunun yanı sıra Türkçedeki aynı kökten türetilen ettirgen biçimin Rusçada yine farklı kökten türetilen fiil biçimleri ile karşılanabildiği anlaşılmaktadır. Bu durumda Rusçada eylemcinin 'istekli' ya da 'bilinçli' olup olmama niteliği ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca, yukarıdaki örnekte 'уронить' biçiminin, eylemcinin istek dışı bir eylemde bulunmasını, 'сбить' biçiminin ise eylemcinin belli amaç doğrultusunda eylemde bulunmasını yansıttığı görülebilir. İki dildeki fiil türetme modellerinin karşılaştırılması çeviri eğitimi için son derece önemlidir. Karşılaştırmada elde edilen bilgiler öğrenciye ana dilinin etkisinin ne kadar güçlü olabildiğini ve ana dilindeki modellerin hedef dile yansımamasının gerektiğini göstermektedir.

Türkçede ve Rusçada fiilin içerebildiği farklı imgeler fiilin kullanım alanını belirlemektedir. Fiilin kullanım alanı eylemcilerin ve nesnelere nitelikleri ile ilişkilendirilebilir. Fiilin kullanım alanının belirlenmesi dil dünya görüşünün kavranmasını sağlamaktadır. Başka bir deyişle dilin kendi dizgesinde gerçeklikteki nesnelere nasıl bağdaştırdığı neye göre sınıflandırdığı görülebilir. Örneğin, Rusçada ilk başta 'su' olmak üzere diğer sıvı maddelerin hareket ettirilmesini yansıtan 'лить' fiil biçimi kullanılmaktadır. Bu biçimden nesnenin farklı hareketlerini yansıtan örnek eylemin sonucunu eylemciye dönüştüren –ся ekinin yardımıyla türetilen 'разлиться', 'залиться', 'вылиться' biçimleri farklı nitelikteki eylemcilerle kullanılabilir. Sıvının hareket etmesi bazında kurulan bu imgenin farklı olguları yan yana getirebildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca,

Девочка залилась слезами. → Kız gözyaşlarına boğuldu.

Женщина залилась смехом. → Kadın kahkahalara boğuldu.

В саду заливался соловей. → Bahçeden bülbülün sesi geliyordu.

По комнате разлился запах шашек. → Odaya kozalak kokusu dağıldı/geldi/yayıldı.

В комнату влился свежий воздух. → Odaya temiz hava girdi.

Демонстрация вылилась в столкновение с полицией. → Gösteri polisle çatışmaya dönüştü.

Yukarıdaki örneklerde Rusçanın ses, koku, hava, zaman diliminde geçen olay gibi olgulara yönelik 'su' ile ilgili olan imgeyi kullandığı görülebilir. Başka bir deyişle Rusçada ses/koku/hava/olay gibi olgular 'dök-' fiilinin türevleri ile kullanılabilir. Bu durumda Rusçanın bu olgulara 'su' metaforunu kullandığı söylenebilir. Türkçede 'su' bazında kurulan metaforun 'kahkaha' ve 'gözyaşı' durumunda ortaya çıktığı görülebilir. Bu iki olgu Türkçede 'boğulmak' biçimi ile ilişkilendirilmektedir. Boğulmak biçiminin ise gerek su ('suda boğulmak') gerekse hava ('havasızlıktan boğulmak') ile bağlıdır. Bu anlamda Türkçenin su ('gözyaşları') ve hava ('kahkaha') olgularını tek bir imge ile birleştirdiği söylenebilir. Yukarıdaki örneklerde ses, hava, koku ve olay gibi olguların hareket bazında kurulan imge ile dile getirildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, Türkçede

ses/koku 'gelebilir', hava 'girebilir', olay ise 'dönüşebilir' gibi metaforlar ortaya çıkmaktadır. Bu tür karşılaştırmalar dillerin metafor haritasının ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Yabancı dil/çeviri eğitiminde dildeki metafor haritaları ile ilgili bilgiler girişim hatalarını önleyebilmekte ve hedef dile yönelik tahmin edilebilirliği derecesini yükseltmektedir.

Sonuç

İnsan mantığına özgü olarak kabul edilen ve gerçekliğe dair bilgileri içeren 'eylem' kategorisi ile eylemin dil dizgesinde kendisini gösterdiği, dilin belli amaçlar doğrultusunda betimlenmesi için geliştirilen dilbilgisel 'fiil' kategorisi arasında farkın olduğu ve bu farkın yabancı dil/çeviri eğitimi sürecinde gösterilmesi gerektiği öne sürülmüştür. Eyleme dair anlamsal bilgilerin dil dizgesinde farklı biçimlerde kodlanabildiği dile getirilmiştir. Türkçede ve Rusçada eyleme dair anlamsal bilgilerin fiilin yapısında farklı bir şekilde dağıldığı gösterilmiştir.

Türkçede eyleme dair anlamsal bilgilerin fiilin kendisinde (kökünde) yoğunlaşırken Rusçada fiilin eylemi adlandıran 'saf' hali olan 'infinitif' biçiminde süreç-sonuç odaklılığı ile ilgili dikotomi ortaya çıkmaktadır. Kök ve soneklerden oluşan süreç odaklı fiiller eyleme dair anlamsal bilgileri fiilin kökünde kodlarken bu bilgilerin, sonuç odaklı fiillerin yapısında ortaya çıkan önek ile kök arasında dağıldığı görülebilir. Rusçadaki önekli fiillerde biri önekte, diğeri ise kökte kodlanan iki imgenin ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Önekteki imge eyleme katılan nesnenin yaptığı hareketi kodlarken kökteki imge eylemi yapan eylemci ile ilgilidir. Yabancı dil/çeviri eğitiminde kullanılmak üzere Rusçadaki önekli fiilde kodlanan anlamsal bilgilerin dağılmasına yönelik Eylem = [Önek^{Nesne} + Kök^{Eylemci}] biçimindeki formül ileri sürülmüştür.

Eyleme katılan eylemci(ler) ile nesne(ler) arasındaki ilişkilerin farklı bir şekilde kodlanabildiği tespit edilmiştir. Eylemdeki katılımcıların sayısının ve arasındaki ilişkilerin Türkçede farklı imgelerin ve bu imgelerin dil dizgesindeki farklı biçimlerinin ortaya çıkmasını etkileyebildiği anlaşılmaktadır. Türkçenin yukarıdaki fiil biçimlerinin arkasında farklı eylemleri gördüğü söylenebilir. Rusçada anlamsal bilgilerin farklı bir şekilde kodlandığı anlaşılmaktadır. Türkçenin dünya görüşünde farklı eylemlerin, Rusçanın dünya görüşü açısından farklı olmayabildiği ortaya çıkmaktadır. Başka bir deyişle Rusçada Türkçenin dizgesinde farklı fiillerle dile getirilen eylemler belli bir imgeyi bulduran tek bir eylemin 'çatı'sı altında toplanabilmektedir. Ayrıca, eyleme dair anlamsal bilgileri kodlarken Rusça için uzamsal ilişkilerin ön plana çıktığı görülebilir.

Rusçadaki fiil öneklerinde bulunan 'potansiyel' içeriklerden dolayı gerek öneke gerekse önekli fiile yönelik 'sıkıştırılmış yay' metaforu kullanılmıştır. Bu metafordaki imge önekli fiilin anlamının eylemci-nesne niteliğine göre değişebildiğini anlatmaktadır. Türkçedeki fiilin içerebildiği potansiyel içeriğin kökte bulunması, ana dili Türkçe olan Rusça öğrenenler için girişim hatalarının ortaya çıkmasına yol açabilir. Yabancı dil/çeviri eğitimi sürecinde fiillerin türetme paradigmalarının gösterilmesinin ve iki dil dizgesi açısından karşılaştırılmasının son derece

önemli olduğu anlaşılmaktadır. Karşılaştırmada elde edilen bilgiler öğrenciye ana dilinin etkisinin ne kadar güçlü olabildiğini ve ana dilindeki modellerin hedef dile yansımamasının gerektiğini göstermektedir.

Karşılaştırmada elde edilen bilgilerden yola çıkarak yabancı dilin ve çeviri sürecinin öğretilmesinde kaynak ve hedef dilin dizgelerinin karşılaştırmalı olarak ele alındığı ve betimlendiği ders kitaplarının şart olduğunu vurgulamak gerekir. Öğrencinin hedef dildeki yapıları ve yapıların arkasındaki anlamsal bilgileri anlayabilmesi için kendi ana (kaynak) dilinin gerek anlamsal gerekse yapısal boyutunu kavraması gerekmektedir. Farklı dil çiftlerine yönelik karşılaştırmalı çalışmalardan yola çıkarak Türkiye Türkçesinin işlevsel boyutunun ele alındığı araştırmaların yapılmasının şart olduğu anlaşılmaktadır. Türkçenin kendi dizgesinde gerçekliği nasıl kodladığı, hangi imgelere başvurduğu, eylemci-nesne ilişkilerinin nasıl düzenlendiği gibi soruların gündeme getirilmesinin, birbirine bağlı olan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yabancı dil öğretimi, dilbilim ve çeviribilim alanlarında dil olgusuna farklı bakış açısını oluşturacağına ve farklı yaklaşımların geliştirilmesine ivme kazandıracığına inanmaktayız.

Kaynakça

- Aksan, D. (2009). *Anlambilim. Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*. 4.baskı. Ankara: Engin Yayın Evi.
- Arutyunova, N. (1997). *Logičeskiy Analiz Yazıka, Yazık i Vremya*. Moskva: İndrik.
- Demirci, K. (2013). *Türkoloji İçin Dilbilim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- İmer, K., Kocaman, A., Özsoy, A.S. (2013). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- İvanov, V. (1990). *İstoričeskaya Grammatika Russkogo Yazıka*. 3.baskı. Moskva: Prosveščeniye.
- Karaağaç, G. (2013). *Dil Bilimleri Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karahan, L. (2011). *Fiil Terimi Üzerine*. İçinde Türk Gramerinin Sorunları. Bildiriler. Birleştirilmiş 1. Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kobozeva, İ. (2000). *Lingvističeskaya Semantika*. Moskva: Editorial URSS.
- Mustayoki, A. (2006). *Teoriya Funktsionalnogo Sintaksisa: Ot Semantičeskih Struktur k Yazıkovim Sredstvam*. Moskva: Yazıkı Slavyanskoy Kulturu.
- Özmen, M. (2013). *Türkçenin Sözdizimi*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Popova, Z., Sternin, İ. (2010). *Kognitivnaya Lingvistika*. Moskva: AST-Vostok-Zapad.
- Sebzecioğlu, T. (2016). *Dilbilim Kavramlarıyla Türkçe Dilbilgisi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Vardar, B. (2002). *Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.

Keywords

Lexical Collocation Translation, L1 Influence,
Restriction On Collocability, Translations
Of Literary Texts

Anahtar Sözcükler

Action, Verb, Russian, Turkish, Semantic

LEXICAL COLLOCATION ERRORS IN LITERARY TRANSLATION

YAZINSAL METİNLERİN ÇEVİRİSİNDE SÖZCÜKSEL EŞDİZİM HATALARI

• Özgür Şen Bartan

Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü,
Mütercim Tercümanlık A.B.D., ozgursen1@yahoo.com

Abstract

This study aims to explore lexical collocation errors in Turkish-English translations of literary texts. To identify, describe and explain the errors (Ellis, 1985), a written corpus of Turkish literary texts and their English translation texts (ETT) was compiled from students of the Department of English Translation and Interpretation. Benson et al.'s (1997) classifications for lexical collocations have been used in order to analyse lexical collocation errors for this study. Also, the most common lexical collocation errors (verb+noun) were examined in terms of restriction on collocability and the L1 influence. The amounts of errors per lexical collocation type in the ETT indicate that the most common type is that of verb + noun, followed by adjective + noun. Moreover, in terms of EFL/ESL learners and translator education, this study suggests that more restrictions of collocation cause poorer collocation production, and L1 influence plays an important role in translators' erroneous collocations. The findings of this study have a number of important implications for future practice of foreign/second language learning and translation education. It's extremely important for foreign language learners to have English-Turkish and Turkish-English bilingual dictionaries of lexical collocations, as searching for the right collocation they spend a lot of time and energy. Also, authentic materials are essential to introduce collocations.

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkçe-İngilizce yazınsal metinlerin çevirisinde sözcüksel eşdizim hatalarını araştırmaktır. Türkçe yazınsal metinlerin İngilizce çevirilerinde yapılan hataları belirlemek, tanımlamak ve açıklamak (Ellis, 1985) için İngilizce Mütercim Tercümanlık Anabilim dalındaki öğrencilerin çevirilerinden oluşan yazılı derlem oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra, en sık yapılan sözcüksel eşdizim hataları (eylem+ad) kısıtlı eşdizimlilik ve anadilin etkisi açısından çözümlenmiştir. Çalışmada Benson ve diğerlerinin (1997) sözcüksel eşdizim grupları sözcüksel eşdizimleri çözümlmek amacıyla kullanılmıştır. Her bir sözcüksel eşdizim grubunda yapılan hatalar incelendiğinde, en sık yapılan hatanın eylem+ad grubunda olduğu, ikinci olarak da sıfat+ad grubunda gerçekleştiği belirlenmiştir. Ayrıca çalışmanın çevirmen eğitimi ve İngilizcenin yabancı/ikinci dil olarak eğitimi açısından iki önemli sonucu bulunmaktadır. İlk olarak eşdizim sınırlılığı eşdizim üretimini olumsuz yönde etkilemektedir; ikinci olarak anadilinden yapılan aktarımın Türkçeden İngilizceye sözcüksel eşdizimlerin çevirisi açısından olumsuz yönde etkisi gözlenmiştir. Buna ek olarak yabancı dil öğrencilerinin doğru eşdizimi ararken çok zaman kaybetmeleri nedeniyle İngilizce-Türkçe ve Türkçe-İngilizce ikidilli eşdizim sözlüklerin üretilmesi oldukça önemlidir. Ayrıca özgün araç kullanımının eşdizim öğretiminde çok değerli olduğu öneriler arasında yer almaktadır.

Introduction

Collocation is considered as one of the key components in EFL teaching and learning and studies (Bahns and Eldaw, 1999; Bildircin, 2014; Howart, 1998; Huang, 2001; Liu, 2000; Martelli, 2007; Nesselhauf, 2005; Nişancı, 2014) indicate that learners have problems producing collocations and make collocation errors. Ferris (1999) suggests that some errors, such as problems with verbs, subject-verb agreement, run-ons, fragments, noun endings, articles, pronouns, and possibly spelling, can be considered 'treatable', because they 'occur in a patterned, rule-governed way'. In contrast, errors such as word choice and word order are 'untreatable', in that 'there is no handbook or set of rules students can consult to avoid or fix those types of errors' (1999: 6). Modarresi (2009) who investigates collocation errors of EFL learners in written English has revealed that most of the students' errors in writing come from their lack of collocation knowledge, not their grammatical ability. Besides, Bildircin (2014) explored that the most frequent types of errors among morpho-syntactic errors were errors of collocation, phrase/ clause structure, and omission of determiner respectively. Likewise, Bahns and Eldaw (1999) argued that EFL/ESL learners face relatively greater difficulty with lexical collocations rather than grammatical ones. As Maretti (2007), points out native speakers of a language are usually aware of these limitations on the combinability of items and avoid producing what would be considered strange-sounding combinations.

The reason why researchers focus on collocation errors emerges from the premise that collocations are sub-category of formulaic language (Wray, 2002) which is seen as one of the main concerns in language processing and language acquisition (Schmitt, 2010). Also, Lewis (2000) suggests that learners need to know not only what is right but also what is wrong. Moreover, Hill (2000) reported that up to 70% of language is made up of fixed expressions, with the number of collocations far outnumbering the number of single-word items. Similarly, Erman and Warren (2000) found that 58.6% of spoken discourse and 52.3% of written discourse consisted of multiword combinations.

However, in EFL instruction there has been increasing evidence that most EFL/ESL textbooks are insufficient in terms of lexical collocation. For instance, Molavi et al. (2014:77) researched the types and frequency of the usage of lexical collocations which were presented in the ELT textbooks series. They concluded that "low number of frequent collocations and low referral to real use of language by native speakers show that ELT textbooks which were examined cannot play an effective role in making collocations part of learner actual competence." It's apparent that most EFL/ESL textbooks are insufficient in terms of lexical collocation learning/instruction or gaining collocational competence (Wray, 1999).

Given that EFL learners have problems producing collocations and EFL textbooks are insufficient in terms of lexical collocation, this study focuses on different types of lexical collocation

errors in literary translations of Turkish learners of English pursuing translation and interpreting programme. For translation learners, choosing the right collocation will make their translations sound much more natural and they need to learn them implicitly and/or explicitly. Noura (2012) emphasizes that a collocation is one of the most important problems in translation. According to Seretan (2013: 87), “lexical collocations are a key issue for Natural Language Processing (NLP) systems since... they do not allow for word-by-word processing”. Also, they are more difficult to handle than other multi-word expressions do (such as idioms), because of their morpho-syntactic flexibility. In addition, Seretan quoted that collocations are considered a key factor in producing more acceptable machine translation output (Heylen et al., 1994, as cited in Seretan, 2013:100).

Dvorkin (1991:19) has mentioned that “collocations are problematic when their meaning is apparent at first glance but their constituent elements cannot be given their translation equivalents”. The translator, in the process of translation, is always looking for the most accurate and natural lexical equivalents between the source and the target language (Newmark, 1988).

Moreover, there are two main views on the concept of collocation: Frequency-based and phraseological approaches (Nesselhauf, 2005; Eren, 2016; Aksu Kurtoğlu, 2016). The frequency-based approach is concerned with the frequency of co- occurrence of lexical items. The main contributors were Firth (1957), Halliday (1966) and Sinclair (1991). Seretan discusses that this linguistic current provides “a purely statistical account of collocation phenomenon and unconcerned with the syntagmatic dimension of the combinations involved” (Seretan, 2013: 90).

On the other hand, researchers conducting the phraseological studies are apparently more involved with phraseology and its application in lexicography and language pedagogy (Benson, 1990; Cowie, 1978). Cowie (1978:132) defines collocation as “co-occurrence of two or more lexical items as realizations of structural elements within a given syntactic pattern”. Cowie (1994) divided word combinations into four groups: Free combinations, restricted collocations, figurative idioms, and pure idioms. Howart (1998:24) “collocational continuum” encompasses “free and restricted collocations”. He illustrates them as *pay heed*, *give someone credit*. Similarly, researchers (Benson, Benson, & Ilson, 1997; Hausmann, 1989) use terms of restricted combinations, unrestricted combinations, and free combinations. According to Denroche (2015: 315), lexical phrases “offer two significant advantages: they extend meaning (because their meaning is more than the sum of their parts) and they make processing easier”.

Also, researchers study on different aspects that affect the collocation production such as lexical (non)congruence of collocation (Jurko, 2010), restriction on collocability (Bonelli, 2000; Granger, 1998; Howart, 1998; Huang, 2001; Martelli, 2007; Nesselhauf, 2005; Nişancı, 2014), the L1 influence (Huang, 2001, Martelli, 2007; Nesselhauf, 2003; Nişancı, 2014; Zughoul& Abdul-Fettah, 2001), semantic transparency of the constituents of a collocation (Martelli, 2007; Nişancı, 2014), and (un)translatability of collocations (Pahlavani et al., 2014).

Firstly, one of the aspects that affect the collocation production is (non)congruence of collocation. Jurko (2010) studies on lexical (non)congruence of collocation and mentions that high frequency lexical collocations should be listed and instructed, yet the L1 into L2 translation equivalent is important, i.e. the L2 collocation shouldn't be parallel to that in L1. The frequency of occurrence can be a decisive factor in discriminating synonymous collocations (Jurko, 2010). Nation (2006:449) points out that L2 word combinations which are not parallel to the combinations in L1 deserve special attention and have to be learned, which complies with the underlying methodology of approaching L2 vocabulary. The frequency of co-occurrence will not always cause useful results, to illustrate: The Turkish collocation *zamanı olmak* is parallel to that of English equivalent *to have time*, and the collocations have high frequency in their corpora (COCA=FREQ:5635; TNC =FREQ:1566.02) yet, Jurko (2010) claims that the pair of collocations is of little contrastive pedagogical value as the L1 into L2 translation equivalent is completely predictable.

Another factor that influences the collocation production is restriction on collocability. In brief, most findings of the restrictedness studies (Bonelli, 2000; Granger, 1998; Howart, 1998; Nesselhauf, 2005) claims that higher degree of restriction facilitates collocation production, in contrast, others (Huang, 2001, Martelli, 2007; Nişancı, 2014) suggest that higher degree of restriction causes poorer collocation production.

Lastly, researchers (Huang, 2001, Martelli, 2007; Nesselhauf, 2003; Nişancı, 2014; Zughoul& Abdul-Fettah, 2001) have shown an increased interest in the L1 influence. The researchers (Zughoul&Abdul-Fettah, 2001) conclude that even at advanced levels, learners face difficulty in producing collocations due to "direct translation from native language (NL) to target language (TL)". Also, Huang (2001) and Nesselhauf (2003), emphasize that L1 transfer has an effect on collocational errors.

Firth (1957:168) has stated that "you shall know a word by the company it keeps" and defined collocation as "part of the meaning of a word" (as cited in Carter, 1998).Carter (1998:51) has described collocation as "a group of words which occur repeatedly in a language" and these patterns of co-occurrence can be either grammatical or lexical. Also, Hoey (2005) has the following definition for collocation:

Collocation is a psychological association between words which is evidenced by their occurrence together in a corpora more frequently than is rational in terms of random distribution (2005: 3-5).

According to Seretan (2013), lexical collocations are typical combinations of words, such as *heavy rain*, *close collaboration*, or *to meet a deadline*. Also, Hausmann (1989) suggests the following list of syntactic patterns characterising collocations: adjective-noun, noun-verb, verb-noun (object), verb-adverb, adjective-adverb, noun-preposition-noun.

Benson et al. (1997: xx) state that “collocations fall into two major groups: grammatical collocations and lexical collocations. Grammatical collocations consist of a noun, an adjective, or a verb plus a preposition or a grammatical structure such as an infinitive or a clause or preposition plus noun. Lexical collocations consist of various combinations of nouns, adjectives, verbs and adverbs. Benson et al. (1997) distinguish several structural types of lexical collocations:

1. verb+noun (inflict a wound),
2. adjective+noun (a crushing defeat),
3. noun+verb (storms rage),
4. noun+noun (a world capital),
5. adverb+adjective (deeply absorbed),
6. verb+adverb (appreciate sincerely).

This study aims to explore different types of lexical collocation errors of Turkish L2 learners of English in literary translation and their frequencies were investigated adopting the structural types of lexical collocation described by Benson et al. (1997). Also, the most common lexical collocation errors (verb+noun) was examined in terms of restriction on collocability and the L1 influence. Recent developments in the field of phraseology and lexicography have led to a renewed interest in collocation teaching, yet the researcher was not able to find bilingual lists of Turkish and English lexical collocations; also there is no bilingual (Turkish – English) collocation dictionary to encourage L2 learners and translators to use the right collocations. The present study may shed light to the issues on Turkish learners’ performance in English collocations and explore the characteristics of the most common errors made by Turkish learners of English.

2. Method

2.1. Participants and Translation Task

The participants of this study were 4th Year students of English Translation and Interpretation Department. A written parallel corpus of Turkish literary texts (TLT) and their English translation texts (ETT) was compiled. 10 students took the course called Translation of Specialty Texts (Literary Translation) and translated Turkish literary texts from *The Dervish Gate* (Bab-ı Esrar) by Ahmet Ümit to English. Ahmet Ümit’s *The Dervish Gate* is a detective story (408 pages in Turkish, 2012) and it is one of the greatest masterpieces of the author. Ümit, whose “more than 60 novels have been translated into more than 20 languages, including Spanish, English, Russian, Chinese, German, Arabic and others, is known as one of the most successful contemporary writers”. Ümit is especially well-known for his mastery of the mystery genre as reflected in many of his bestselling novels and short story volumes (ahmetumit.com).

Each participant translated 10 pages (each consisting of approximately 3500 words). The participants were instructed to understand major difficulties of literary translation (LT), translation models and strategies for LT, to translate literary texts during the course. They had shared translation sessions before translating on their own, which were guided by the instructor.

2.2. Data Collection and Analysis

The data for the study was collected from a written parallel corpus of Turkish literary texts (TLT) and their English translation texts (ETT) manually. Students' literary translations were built into a learner corpus. ETT was totally consists of 28.357 words; however, 11.738 words were selected randomly to analyse lexical collocation errors of 10 participants. Richard and Schmidt (2002) defined error analysis (EA) as a technique for identifying, classifying and systematically interpreting the unacceptable forms of a language in the production data of someone learning either a second or a foreign language. According to Ellis (1985), EA requires the following procedure: defining a corpus of language; identifying errors in the corpus, description of the errors; explaining the errors.

The erroneous lexical collocations from the corpus (ETT) were identified, classified manually with the distinction of Benson et al. (1997) and explained. Based on Benson et al.'s (1997: ix) distinction between grammatical collocations and lexical collocations, the study focused on the lexical collocations and translation errors. Collocations examined in this study included verb+noun, adjective+noun, noun+verb, noun+noun, adverb+adjective, verb+adverb

Furthermore, the most common lexical collocation errors were analysed in terms of (un) restriction on collocation and the L1 influence.

The most common lexical collocation error was verb+noun collocation and they were categorised as "Restricted" or "Unrestricted". Nesselhauf (2005) defines the first group as "collocations with verbs that permit only a very limited number of nouns", and the second group as "collocations with verbs that permit a larger number of nouns but where some arbitrary restriction holds. When the noun collocates with 1-3 verbs, it is regarded as "Restricted"; when it collocates with more than three verbs, it's considered as "Unrestricted" (Nişancı, 2014).

The accuracy of lexical collocation errors which were consulted during the analysis is based on the following sources: The BBI Combinatory Dictionary of English (BBI; Benson et al., 1997); Oxford Collocations Dictionary for Students of English (OCDSE); Turkish National Corpus (TNC) (Aksan, 2012); Collocation Dictionary of Turkey Turkish (CDTT; Özkan, 2010); Corpus of Contemporary American (COCA; (Davies, 2008).

The researcher was not able to find bilingual lists of Turkish and English lexical collocations; also there is no Turkish - English collocation dictionary.

3. Findings

This study aims to explore lexical collocation errors in Turkish-English translations of literary texts.

Totally, the largest number of collocations of all is that of verb + noun (51), followed by adjective + noun (33) (see Table 1). It's essential to mention that even if participants sometimes produce a lexical collocation error more than once, it was estimated as only one.

Table 1: The Frequency of Errors of Lexical Collocation Types

| | Lexical collocations | N | % |
|---|----------------------|------------|-------------|
| 1 | verb+noun | 51 | 36.1% |
| 2 | Adj.+noun | 33 | 23.4% |
| 3 | noun+verb | 26 | 1.4% |
| 4 | noun+noun | 5 | 0.3% |
| 5 | adv+adj | 8 | 0.5% |
| 6 | verb+adv | 18 | 12.7% |
| | Total | 141 | 100% |

Table 2 demonstrates some sample lexical collocation errors that the participants made:

Table 2: Different Types of Lexical Collocations and Sample Lexical Collocation Translation Errors

| Lexical collocations | L1-Turkish literary texts (TLT) | L2 Sample Errors of English translation texts (ETT) | Possible solutions |
|----------------------|--|---|---|
| verb+noun | Kanıtları ortadan kaldırmak | abolish the evidence | destroy the evidence |
| Adj.+noun | Saçlarını arkasına topuz yapmış bir kadın | a woman who made a bun behind her hair | a woman who made a bun at the back of the head |
| noun+verb | Öfkem gerginliğim kayboldu. | My anger and tension got lost. | My anger and stress has faded away/ subsided. |
| noun+noun | tek damla kan | single gob blood | A drop of blood |
| adv+adj | Kuşkuya yer bırakmayacak kadar açık olarak işittim. | I heard the voice undoubtedly clear. | I heard the voice absolutely/quite clear. |
| verb+adv | Kapıyı tamamen açtım. | I entirely opened the door. | I opened the door wide. |

Table 3 shows the results of errors in collocations which are restricted. In 51 verb+noun erroneous lexical collocations which participants translated, 42 of them were categorised as restricted and nine (9) of them were put in the group of unrestricted. In brief, 82% of the verb+noun erroneous lexical collocations were restricted.

Table 3: Errors of Verb+noun Lexical Collocations in terms of (Un)Restrictedness

| | Restricted | Unrestricted | Total |
|----------|------------|--------------|-------|
| N | 42 | 9 | 51 |
| % | 82% | 18% | 100% |

Table 4 demonstrates the influence of L1 in the performance of verb+noun lexical collocations. It can be seen that 24 (47%) out of 51 collocation errors were regarded as due to L1 influence. Also, Table 5 (see Appendix) illustrates some verb+noun lexical collocation errors with L1 influence.

Table 4: The Verb+noun Lexical Collocation Errors with L1 Influence

| | verb+noun | verb+noun with L1 influence |
|----------|-----------|-----------------------------|
| N | 51 | 24 |
| % | | 47% |

4. Conclusion and Discussion

The present study was designed to determine and examine the lexical collocation errors in Turkish-English translations of literary texts. A written parallel corpus of Turkish literary texts (TLT) and their English translation texts (ETT) was compiled to analyse and reveal the frequency of the errors manually; moreover, the most common lexical collocation errors (verb+noun) was examined in terms of restriction on collocability and the L1 influence.

Firstly, manually analysing the data, a total of 141 erroneous lexical collocations were listed in the ETT consisting 11.738 words, and 51 (36%) of them were categorised as verb+noun collocation errors as being the most frequent. The present findings seem to be consistent with other researchers (Bonelli, 2000; Liu, 2000; Nesselhauf, 2005; Nişancı, 2014) who found that learners of second/foreign language fail to use verb+ noun collocations and the most challenging for L2 learners was verb+noun collocations.

Secondly, this study concludes that translation students whose L1 is Turkish and who translate Turkish to English literary texts have difficulty in translating more restricted lexical collocations. Totally 42 (82%) collocation errors out of 51 verb+noun collocation errors were classified as restricted. As stated in the introduction part, literature has emerged that offers contradictory findings about restriction, in that, unlike Huang (2001), Martelli (2007), and Nişancı

(2014) who found that higher degree of restriction causes poorer collocation production, Bonelli (2000), Granger(1998), Howart (1998),and Nesselhauf (2005) reported that higher degree of restriction facilitates collocation production. Nişancı (2014) studied “the factors influencing Turkish learners’ production of English collocations”. The study found that students had slightly poorer performance in collocations with more restricted collocations.

It is difficult to explain the contradictory results, yet these differences can be explained in part by the unpredictability of L2 collocations. Jurko (2010) states that the L1 into L2 translation equivalent is important, the pair of collocations is of little contrastive pedagogical value as the L1 into L2 translation equivalent is completely predictable. In other words, when the L2 collocation is parallel to that in L1, relatively, it is assumed to be easier to predict the L2 translation equivalent of lexical collocation, however, when it is not parallel to that in L1, accordingly, the L2 translation can be unpredictable. Therefore, the unpredictability of L2 collocations for foreign language learners and translators may be one of the reasons that explain inconsistent results. For instance, for Turkish learners of English, it may be difficult to predict what collocates with *evidence* (in sentence 1). Therefore, L2 collocations which are not parallel to the combinations in L1 may deserve special attention.

(1) *Source text: Kanıtları ortadan kaldırdın.*

(2) *Target text: You abolished the evidence.*

(3) *Possible solution: You destroyed/disposed of the evidence.*

In consequence of revealing the problematic collocations, a contrastive analysis is essential and bilingual lists of lexical collocation errors should be prepared to find out the frequency of different types of lexical collocation errors that are specific to Turkish learners of English as a foreign language.

Another possible explanation for the contradictory results is that different languages, different levels of language learners and different genres may influence them. Researchers state that collocations are pervasive in all text genres and domains (Kjellmer, 1987; Mel’čuk, 1998), yet, the frequency of (un)restrictedness of collocation errors in literary translation may be different from, for instance, translations of technical texts. As it has been mentioned earlier, Erman and Warren (2000) found that 58.6% of spoken discourse and 52.3% of written discourse consisted of multiword combinations. However, Turkish learners generally don’t have opportunity to expose natural spoken English even in advanced levels. For instance, Uçkun and Onat (2008:149) examined an English course book which was promoted by the Ministry of Education. They concluded that “the contents of the texts and tasks ignore elements of the target culture and do not carry the features of authentic language use”. According to Denroche (2015:316), “one of

the difference between learners and mother tongue speakers is that learners rely more on free combinations while native speakers make more use of chunks, and that the process of becoming proficient is linked to the ability to learn lexical phrases..." With regard to the researches on lexical phrases, Denroche (2015:316) states that "our choices (as native speakers) are far more restricted rather than free combinations".

Besides, it is not clear that EFL textbooks support lexical collocation learning/instruction. Vassiljev, Skopinskaja and Liiv (2015:307) studied on course books of ELT and the research has shown that "lexical collocations are neglected rather than central in these textbooks, and their selection in terms of frequency and usefulness value is quite random."

Thirdly, it's interesting to note that 24 (47%) out of 51 verb+noun collocation errors were regarded due to the L1 influence. Prior studies concerning the L1 influence concerning lexical collocations (Huang, 2001, Martelli, 2007; Nesselhauf, 2003; Zughoul & Abdul-Fettah, 2001) have noted that L1 transfer has an effect on collocational errors. Bildircin (2014: vi) also concluded that "first language interference was the major source particularly in the beginning of the year, which gradually loses its effect...". However, Zughoul and Abdul-Fettah (2001) conclude that even at advanced levels, learners face difficulty in producing collocations due to "direct translation from native language (NL) to target language (TL)". As Seretan (2013:100) points out "the transfer of collocations is relatively more complex" and "many of them cannot in fact be translated literally". Nonetheless, Pahlavani et al.(2014) reported that literal translation was the most frequently (35.73%) used strategy by translators while translating collocations. This study confirms that the L1 influence is associated with partly literal translation.

Nevertheless, more research on this topic needs to be undertaken before the association between L1 interference and the above-mentioned factors are more clearly understood. It is possible to observe L1 interference on not only lexical level but also on structural level (Kurtul, 2012). A further study with more focus on L1 interference is therefore suggested, for instance, investigating its association with literal translation and unpredictability. In addition, it would be interesting to assess the effects of using authentic texts other than textbooks concerning collocation instruction. Moreover, the results of this research support the idea that restricted collocations are more challenging for EFL/ESL learners and translators and they need to learn them implicitly and/or explicitly. It is recommended that further research be undertaken in exploring the effect of teaching unpredictable, restricted lexical collocations.

5. Suggestions

The study has gone some way towards enhancing our understanding of the issues and the nature of the problems of translating collocation. The findings of this study have a number of important implications for future practice.

1. For the reason that EFL/ESL textbooks are not sufficient to teach/introduce lexical collocations, instruction should evolve learners other primary sources of foreign language teaching. Apart from EFL/ESL textbooks, input outside of the classroom is also invaluable. As Richards (2015) mentions the classroom is no longer a learner's primary source of interaction in the internet age so far. Authentic materials are essential to introduce collocations.

2. It's recommended that collocations are needed to be translated into collocations. It's extremely important for foreign language learners to have English-Turkish and Turkish-English bilingual dictionaries of lexical collocations, as searching for the right collocation they spend a lot of time and energy. Through these bilingual dictionaries, they may have the chance to reach invaluable input. Many researchers prepared bilingual collocation dictionaries such as A Dictionary of English Collocations (English-Chinese) (Wang, 1988), Russian-English Dictionary of Verbal Collocations (Benson & Benson, 1993), The Kenkyusha Dictionary of English Collocations (Shigeziroo., 1995). Özkan (2010) states that "when the studies are considered about the vocabulary of Turkey Turkish, general purpose lexicon works, and particular purpose lexicons for special aim works are insufficient and limited". Therefore, it is claimed that "collocation dictionary is one of the main products of lexicology" (Özkan, 2010: 65).

3. Also, bilingual lists of collocations with reference to specialized fields, for instance, scientific texts, technical texts or/and literary texts etc. can be produced. Jurko (2010) benefits from bilingual lists of Slovene and English collocations resulting from BA theses of students. Also, more emphasis is needed to be given on restricted collocations which can be challenging for Turkish EFL/ESL learners and translators.

4. As a consequence of the absence of bilingual collocation dictionary which consists of both English and Turkish collocations, translators may have some obstacles. In order to solve the expected problems, some solutions could be useful for them. They can use monolingual collocation dictionaries such as: The BBI Combinatory Dictionary of English (BBI); Collins COBUILD Collocations; The LTP Dictionary of Selected Collocations (LTP); Oxford Collocations Dictionary for Students of English (OCDSE); Turkish National Corpus (TNC); Collocation Dictionary of Turkey Turkish (CDTT). Also, there are apps for mobile phones (Oxford Collocations Dictionary), it's easy to download and use it to search for what collocates with what.

References

- Aksan, Y. Aksan, M., Koltuksuz, A., Sezer, T., Mersinli, Ü., Demirhan, U. U., Yılmaz, H., Atasoy, G., Öz, S., Yıldız, Y., ve Kurtoğlu, Ö. (2012). Construction of the Turkish National Corpus (TNC). In Proceedings of the Eight International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012). İstanbul. Türkiye. Available online at <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/papers.html>
- Aksu Kurtoğlu, Ö. (2016). A Theoretical View to Collocations with an Argument of Integrant Approach in Teaching Level, *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi, MEUDED*, 13 (1), 39-70.
- Bahns, J., & Eldaw, M. (1999). "Should we teach EFL students collocations? *System*, 21, 101–114.
- Benson, M. (1997). Collocations and General-purpose Dictionaries, *International Journal of Lexicography*, 3 (1), 23–34. <https://doi.org/10.1093/ijl/3.1.23>
- Benson, M., Benson, E. & Ilson, R. F. (1997). The BBI Dictionary of English Word Combinations. Rev. ed. Amsterdam: John Benjamins. Available online at [http://dx.doi.org/10.1075/z.bbi1\(2nd\)](http://dx.doi.org/10.1075/z.bbi1(2nd)).
- Benson, M. & Benson, E. (1993). Russian-English Dictionary of Verbal Collocations Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Bıldırçın, Y. U. (2014). A corpus-based analysis of the morpho-syntactic errors in the written productions of Turkish learners of English as a foreign language: Mersin University sample, Doctoral Thesis, Mersin Üniversitesi, Turkey.
- Bonelli, E. T. (2000). Corpus Classroom Currency. *DarbairDienos*, 205-243.
- CDTT (2011). Collocation Dictionary of Turkey Turkish, National Research Project, Mersin University, Available online at <http://turkcederlem.mersin.edu.tr/esdizim/>
- Cowie, A. P. (1978). The place of illustrative material and collocations in the design of a learner's dictionary. In: Strevens, P. (ed.) Honour of A.S. Hornby, Oxford: Oxford University Press, 127–139.
- Davies, M. (2008). The Corpus of Contemporary American English (COCA): 520 million words, 1990-present. Available online at <https://corpus.byu.edu/coca/>.
- Denroche, C. (2015). Metonymy and Language: A New Theory of Linguistic Processing, Routledge, New York
- Ellis, R. (1985). Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Eren, N. T. (2016). Eşdizimlerin saptanmasına ve betimlenmesine yönelik kuram ve yaklaşımlar", Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13 (33), p. 28-47.
- Erman, B. & Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text* 20(1),

29–62.

Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing* 8 (1), 1–10.

Firth, J. R. (1957). *The Techniques of Semantics*. Oxford: Oxford University Press

Granger, S. (1998). Prefabricated Patterns in Advanced EFL Writing: Collocations and Formulae. In *Phraseology: Theory, Analysis and Applications*, Oxford: Oxford University Press, 145-160.

Halliday, M. A. K. (1966). Lexis as a linguistic level. In C. E. Bazell, J. C. Caford, M. A. K. Halliday, & R. H. Robinso (Eds.), *In memory of J. R. Firth*, London: Longman, 148-162.

Hausmann, F.J. (1989). Le dictionnaire de collocations. In: Hausmann, F., Reichmann, O., Wiegand, H., Zgusta, L. (eds.) *Wörterbücher: in internationalen Handbüchern zur Lexicographie*. Dictionaries, Dictionnaires, deGruyter, Berlin, 1010–1019.

Hill, J. (2000) Revising priorities: from grammatical failure to collocational success. In Lewis, M. (ed.) *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. London: Heinle Cengage Learning.

Hoey, M. (2005). *Lexical Priming: A New Theory of Words and Language*. Routledge.

Howart, P. (1998). Phraseology and Second Language Proficiency. *Applied Linguistics*, 19, 24-44.

Huang, L-S. (2001). Knowledge of English collocations: An analysis of Taiwanese EFL learners. In *Texas papers in foreign language education: Selected proceedings from the Texas foreign language education conference 2001*, 6(1), 113-129. (ERIC Document Reproduction Service No. 465 288).

Jurko, P. (2010). Slovene-English contrastive phraseology: Lexical collocations. *ELOPE*, 7 (2), 57-73. DOI 10.4312/elope.7.2.57-73.

Kjellmer, G. (1987). Aspects of English collocations. In: Meijs, W. (ed.) *Corpus Linguistics and Beyond*, Rodopi, Amsterdam, 133–140.

Kurtul, K. (2012). An inquiry into connectives and their use in written discourse. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 8 (1), 110-131.

Lewis, M. (2000). Learning in the lexical approach. In M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach* Hove, UK: Language Teaching Publications, 155-185.

Liu, C. P. (2000). An Empirical Study of Collocation Teaching. *The Proceedings of the Seventeenth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China*, Taipei: Crane, 165-178.

Martelli, A. (2007). *Lexical Collocations in Learner English: A Corpus-Based Approach*. Edizioni dell'Orso.

Mel'čuk, I. (1998). "Collocations and Lexical Functions" (Ed. A.P. Cowie) *Phraseology: Theory, analysis, and applications*, Oxford University Press, 23-54.

Modarresi, G. (2009). Collocational errors of Iranian EFL learners in written English. *TELL*, (3) 1,135154. Retrieved September 1, 2017 from <http://www.parsgig.com/f/AkUov>.

Molavi, A., Koosha, M., & Hosseini, H. (2014). A comparative corpus-based analysis of lexical collocations used in EFL textbooks. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 7(1), 66-81. doi:10.5294/laclil.2014.7.1.4 eISSN 2322-9721.

Nesselhauf, N. (2003). The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching. *Applied Linguistics*, 24(2), 223-242.

Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a Learner Corpus*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.

Nişancı, S. (2014). Factors influencing Turkish EFL learners' collocation production, Yeditepe University, Unpublished Master of Arts : 31

Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. London: Prentice Hall.

Noura, M. (2012). Translation of good in the history of Tom Jones, a Foundling. *International Journal of English Linguistics* (2) 3 Retrieved September 1, 2017 from: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijel/article/view/17643>

OCDSE (2003). *Oxford Collocations Dictionary for Students of English*. Oxford University Press.

Özkan, B. (2010). Collocation dictionary of adjectives in Turkish teaching method and practice. *E-International Journal of Educational Research* 1 (2),51-65. Retrieved October 1, 2017 from: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ijer/article/view/1073000055>

Pahlavani, S. D., Bateni, B. & Hosseini, H. S. (2014). Translatability and Untranslatability of Collocations in Ernest Hemingway's Novels, *European Online Journal of Natural and Social Sciences* (3) 4, 1195-1206. Retrieved August 10, 2017 from: www.european-science.com

Richards, J.C., and Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. (3rd ed.). United Kingdom: Pearson Education Limited.

Richards, J. (2015). "Tools Learning Beyond the classroom", Retrieved September 12, 2017 from: www.cambridge.org/elt/blog/2015/10/08/language-learning-beyond-classroom/

Seretan, V. (2013). A Multilingual Integrated Framework for Processing Lexical Collocations, A. Przepi'orkowski et al. (Eds.): *Computational Linguistics*, SCI 458, 87-108, DOI: 10.1007/978-3-642-34399-5 5 Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

- Shigeziroo, I. (1995). *The Kenkyusha Dictionary of English Collocations*. Tokyo: Kenkyusha.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Palgrave Press
- TNC (2017) Turkish National Corpus, www.tnc.org.tr
- Uçkun, B. & Onat, Z. (2008). Yabancı Dil Kitaplarında Özgün Metin ve Özgün Görev Kullanımının Önemi: Bir Kitap İncelemesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7(1),149-164.
- Ümit, A. (2012). *Bab-ı Esrar*, İstanbul: Everest Yayınları,
- Vassiljev, L., Skopinskaja, L. & Liiv, S. (2015). The treatment of lexical collocations in EFL course books in the Estonian Secondary School context. *Estonian Papers in Applied Linguistics* (11), doi:10.5128/ERYa11.18. Retrieved July 1, 2017 from: <http://arhiiv.rakenduslingvistika.ee/ajakirjad/index.php/aastaraamat/article/view/337>
- Wang, W. (1988). *A Dictionary of English Collocations (English-Chinese)*, Nanjiang.
- Wray, A. (1999). Formulaic language in learners and native speakers. *Language Teaching*, 32 (4), 213-231.
- Wray, A. (2002). Formulaic language in computer-supported communication: Theory Meets reality. *Language Awareness* 11(2), 114-131.
- Zughoul, M. & Abdul-Fettah, H. (2001). Collocational Competence of Arabic Speaking Learners of English: A study in Lexical Semantics. *Journal of the College of Arts*, 1-19.9. Retrieved September 1, 2017 from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479650.pdf>

APPENDIX

Table 5: Some of the Verb+noun Lexical Collocation Errors with L1 Influence

| | L1-Turkish literary texts (TLT) | L2 Sample Errors of English translation texts (ETT) | Possible solutions/ Intended | Explanations |
|----|---|---|--|--|
| 1 | Kanıtları ortadan kaldırmak | abolish the evidence | destroy the evidence | In Turkish “ortadan kaldırmak” is used for both “to put an end to both a system or practice”, and “to end the existence of something”. |
| 2 | Dizlerimin üstünde duran bilgisayarım. | laptop lying on my knees | laptop lying on my lap | In Turkish it is called “knee top” not lap |
| 3 | Bilgisayarı kapattım . | shut my laptop | turn off/ shut down-off my laptop | In Turkish it is called “close/shut”. |
| 4 | Alnıma bir öpücük kondurmuştu. | kissed me from my forehead | kissed my forehead | The word “from” is used for the suffix –a which is used as dative case. |
| 5 | Dudaklarından öperdi onu | kissed him on his lips | kissed his lips | The word “from” is used for the suffix –dan which is used as ablative case. |
| 6 | Televizyonu açtığımda | I opened television | turn on the TV | In Turkish there is not a verb for TV, “close/open” is used to turn on and off the TV. |
| 7 | Televizyonu kapattı | ... close television... | turn off the TV | |
| | İçeri girebilir miyiz? | Can we enter the inside ? | Can we enter? | As “içeri” means “inside” in Turkish, it’s a literal translation. |
| 8 | Yanlış bir iş yapmamıştım. | I hadn’t done wrong thing . | I haven’t done anything wrong. | The pronoun “anything” is not negative in Turkish, that’s why “thing” is used instead of “anything”,. |
| 9 | Yere düşmüşüm. | I fell into place . | I fell down on the ground . | The word “into” is used for the suffix –e (yere) which is used as dative case in Turkish. |
| 10 | Herkes görüşünü açıklamış. | Everyone explained his opinion. | Everyone expressed their opinion/ opinions. | In Turkish, people “explain” their opinions instead of “expressing”. |

Anahtar Sözcükler
Yazma Becerisi, Öğrenci Özerkliği, Motivasyon, Yazma
Özerkliği Ölçeği

Keywords
Writing Skills, Learner Autonomy, Motivation, Writing
Autonomy Scale

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA ÖZERKLİĞİ DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

EXAMINATION IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES OF WRITING AUTONOMY LEVELS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

• Keziban Tekşan - Üzeyir Süğümlü

Doç. Dr., Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi, keziban-tekshan@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi, u.sugumlu@gmail.com

Öz

Araştırma, ortaokul öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın diğer bir amacı, yazma becerisi öğretiminde özerk öğrenme anlayışına yönelik öğretmenlere yeni bir bakış açısı sunmaktır. Öğrencilerin yazma özerklik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik alanyazında herhangi bir çalışmanın olmaması, araştırmanın önemini göstermektedir. Araştırma, tarama modelinde olup betimsel bir nitelik taşımaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı'nda ortaokulda öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü katılan toplam 310 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Yazma Özerkliği Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 20.0 paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnow testi yapılmış ve verilerin normal dağıldığı belirlendiğinden parametrik testler kullanılmıştır. Alt problemlere bağlı olarak verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem için t-testi, tek yönlü varyans analizi (Oneway ANOVA) ve korelasyon analizi uygulanmıştır. Farklılıkların anlamlılığının belirlenmesinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak öğrencilerin özerk yazma düzeylerinin 5. sınıfta 6, 7 ve 8. sınıflara göre "motivasyon ve tutum" ile "planlama ve süreç" alt boyutlarında daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin özerk yazma becerilerinin sınıf düzeyi arttıkça azaldığını göstermektedir. Türkçe derslerinde uygulanan yazma öğretiminin öğrencilerin özerk yazma düzeylerini artıran değil azaltan bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Abstract

The research was conducted to determine the level of writing autonomy of the students. Another aim of the research is to offer a new perspective to teachers about autonomous learning approach in teaching writing skills. The lack of any research in the literature to examine the writing autonomy levels of students in terms of various variables indicates the importance of the research. The research is in the relational screening model and has a descriptive quality. The sample of the research consists of a total of 310 volunteer students who were studying at a secondary school in the Spring Semester of 2017-2018 Academic Year. The data of the research were collected by Writing Autonomy Scale. The data obtained from the research were analyzed by using SPSS 20.0 package program. Kolmogorov-Smirnow test was used to test whether the data were normal or not and since the data were determined to be distributed normally, parametric tests were used. Percentage, frequency, arithmetic mean, standard deviation, t-test for independent samples, one way variance analysis (Oneway ANOVA) and correlation analysis were used to analyze the data. For testing the significance of the differences, the significance level was accepted as .05. Based on the findings of the research; it is concluded that the autonomous writing levels of the students are higher in the 5th grade than in the 6th, 7th and 8th grades in "motivation and attitude" and "planning and process" sub-dimensions. This result shows that students' autonomous writing skills decreases as the class level increases. It is seen that writing instruction applied in Turkish courses has an effect which decreases but does not increase autonomous writing levels of students.

Giriş

1. Kuramsal Çerçeve

Dil öğretimi, dilin dört temel becerisiyle gerçekleştirilmektedir. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (Avrupa Konseyi, 2009) bir dilin dört temel beceri alanıyla öğretiminin yapılmasının üzerinde durulmaktadır. Bu beceriler; dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Dinleme ve okuma, dilin anlama yönünü; konuşma ve yazma dilin anlatma yönünü ortaya çıkarır. Dört temel dil beceri alanı arasında dinleme, konuşma ve okumadan sonra kazanılan yazma becerisi, bu yönüyle dili etkin kullanabilmenin son aşamasını oluşturmaktadır. Yazma, zihinsel süreçlerle iç içe olması nedeniyle çok sayıda becerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Güneş, 2013).

Yazma çalışması, sadece bazı yazma tekniği bilgilerinin aynen uygulanması değil, öğrencilerin yaşantılarından, izlenimlerinden, tasarı ve hayallerinden beslenerek ortaya özgün ürünler çıkarma işidir (Göçer, 2018: 55). Hidi ve Boscolo'ya (2006) göre bir eylem olarak yazma, bireylerin duygu ve düşüncelerini aktarma aracı olmasının yanı sıra aynı zamanda onların duygusal durumlarını da yansıtan bir beceri alanı özelliğini taşımaktadır. Yazma eylemi; öğrencilerin düşüncelerini, duygularını ve kişisel deneyimlerini ifade etme ve iletişim kurma aracı olarak düşünüldüğünde ve kullanıldığında öğrenci için anlamlı olmaktadır.

Yazma süreci, her biri belirli görevlere odaklanan birçok süreci içerir. Yazma süreci; yazma planı yapma, taslak hazırlama, gözden geçirme, düzenleme, okuma ve yayımlama ana aşamalarından oluşur (The Ontario Curriculum Grades/Language, 2006). Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yazma aşamaları; hazırlık, planlama ve yazma taslağı oluşturma, geliştirme (gözden geçirme, düzenleme), düzeltme ve sunum (yayımlama, paylaşma) aşamalarından oluşmaktadır. Araştırmacılar, yazma sürecinin aşamalı olarak yürütülmesinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde önemli etkilerinin olduğunu belirtmektedir (Karatay, 2013; Tekşan, 2013; Graham ve Sandmel, 2011; Nauman, 2007; Bruning ve Horn, 2000).

İşlevsel kullanımı bakımından dört temel dil becerisinden en zor olanı ve en sona kalanı, yazma becerisidir (Göçer, 2018). Karatay (2013), yazma becerisinin hem kendi yapısından kaynaklanan içsel karmaşık bir süreç olması hem de uygulama sürecinde değerlendirme, geri bildirim ve düzeltme süreçlerinin yeteri kadar izlenememesi, sınıfların öğrenci yoğunluğu veya öğretmenden kaynaklanan dışsal sorunlar sebebiyle diğer dil becerilerine göre daha yavaş geliştiğini veya yeteri kadar geliştirilemediğini belirtmektedir. Boscolo ve Gelati'ye (2007) göre öğrencilerde yazma isteği, genellikle azalmakta ve yok olmaktadır. Yazma çalışmaları, öğrenciler tarafından çoğunlukla sıkıcı, tekdüze ve yorucu olarak algılanmaktadır. Arıcı ve Urgan (2017), her işte olduğu gibi yazmada da isteğin çok önemli olduğunu, bu yüzden yazma etkinliklerine

başlarken öğretmenin öğrencilerde istek uyandırması gerekebileceğini belirtmektedir. Kurudayıoğlu ve Karadağ (2010), öğrencilerin çoğunluğunun yazmaktan sıkıldığı, yazmaya karşı istekli olmadığı, yazarken zorlandığını ve öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz yaklaşımlarını ortadan kaldırmak, yazmayı severek yapacakları bir uğraş ve alışkanlık hâlinde kazanmalarını sağlamak için öğrencilerin isteklendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Yapılan araştırmalar; öğrencilerin kişisel deneyimleri ve ilgilerini çeken konularla ilgili yazma çalışmaları yapmalarının yazma isteklerinde artış meydana getirdiğini göstermektedir (Arıcı ve Ungan, 2017; Boscolo ve Gelati, 2007; Nauman, 2007; Ruddell, 2006; Bruning ve Horn, 2000; Süğümlü, 2016).

Öğrencilerin yazma sürecinde kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleri ve yazma sürecini öğrenci özerkliği temelinde yürütmeleri ile öğrencilerin yazmaya yönelik tutumu ve motivasyonu artmakta, yazma becerisi ve özerk öğrenme becerisi gelişmektedir (Süğümlü, 2016). Doğası gereği karmaşık ve içsel bir süreci gerektiren yazma becerisinde; öğrencinin öğrenme sürecini kendisinin yürütmesi, öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi; amacı, içeriği, yöntemi kendisinin belirlemesi, çalışmasını değerlendirmesi ve öğrencinin öğrenme sürecinde belirleyici olması önem kazanmaktadır. Yazma eğitiminde, öğrencinin özerk öğrenme anlayışıyla süreci kendisinin yürütmesi ile öğrenciler, daha kalıcı ve etkili öğrenmeler gerçekleştirebilmektedir.

Little, Ridley ve Ushioda (2003); öğrenci özerkliğinin öğrenme sürecinin bütün yönlerinde öğrencinin yansıtıcı ilgisini içerdiğini, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenerek özerk duruma gelebildiğini, bunun da öğrenme sürecine tüm yönleriyle katılmayı (planlama, uygulama-izleme ve değerlendirme) içerdiğini ve öğrenci özerkliğinin öğrencilerin öğrenme sürecinin bilincinde olmaları ile geliştiğini belirtmektedir. Ramos (2006), birçok araştırmacı tarafından öğrenci özerkliği üzerine yapılan araştırmaların ortak noktalarını aşağıdaki şekilde belirtmektedir:

- Özerklik, bir “ya hep ya da hiç” kavramı değildir.
- Özerklik, geliştirilebilen ve bireyin yaşamının bazı yönlerinde olan ve bazı yönlerinde olmayabilen bir beceridir.
- Bireyler farklı derecelerde, yaşlarda ve olgunlukta özerk olabilirler.
- Sorumluluk, bireyin ihtiyaçlarının farkındalığı, motivasyon, eleştirel düşünme, öz değerlendirme ve özgürlüğün bazı düzeyleri, özerklik için gerekli unsurlardır.
- Dil öğreniminde, dil yeterlilik düzeyi ile ulaşılabilir özerklik derecesi bağlantılıdır.
- Özerklik, öğretmenlerin bütün kontrol ve karar verme durumlarını öğrenciye aktarması anlamına gelmez.
- Öğrencilerin özerkliğin bazı düzeylerine ulaşmak için öğretmenlerle iş birliği yapmaları gerekir ve öğrenci özerkliği öğretmen özerkliğini beraberinde getirir.

Benson (2011), özerkliğin geniş anlamda bir kişinin kendi öğrenme sorumluluğunu kontrol edebilme yeteneği olarak tanımlandığını söylemekte ve öğrenme özerkliğinin şu ilkeleri taşıdığını belirtmektedir:

- Öğrenme sürecinde özerklik, doğaldır ve herkese uygulanabilir.
- Özerk öğrenme, özerk olmayan öğrenmeden daha etkilidir.
- Özerklik, farklı durumlarda farklı bireylere farklı seviyelerde sunulur.
- Özerklikten yoksun öğrenciler, uygun durum ve hazırlık süreci kendilerine sunulduğunda onu üretme/geliştirme yeteneğine sahiptir.
- Öğretmeyi ve öğrenmeyi düzenleme biçimleri, öğrenciler arasında özerkliğin gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Sinclair (2000); öğrenci özerkliğinin kapasite oluşturma süreci olduğunu, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almaya istekli olmalarını kapsadığını, öğrenci özerkliğinin derecelerinin olduğunu ve bu derecelerin sabit değil değişken olduğunu, öğrenci özerkliğinin gelişmesinin öğrenme sürecinde bilinçli bir farkındalığı gerektirdiğini belirtmektedir. Nunan (2003), öğrenci özerkliğinin aşamalarını sıralarken genel çerçevesini de ortaya koymaktadır:

- Öğretim hedeflerinin öğrencilere açık bir şekilde verilmesi
- Öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemelerine izin verilmesi
- Öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri ile ilgili farkındalıklarının artırılması,
- Öğrencilerin kendi tercih ettikleri öğrenme şekilleri ve stratejileri belirlemelerine yardım edilmesi,
- Öğrencilerin tercih yapmalarının desteklemesi ve kendi görevlerini oluşturmalarına izin verilmesi
- Öğrencilerin öğretmen ve araştırmacı rolüne teşvik edilmesi

Reinders (2010), özerk öğrenme sürecinin döngüsel yapısını, öğrenci özerkliğinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yapısını sağlayan etkileşim, motivasyon ve yansıtma üzerine temellendirmiştir. Reinders'e (2010) göre özerk öğrenme sürecinin aşamaları; öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, hedef/amaç belirleme, öğrenmeyi planlama, kaynakları seçme, stratejileri seçme, uygulama, ilerlemeyi izleme, değerlendirme ve gözden geçirmedir.

Öğrenci özerkliği ve öğrenme motivasyonu ilişkisine yönelik Noels (2001), motivasyonu artırmak için gerekli olan temel unsurlardan birisinin özerklik olduğunu; Silva (2002), motivasyon ve özerklik kavramlarının birbiriyle ilişkili kavramlar olduğunu; Dickinson (1995), kendi öğrenme sürecinde özerk olan öğrencilerde, öğrenme motivasyonunun arttığını ve özerk öğrencilerin

motivasyonunun daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Godwin-Jones (2011), öğrenci özerkliği çabasının psikolojik bir parçasını, öğrencinin bağımsız çalışma yapabilmesi için uygun motivasyona sahip olması şeklinde açıklamaktadır. Borg ve Al-Busaidi (2012), özerk öğrenme becerisine sahip olan öğrencilerin daha fazla motivasyona sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrenci özerkliği ve öğrenme tutumu ilişkisine yönelik Little (1995), öğrenci özerkliğinin önemini, şimdi ve gelecekteki öğrenme arasındaki olumlu ilişki açısından açıklamaktadır. Bu açıklamaya göre; kendi öğrenme sorumluluğunu alan öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini başarmaları, diğer öğrencilere göre daha olasıdır. Eğer öğrenciler, öğrenme hedeflerini gerçekleştirirse gelecek öğrenmeleri için olumlu tutum geliştirebilir. Öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştiren öğrenci, kendi öğrenme hedeflerini başarmak için o yönde çalışır ve hedefini gerçekleştiren öğrenci de özerk öğrenme becerisini geliştirmiş olur. Araştırmacılar; genellikle en önemli yeterliliklerin öğrenciye kendi öğrenme etkinliklerini planlamaya, kendi ilerleme süreçlerini izlemeye ve kendi öğrenme sonuçlarını değerlendirmeye olanak tanıyan yeterlilikler olduğunu ortaya koymaktadır (Benson, 2003). Öğrenci özerkliği, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırarak onların çalışmalarının etkililiğini ve niteliğini yükselmekte, öğrenmede kalıcılığı sağlamakta ve gelecek öğrenmelerini olumlu etkilemektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırma, ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliği düzeylerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve yazma sıklığı) açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın diğer bir amacı, yazma becerisi öğretiminde özerk öğrenme anlayışına yönelik öğretmenlere yeni bir bakış açısı sunmaktır. Araştırmanın problem cümlesi, “Öğrencilerin yazma özerklik düzeyleri (bağımlı değişken) cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve yazma sıklığına (bağımsız değişken) göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Cinsiyet ile yazma özerkliği arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
2. Yaş ile yazma özerkliği arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
3. Sınıf düzeyi ile yazma özerkliği arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
4. Yazma sıklığı ile yazma özerkliği arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
5. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Yazma dilin en son ve en zor kazanılan becerisi olarak görülmektedir. Öğrenci özerkliği, yazma becerisinin geliştirilmesi için öğrencilerin yazmaya yönelik tutumunu ve motivasyonunu doğrudan etkilemektedir. Öğrencilerin öğrenmelerini özerk bir şekilde gerçekleştirmesi anlayışına dayanan özerk öğrenme, yazma becerisine ilişkin sorunların çözümüne katkı sunabilecek bir

anlayıştır. Öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik alanyazında herhangi bir çalışmanın olmaması, araştırmanın önemini göstermektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma, tarama modelinde olup betimsel bir nitelik taşımaktadır. Tarama modeli geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2012). Araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliği düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

2.2. Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı'nda ortaokulda öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü katılan toplam 310 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem, olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemiyle (Creswell, 2013) belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleminde ortaokulun her sınıf düzeyinden öğrenci yer almaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, Tekşan ve Süğümlü (2018) tarafından geliştirilen Yazma Özerkliği Ölçeği ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Öğretmenler tarafından veri toplama araçlarının öğrencilere dağıtılması ve öğrenciler tarafından ilgili maddelerinin doldurulması yoluyla veriler toplanmıştır. Veri toplama süreci iki hafta sürmüş ve araştırmacılar tarafından gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.

Yazma Özerkliği Ölçeği'ne ilişkin bilgiler şu şekildedir: Yazma Özerkliği Ölçeği, 22 maddeden oluşan ve üç alt boyutu olan bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutları; motivasyon ve tutum, planlama ve süreç, paylaşım ve değerlendirmedir. Ölçek üçlü Likert tipi olarak geliştirilmiştir. Ölçekte ters madde yer almamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan 66'dır. Ölçeğin temel bileşenler analizi sonuçlarına göre "motivasyon ve tutum" faktörü ile ilgili sekiz madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri .831 ile .488 arasında değişmektedir. Ayrıca toplam varyansın %29.65'ini açıklamaktadır. İkinci faktör olan "paylaşım ve değerlendirme" ile ilgili sekiz madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri .712 ile .562 arasında değişmektedir. Ayrıca toplam varyansın %13.75'ini açıklamaktadır. Üçüncü faktör olan "planlama ve süreç" ile ilgili yedi madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri .720 ile .590 arasında değişmektedir. Ayrıca toplam varyansın %10.64'ünü açıklamaktadır. Buna göre üç faktörün açıkladıkları varyans miktarı %54.04'tür. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) .82 olarak belirlenmiştir.

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 20.0 paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini sınamak için Kolmogorov-Smirnow testi yapılmış,

verilerin normal dağıldığı belirlendiğinden parametrik testler kullanılmıştır. Alt problemlere bağlı olarak verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem için t-testi, tek yönlü varyans (Oneway ANOVA) ve Bonferroni post hoc analizi, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır. Farklılıkların anlamlılığının sınanmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Çözümlenen veriler çizelgeler şeklinde sunulmuş ve değerlendirilmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyet dağılımları, Çizelge 1’de gösterilmiştir.

Çizelge 1. Öğrencilerin Sınıf Düzeyi ve Cinsiyet Dağılımları

| Sınıf Düzeyi | Erkek | | Kız | | Toplam |
|---------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|
| | N | % | N | % | N |
| 5. Sınıf | 25 | 51 | 24 | 49 | 49 |
| 6. Sınıf | 58 | 54.8 | 48 | 45.2 | 106 |
| 7. Sınıf | 47 | 54.7 | 39 | 45.3 | 86 |
| 8. Sınıf | 32 | 46.4 | 37 | 53.6 | 69 |
| Toplam | 162 | 52.3 | 148 | 47.7 | 310 |

Çizelge 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin % 52.3’ünün (162) “erkek”, %47.7’sinin (148) “kız” olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 49’u 5. sınıf, 106’sı 6. sınıf, 86’sı 7. sınıf ve 69’u 8. sınıfta öğrenim görmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş dağılımları, Çizelge 2’de gösterilmiştir.

Çizelge 2. Öğrencilerin Yaş Dağılımları

| Yaş | N | % |
|---------------|------------|--------------|
| 11 | 19 | 6.1 |
| 12 | 54 | 17.4 |
| 13 | 95 | 30.6 |
| 14 | 73 | 23.5 |
| 15 | 69 | 22.3 |
| Toplam | 310 | 100.0 |

Çizelge 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %30’unun (95 kişi) 13 yaşında, %23.5’inin (73 kişi) 14 yaşında, %22.3’ünün (69 kişi) 15 yaşında, %17.4’ünün (54 kişi) 12 yaşında ve %6.1’inin (19 kişi) 11 yaşında oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma sıklığı dağılımları, Çizelge 3’te gösterilmiştir.

Çizelge 3. Öğrencilerin Yazma Sıklığı Dağılımları

| Yazma sıklığı | N | % |
|---------------|------------|--------------|
| her gün | 109 | 35.2 |
| haftada bir | 141 | 45.5 |
| ayda bir | 41 | 13.2 |
| daha az | 19 | 6.1 |
| Toplam | 310 | 100.0 |

Çizelge 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %45.5'inin (141 kişi) "haftada bir", %35.2'sinin (109 kişi) "her gün", %13.2'sinin (41 kişi) "ayda bir" ve %6.1'inin (141 kişi) "daha az" sıklıkla yazı yazdıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri ile yazma özerkliği düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t-testinin sonuçları, Çizelge 4'te gösterilmiştir.

Çizelge 4. Öğrencilerin Yazma Özerkliği Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t testi ile İlgili Bulgular

| Alt Boyutlar | Cinsiyet | N | \bar{X} | Ss | t | p | Cohen's d |
|---------------------------|----------|-----|-----------|------|--------|-------|-----------|
| Motivasyon ve Tutum | Erkek | 162 | 14.99 | 2.97 | -1.797 | .073 | .20 |
| | Kız | 148 | 15.61 | 3.17 | | | |
| Paylaşım ve Değerlendirme | Erkek | 162 | 15.54 | 2.12 | -.328 | .743 | .08 |
| | Kız | 148 | 15.62 | 2.09 | | | |
| Planlama ve Süreç | Erkek | 162 | 14.47 | 2.73 | -3.059 | .002* | .35 |
| | Kız | 148 | 15.40 | 2.61 | | | |

* p<.01

Çizelge 4 incelendiğinde, ölçeğin "planlama ve süreç" alt boyutundan alınan puanlar arasındaki fark, cinsiyet değişkeni açısından p <.01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin yazma özerkliği ile ilgili "planlama ve süreç" algı düzeylerinin kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan farklı yaş gruplarında olan öğrencilerin Yazma Özerkliği Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları, Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Yazma Özerkliği Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamaları

| Alt Boyutlar | Yaş | N | \bar{X} |
|---------------------|---------------------------|------------|--------------|
| Motivasyon ve Tutum | 11 | 19 | 17.74 |
| | 12 | 54 | 16.06 |
| | 13 | 95 | 15.52 |
| | 14 | 73 | 14.67 |
| | 15 | 69 | 14.35 |
| | Toplam | 310 | 15.29 |
| | Paylaşım ve Değerlendirme | 11 | 19 |
| 12 | | 54 | 15.72 |
| 13 | | 95 | 15.09 |
| 14 | | 73 | 15.86 |
| 15 | | 69 | 15.84 |
| Toplam | | 310 | 15.58 |
| Planlama ve Süreç | | 11 | 19 |
| | 12 | 54 | 15.20 |
| | 13 | 95 | 15.23 |
| | 14 | 73 | 14.25 |
| | 15 | 69 | 14.48 |
| | Toplam | 310 | 14.91 |

Çizelge 5 incelendiğinde, yaşı 11 olan öğrencilerin Yazma Özerkliği Ölçeği'nden aldıkları puanların yaşı 12, 13 ve 14 olan öğrencilere göre yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan farklı yaş grupları ile yazma özerkliği düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Oneway ANOVA) testinin sonuçları, Çizelge 6'da gösterilmiştir.

Çizelge 6. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Yazma Özerkliği Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Tönlü Varyans Analizi

| Alt Boyutlar | | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Farklar |
|---------------------------|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|-------------------------|
| Motivasyon ve Tutum | Gruplar arası | 239.443 | 4 | 59.861 | 6.777 | .000* | 11-13 11-14 11-15 |
| | Gruplar içi | 2694.006 | 305 | 8.833 | | | |
| | Toplam | 2933.448 | 309 | | | | |
| Paylaşım ve Değerlendirme | Gruplar arası | 33.995 | 4 | 8.499 | 1.953 | .102 | |
| | Gruplar içi | 1327.489 | 305 | 4.352 | | | |
| | Toplam | 1361.484 | 309 | | | | |
| Planlama ve Süreç | Gruplar arası | 115.784 | 4 | 28.946 | 4.105 | .003* | 11-14 11-15 |
| | Gruplar içi | 2150.865 | 305 | 7.052 | | | |
| | Toplam | 2266.648 | 309 | | | | |

*p<.01

Çizelge 6 incelendiğinde, öğrencilerin yaşlarına gruplarına göre Yazma Özerkliği Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları, “motivasyon ve tutum” ile “planlama ve süreç” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<.01). Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Bonferroni post hoc analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre 11 yaşındaki öğrencilerin yazmaya yönelik “motivasyon ve tutum”ları, yaşları 13, 14 ve 15 olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca 11 yaşındaki öğrencilerin yazma özerkliğine ilişkin “planlama ve süreç” algıları da yaşları 14 ve 15 olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin Yazma Özerkliği Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Yazma Özerkliği Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamaları

| Alt Boyutlar | Sınıf | N | \bar{X} |
|---------------------------|---------------|------------|--------------|
| Motivasyon ve Tutum | 5 | 49 | 17.37 |
| | 6 | 106 | 15.47 |
| | 7 | 86 | 14.51 |
| | 8 | 69 | 14.49 |
| | Toplam | 310 | 15.29 |
| Paylaşım ve Değerlendirme | 5 | 49 | 15.41 |
| | 6 | 106 | 15.48 |
| | 7 | 86 | 15.57 |
| | 8 | 69 | 15.87 |
| | Toplam | 310 | 15.58 |
| Planlama ve Süreç | 5 | 49 | 16.53 |
| | 6 | 106 | 14.84 |
| | 7 | 86 | 14.57 |
| | 8 | 69 | 14.30 |
| | Toplam | 310 | 14.91 |

Çizelge 7 incelendiğinde 5. sınıf öğrencilerinin Yazma Özerkliği Ölçeği'nden aldıkları puanlarının 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin puanlarından yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri ile yazma özerkliği düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Oneway ANOVA) testinin sonuçları, Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Yazma Özerkliği Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

| Alt Boyutlar | | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Farklar |
|---------------------------|---------------|-----------------|-----|--------------------|--------|-------|-------------------|
| Motivasyon ve Tutum | Gruplar arası | 310.911 | 3 | 103.637 | 12.092 | .000* | 5-6 5-7 5-8 |
| | Gruplar içi | 2622.538 | 306 | 8.570 | | | |
| | Toplam | 2933.448 | 309 | | | | |
| Paylaşım ve Değerlendirme | Gruplar arası | 8.277 | 3 | 2.759 | .624 | .600 | |
| | Gruplar içi | 1353.206 | 306 | 4.422 | | | |
| | Toplam | 1361.484 | 309 | | | | |
| Planlama ve Süreç | Gruplar arası | 164.481 | 3 | 54.827 | 7.981 | .000* | 5-6 5-7 5-8 |
| | Gruplar içi | 2102.168 | 306 | 6.870 | | | |
| | Toplam | 2266.648 | 309 | | | | |

*p<.01

Çizelge 8 incelendiğinde, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre Yazma Özerkliği Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları, “motivasyon ve tutum” ile “planlama ve süreç” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<.01). Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Bonferroni post-hoc analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yazma özerkliğine ilişkin “motivasyon ve tutum” ile “planlama ve süreç” algıları, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma sıklıklarına göre Yazma Özerkliği Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları, Çizelge 9'da gösterilmiştir.

Çizelge 9. Öğrencilerin Yazma Sıklıklarına Göre Yazma Özerkliği Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamaları

| Alt Boyutlar | Yazma Sıklığı | N | \bar{X} |
|---------------------------|---------------|------------|--------------|
| Motivasyon ve Tutum | her gün | 109 | 16.16 |
| | haftada bir | 141 | 15.29 |
| | ayda bir | 41 | 14.12 |
| | daha az | 19 | 12.79 |
| | Toplam | 310 | 15.29 |
| Paylaşım ve Değerlendirme | her gün | 109 | 15.59 |
| | haftada bir | 141 | 15.70 |
| | ayda bir | 41 | 15.54 |
| | daha az | 19 | 14.79 |
| | Toplam | 310 | 15.58 |
| Planlama ve Süreç | her gün | 109 | 15.90 |
| | haftada bir | 141 | 14.82 |
| | ayda bir | 41 | 13.59 |
| | daha az | 19 | 12.79 |
| | Toplam | 310 | 14.91 |

Çizelge 9 incelendiğinde, “her gün” yazı yazan öğrencilerin Yazma Özerkliği Ölçeği'nden aldıkları puanların “haftada bir”, “ayda bir” ve “daha az” yazı yazan öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma sıklıkları ile yazma özerkliği düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Oneway ANOVA) testinin sonuçları, Çizelge 10'da gösterilmiştir.

Çizelge 10. Öğrencilerin Yazma Sıklıklarına Göre Yazma Özerkliği Ölçeği’nden Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

| Alt Boyutlar | | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Farklar |
|---------------------------|---------------|-----------------|-----|--------------------|--------|-------|------------------------------|
| Motivasyon ve Tutum | Gruplar arası | 256.474 | 3 | 85.491 | 9.772 | .000* | 1-3 1-4 2-4 |
| | Gruplar içi | 2676.975 | 306 | 8.748 | | | |
| | Toplam | 2933.448 | 309 | | | | |
| Paylaşım ve Değerlendirme | Gruplar arası | 13.822 | 3 | 4,607 | 1.046 | .372 | |
| | Gruplar içi | 1347.662 | 306 | 4.404 | | | |
| | Toplam | 1361.484 | 309 | | | | |
| Planlama ve Süreç | Gruplar arası | 265.082 | 3 | 88.361 | 13.509 | .000* | 1-2, 1-3 1-4, 2-3, 2-4 |
| | Gruplar içi | 2001.566 | 306 | 6.541 | | | |
| | Toplam | 2266.648 | 309 | | | | |

*p<.01 **1:** her gün, **2:** haftada bir, **3:** ayda bir, **4:** daha az

Çizelge 10 incelendiğinde, öğrencilerin yazma sıklıklarına göre Yazma Özerkliği Ölçeği’nden aldıkları puan ortalamaları, “motivasyon ve tutum” ile “planlama ve süreç” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p< ,01). Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Bonferroni post-hoc analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre; “her gün” yazı yazan öğrencilerin yazma özerkliğine ilişkin “motivasyon ve tutum”larının “ayda bir” ve “daha az” yazı yazan öğrencilerden, “haftada bir” yazı yazan öğrencilerin de yazma özerkliğine ilişkin “motivasyon ve tutum”larının “daha az” yazı yazan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. “Her gün” yazı yazan öğrencilerin yazma özerkliğine ilişkin “planlama ve süreç” algıları, “haftada bir”, “ayda bir” ve “daha az” yazı yazan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek,

“haftada bir” yazı yazan öğrencilerin yazma özerkliğine ilişkin “planlama ve süreç” algıları, “ayda bir” ve “daha az” yazı yazan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Yazma Özerkliği Ölçeği’nin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına ilişkin korelasyon değerleri, Çizelge 11’de gösterilmiştir.

Çizelge 11. Öğrencilerin Yazma Özerkliği Ölçeği’nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamaları Arasındaki Korelasyon (r) Değerleri

| Alt Boyutlar | Motivasyon ve Tutum | Paylaşım ve Değerlendirme | Planlama ve Süreç |
|---------------------------|---------------------|---------------------------|-------------------|
| Motivasyon ve Tutum | 1 | | |
| Paylaşım ve Değerlendirme | .244* | 1 | |
| Planlama ve Süreç | .549* | .191* | 1 |

* $p < .01$

Çizelge 11 incelendiğinde, öğrencilerin yazmaya yönelik “motivasyon ve tutum”, “paylaşım ve değerlendirme” ile “planlama ve süreç” boyutları arasındaki korelasyon (r) değerlerinin .191 ile .549 arasında değiştiği görülmektedir ($p < .01$). Yazma Özerkliği Ölçeği’nin “motivasyon ve tutum” ile “paylaşım ve değerlendirme” alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = .244$; $p < .01$). Buna göre öğrencilerin yazmaya yönelik “motivasyon ve tutum”ları arttıkça yazmaya yönelik “paylaşım ve değerlendirme”lerinin de arttığı söylenebilir. Yazma Özerkliği Ölçeği’nin “motivasyon ve tutum” ile “planlama ve süreç” alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = .549$; $p < .01$). Buna göre öğrencilerin yazmaya yönelik “motivasyon ve tutum”ları arttıkça yazmaya yönelik “planlama ve süreç” algılarının da arttığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin Yazma Özerkliği Ölçeği’nin “paylaşım ve değerlendirme” ile “planlama ve süreç” alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = .191$; $p < .01$). Buna göre öğrencilerin yazmaya yönelik “paylaşım ve değerlendirme” algıları arttıkça “planlama ve süreç” algılarının da arttığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneri

Öğrenci özerkliği üzerine yurt dışında birçok çalışma yapılmış ve yapılan çalışmalarda, öğrenci özerkliğinin motivasyon, tutum, sorumluluk, öğretmen özerkliği kavramlarıyla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Türkiye’de ise son yıllarda bu konu üzerine yapılan çalışmalarda artış gözlemlenmiştir.

Reinders ve Balcikanli (2011), son yıllarda öğrenci özerkliği ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin arttığını ve önem kazandığını, öğretmenlerin eğitim programlarının öğrenci özerkliğine göre düzenlenmesinin gerekliliğinin ortaya çıktığını belirtmektedirler. Macaskill ve Taylor (2010), üniversite öğrencilerinin özerk öğrenme becerilerini belirlemeye yönelik, 214 öğrencinin katılımcı

olduğu, 12 maddeden oluşan öğrenci özerkliği ölçeği geliştirmiştir. Ölçeğin alanda eksiklik olduğu için geliştirildiği ve eğitim araştırmacıları için kullanışlı olabileceği belirtilmiştir. Ayrıca bu çalışma, İngiltere'deki Sheffield Hallam Üniversitesi Öğrenci Özerkliği Geliştirme Merkezi tarafından desteklenmiştir. Katz ve Assor (2006) özerkliği gelişen öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının yüksek olabileceği sonucunu ortaya koymuştur. Dickinson (1995), öğrenme sürecinde özerk olan öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının arttığını, daha etkin ve iyi çalışmalar yapabildiklerini belirtmektedir. Borg ve Al-Busaidi (2012), özerk öğrencilerin daha fazla motive, kararlı, mutlu, odaklanmış oldukları ve sınıf dışındaki fırsatlardan yararlandıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Baard (2004), öğrenme özerkliğine sahip öğrencilerin öğrenme motivasyonunun yüksek olduğunu belirtmektedir. Süğümlü (2017), öğrenci özerkliğinin motivasyon, tutum ve öğretmen özerkliği kavramlarıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Yine Süğümlü (2016), çalışmasında öğrenci özerkliğine yönelik etkinlikler geliştirmiş ve öğrenci özerkliği temelinde gerçekleştirilen yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazmaya yönelik tutumu ve motivasyonunun arttığını, yazma becerilerinin geliştiğini belirlemiştir. Tekşan ve Süğümlü (2018), öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerini belirlemek için Yazma Özerkliği Ölçeği geliştirmişlerdir. Bu ölçek, çalışmanın veri toplama aracını oluşturmuştur. Yazma Özerkliği Ölçeği'nin alt boyutları ile öğrenci özerkliği üzerine yapılan çalışmalarda ortaya çıkan temel kavramların birbirleriyle bağlantılı olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

➤ Sınıf öğrencilerinin yazma özerkliğine ilişkin “motivasyon ve tutum” ile “planlama ve süreç” algıları, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin algılarından daha yüksektir. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin “motivasyon ve tutum” ile “planlama ve süreç” algılarında düşüş olmaktadır. Türkçe derslerinde uygulanan yazma öğretiminin öğrencilerin özerk yazma düzeylerini artıran değil azaltan bir etkisinin olduğu düşünülebilir.

➤ Kız öğrencilerin yazma özerkliğine ilişkin “planlama ve süreç” algıları, erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

➤ 11 yaşındaki öğrencilerin yazma özerkliğine ilişkin “motivasyon ve tutum”ları, yaşları 13, 14 ve 15 olan öğrencilere göre daha yüksektir. Ayrıca 11 yaşındaki öğrencilerin yazma özerkliğine ilişkin “planlama ve süreç” algıları da yaşları 14 ve 15 olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. Yaş arttıkça yazma özerkliği düzeyinin azaldığı söylenebilir.

➤ “Her gün” yazı yazan öğrencilerin yazma özerkliğine ilişkin “motivasyon ve tutum”ları, “ayda bir” ve “daha az” yazı yazan öğrencilerden yüksektir. “Haftada bir” yazı yazan öğrencilerin de “daha az” yazı yazan öğrencilerden yüksektir. “Her gün” yazı yazan öğrencilerin yazma özerkliğine ilişkin “planlama ve süreç” algıları, “haftada bir”, “ayda bir” ve “daha az” yazı yazan öğrencilerden yüksektir. “Haftada bir” yazı yazan öğrencilerin de “ayda bir” ve “daha az” yazı

yazan öğrencilerden yüksektir. Yazı yazma sıklığı arttıkça yazma özerkliğine ilişkin “motivasyon ve tutum” ile “planlama ve süreç” alt boyutlarında yükselme olmaktadır.

➤ Yazma Özerkliği Ölçeği'nin “motivasyon ve tutum” ile “paylaşım ve değerlendirme” alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin yazma özerkliğine ilişkin “motivasyon ve tutum”ları arttıkça “paylaşım ve değerlendirme”leri de artmaktadır. Yine öğrencilerin Yazma Özerkliği Ölçeği'nin “motivasyon ve tutum” ile “planlama ve süreç” alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin yazma özerkliğine ilişkin “motivasyon ve tutum”ları arttıkça “planlama ve süreç” algıları da artmaktadır. Ayrıca Yazma Özerkliği Ölçeği'nin “paylaşım ve değerlendirme” ile “planlama ve süreç” alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin yazma özerkliğine ilişkin “paylaşım ve değerlendirme” algıları arttıkça “planlama ve süreç” algılarının da artmaktadır.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğrenci özerkliği anlayışı, eğitimin öncelikli amaçlarından biri olmalıdır.
2. Dil becerilerinin geliştirilmesinde öğrenci özerkliği anlayışından yararlanılmalıdır.
3. Öğrencilerin özerk yazma becerileri geliştirilmeli ve öğretmenler tarafından desteklenmelidir.

Kaynakça

- Arıcı, F. ve Urgan, S. (2017). *Yazılı Anlatım El Kitabı. (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Avrupa Konseyi (2009). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Baard, P. P. (2004). Intrinsic Need Satisfaction in Organization: A Motivational Basis of Success in For-Profit and Non-for-Profit Settings. Edited by Edward L. Deci and Richard M. Ryan. *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Benson, P. (2003). Learner Autonomy in the Classroom. In Nunan, D. (Eds.) *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw Hill.
- Benson, P. (2011). *Teaching and Researching Autonomy. (Second Edition)*. Edited by Christopher N. Candlin and David R. Hall. London: Pearson Education Limited.
- Borg, S. ve Al-Busaidi, S. (2012). *Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices*. London, UK: British Council.

Boscolo, P. ve Gelati, C. (2007). Best Practices in Promoting Motivation for Writing. In S. Graham, C. A. Macarthur and J. Fitzgerald (Eds.). *Best Practices in Writing Instruction* (202-222). New York: The Guilford Press.

Bruning, R. ve Horn, C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*, 35 (1), 25-37.

Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*. New York: Sage

Dickinson, L. (1995) Autonomy and Motivation A Literature Review. *System*, 23, 165-174.

Godwin-Jones, R. (2011). Emerging Technologies Autonomous Language Learning. *Language Learning & Technology*, (3), 4-11.

Göçer, A. (2018). *Yazma Eğitimi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Graham, S. ve Sandmel, K. (2011). The Process Writing Approach: A Meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104 (6), 396-407.

Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

Hidi, S. ve Boscolo, P. (2006). Motivation and Writing (Chapter 10). C. Macarthur, S. Graham and J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of Writing Research*. New York: The Guilford Press.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karatay, H. (2013). Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme. M. Özbay (Ed.). *Yazma Eğitimi İçinde* (21-45). Ankara: Pegem Akademi.

Katz, I. ve Assor, A. (2006). When Choice Motivates and When It Does Not. *Education Psychology Review*, August, 429-442.

Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Konu Seçimleri Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl: 2010, 7 (13), 192-207.

Little, D. (1995). Learning as Dialogue: The Dependence of Learner Autonomy on Teacher Autonomy. *System*, 23(2), 175-181.

Little, D., Ridley, J. ve Ushioda, E. (Eds.). (2003). *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*. Dublin: Authentik.

Macaskill, A. ve Taylor, E. (2010). The Development of Brief Measure of Learner Autonomy in University Students. *Studies in Higher Education*, 35 (3), 351- 359.

MEB (2018). *Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Nauman, A. D. (2007). Writing in the Primary Grades: Tapping Young Children's Enthusiasm to Help Them Become Good Writers. *Illinois Reading Council Journal*, 35 (4), 16-28.

Noels, K. (2001). New Orientations in Language Learning Motivation. In Z. Dörnyei and R. Schmidt (Eds.). *Motivation and Second Language Acquisition (43-68)*. Honolulu: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa.

Nunan, D. (2003). Nine Steps to Learner Autonomy. *Keynote Presentation, International Association of Teachers of Swedish as a Foreign Language*. Stockholm, Sweden, 2003. 193-204.

Ramos, R. C. (2006). Considerations on the Role of Teacher Autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 184-202.

Reinders, H. (2010). Towards A Classroom Pedagogy for Learner Autonomy: A Framework of Independent Language Learning Skills. *Australian Journal of Teacher Education*, Vol 35, 5, August 2010, 40-55.

Reinders, H. ve Balcikanli, C. (2011). Learning to Foster Autonomy: The Role of Teacher Education Materials. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2 (1), 15-25.

Ruddell, R. B. (2006). *Teaching Children to Read and Write: Becoming an Effective Literacy Teacher (4th Ed.)*. Boston: Pearson.

Silva, D. D. (2002). Autonomy, Motivation and Achievement. In A. S. Mackenzie & E. McCarfferty (Eds.). *Developing Autonomy (65-72)*. Proceedings of the JALT CUE Conference 2001, Tokai University.

Sinclair, B. (2000). Learner Autonomy: The Next Phase? In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions (414)*. Harlow: Longman.

Süğümlü, Ü. (2016). *Yazma Becerisinde Öğrenci Özerkliğinin Yazmaya Yönelik Tutum ve Motivasyonla İlişkisi: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Süğümlü, Ü. (2017). Öğrenci Özerkliği Üzerine Kuramsal Bir Çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (1), 690-708.

Tekşan, K. (2013). *Yazma Eğitimi*. Çanakkale: Kriter Yayıncılık.

Tekşan, K. ve Süğümlü, Ü. (2018). Yazma Özerkliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7/3, 2591-2607.

DİL DERGİSİ YAZI YAYIMLAMA İLKELERİ

1. Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) tarafından ilk kez 1991 yılında yayınlanan TÖMER Dil Dergisi, 2015 yılından itibaren yılda iki kez çıkan uluslararası hakemli, akademik bir dergidir. Dergi başta filoloji ve dilbilim olmak üzere anadili eğitimi/öğretimi, yabancı dil öğretimi alanlarındaki deneysel ve derleme türü yayınlara (en son literatürü kapsamlı bir şekilde kapsayan yazılar, model önerileri, olgu sunuları ve tartışmalar vb.) yer vermektedir. Ayrıca felsefe, sosyoloji, antropoloji, etnoloji, tarih gibi bütün sosyal bilim dallarında; psikoloji, nöroloji, kimya, matematik gibi diğer bilim dallarında doğrudan dil öğretimi ve eğitimi üzerine olan ya da dil eğitimi ve öğretimi alanına katkısı olabilecek çalışmaları da yayınlamaktadır.
2. Derginin temel amacı; dil eğitimi ve öğretiminde kaliteyi artırmak, dil eğitimi-öğretimi süreçlerinin ve çıktılarının iyileştirilmesine katkıda bulunmak biçiminde ifade edilebilir.
3. Dergiye sunulan aday makaleler editörler tarafından öncelikli olarak biçim, yazım dili, kullanılan istatistiklerin (varsa) yerindeliği ve doğruluğu ile ilgili olarak ön değerlendirmeye alınır. Aranılan özelliklere sahip olmayan makaleler yazarlarına iade edilir. Uygun görülen makaleler baş editör tarafından hakemlere isimsiz olarak gönderilir. Hakemler hakem havuzundan seçilebileceği gibi yayın kurulu üyeleri arasından da seçilebilir. Editör hakem raporlarını inceleyerek gerekli durumlarda ek değerlendirme süreci başlatabilir.
4. Dergiye gönderilecek tüm yazılar Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayımlanan Publication Manual of American Psychological Association (5. Baskı, 2001) adlı kitapta belirtilen yazım ilkelerine uygun olarak yazılmalıdır.
5. Türkçe yazım kurallarıyla ilgili olarak ise dergimizin son sayısındaki yazım kuralları dikkate alınmalıdır.

DİL DERGİSİNE GÖNDERİLECEK YAZILAR İÇİN BİÇİM ÖZELLİKLERİ

1. Yazılar Dil Dergisi'ne e-posta yoluyla dildergisi@tomer.ankara.edu.tr adresine gönderilmelidir. E-posta gönderirken yazarın adı-soyadı, çalıştığı kurum, varsa akademik unvanı, açık adresi, elektronik posta adresi ve telefon numarası gönderilmelidir. Ayrıca Dergi Park üzerinden sisteme kayıt olunarak da başvuru yapılabilir.
2. Yazılar Türkçe ve yabancı dilde (İngilizce, Fransızca ya da Almanca) yazılmış başlığı içeren kapak sayfası, özet ve anahtar sözcükler (Türkçe ve yabancı dilde), anahtar sözcükler, ana metin, kaynaklar, ekler, yazar notları ile yazar bilgilerini içermelidir.
3. **Kenar boşlukları** üstten, alttan, sağ ve soldan 2,5'er cm olarak belirlenmelidir.
4. Yazar tarafından yazılarda yer alması istenen görsel malzeme basım tekniklerine uygun olmalıdır.
5. Yazılarda ana metin Times New Roman **yazı tipinde**, 11 punto büyüklüğünde, 1.5 **satır aralığıyla** ve iki yana yaslı olarak yazılmalı; **sayfa numaraları** sağ alt köşeye konulmalıdır. Yazılarda **paragraf başı** boşluğu yapılmamalı ('tab' vurulmamalı); noktalama işaretlerinden sonra tek boşluk bırakılmalı ve satır sonunda hece bölmek için kısa çizgi kullanılmamalıdır. Sözcükler arasında birden fazla boşluk kullanılmamalıdır.
6. Yazıların ana başlığı, 12 sözcüğü geçmemelidir.
7. Gönderilen yazılara hem Türkçe hem de yabancı dilde 100-250 sözcüklük bir **özet** eklenmeli, konuyla ilgili 4-6 sözcükten oluşan **anahtar sözcükler** özetin altında verilmelidir. Özet metinleri Times New Roman yazı tipinde, 10 punto büyüklüğünde, tek satır aralığıyla ve iki yana yaslı olarak yazılmalıdır.
8. Ana metinde bilimsel bir metnin gerekleri olarak (*çalışma konusu, amaç, yaklaşım, araştırma soruları, küçük bir yazı planı/ metin akışı vb. bilgileri içeren*) bir **giriş** bölümü olması gerekmektedir.
9. Türkçe yayımlanacak yazılarda yabancı sözcükler yerine olabildiğince Türkçe sözcükler kullanılmalı; alanyazınında yeni olan ya da yeni önerilen sözcükler kullanılırken ilk geçtiği yerde yabancı dildeki karşılığı yay ayrıç [*öbeksi eylemler (phrasal verbs)* gibi] içinde verilmelidir.
10. **Başlıklarda** "rakamlarla numaralandırma sistemi" kullanılmalı; Giriş ve Sonuç bölümlerine numara verilmemelidir. Başlıklarda büyük harf kullanımı aşağıdaki örnekte gösterildiği biçimde olmalıdır:

ÖRNEK BAŞLIKLANDIRMA (Ana ve alt başlıklar koyu yazılacaktır.)

GİRİŞ

1. Kuramsal Çerçeve

1.1 Anadili Eğitimi Sürecinde Yazma Becerisi

1.2 Yazma Öğretimi Yaklaşımları

1.2.1 Ürüne Dayalı Yaklaşımlar

1.2.2 Sürece Dayalı Yaklaşımlar

1.3 ...

2. Yöntem

2.1 Araştırma Deseni

2.2 Çalışma Grubu

2.3 Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

2.4 ...

3. Bulgular ve Tartışma

3.1 ...

3.2 ...

3.3 ...

SONUÇ

KAYNAKÇA

11. 40 sözcükten uzun alıntılar soldan 1 cm girintili yazılmalıdır. Birebir alıntılar ve çeviriler tırnak içinde verilmelidir.
12. Aday makalenin başlıkları, tabloları, şekilleri, atıfları, kaynakçası ve diğer özellikleri tamamen APA beşinci baskıda belirtildiği şekilde olmalıdır. Daha fazla bilgi için; <http://www.apa.org>
Metin içinde atıfta bulunurken yazarların soyadları, yayın tarihi ve birebir alıntı ise sayfa numarası kullanılır.

Örnekler:

Aksan (1985) ...

Aksan'a (1985) göre...

Bozkurt ve Akkök (1992, s.34) ...

Bozkurt ve Akkök'e (1992, s. 34) göre...

Martin, Sheldon ve Yaffee (1994) ...

Yazar sayısı 3 ile 5 arasında ise, metin içinde ilk geçtiği yerde yukarıda olduğu gibi verilir; yazar sayısı 6 veya daha fazla ise metin içinde ilk geçtiği yerden itibaren 'Aksan ve arkadaşları (1980)' olarak verilmelidir.

Tümce sonunda birden fazla yayına atıfta bulunuluyor ise kaynaklar yay ayraç içinde alfabetik sıra ile verilmelidir: (Aksan 1987; Kleft ve Dobson, 1990; Smith ve ark., 1980; Winson, George ve Zeng, 1986).

Kaynakça bölümü ayrı bir sayfadan başlamalı; yayınlar alfabetik sıra ile verilmelidir.

Kitaplar:

- Aksan, D. (2003). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
Bollen, K. A. (1989). *Structural Equations With Latent Variables*. New York: Wiley.

Kitap bölümleri:

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990). *Cooperative Learning and Achievement*. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative Learning: Theory and Research* (pp. 173–202). New York: Praeger.
Keçik, İ. (2002). *Konuşma Çözümlemesi ve Söylem Konusu*. İçinde L. Uzun ve E. Huber (yay. haz.) *Türkçede Bilgi Yapısı ve Bilimsel Metinler*. Essen: Die Blaue Eule.
Massaro, D. W. (1984). *Building and Testing Models of Reading Processes*. In D. R. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil and P. B. Mosenthal (eds.) *Handbook of reading research*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dergilerdeki makaleler:

- Haag, L., & Stern, E. (2003). In search of the benefits of learning Latin. *Journal of Educational Psychology*, 95, 174–178.
Kavcar, C. (2008). Türkçe Eğitimi ve Sorunlar. *Dil Dergisi*, 65, 5-18.
Sever, S. (1995). Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Yapısal ve Eğitsel Özellikler. *ABECE Eğitim*, 105, 14–15.

İki ya da daha çok yazarlı kaynaklar:

- Keçik, İ. ve Uzun, L. (2002). *Sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Web belgeleri:

- Labov, W. (1997). Some further steps in narrative analysis. *The Journal of Narrative and Life History*, 7.
<http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/sfs.html> adresinden 07 Mart 2008 tarihinde indirilmiştir.
Mercer, K. R. (2001). The matter at hand: Chaos is nothing. *Atomic Psychology* 6, Article056a. Retrieved 21 December 2001, from
<http://www.atomicpsychology.edu/mercer>

Diğer atf örnekleri için bkz.

- <http://citationonline.net/CitationHelp/csg04-manuscripts-apa.htm#references>