



**DİL EĞİTİMİ VE
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

**JOURNAL OF LANGUAGE
EDUCATION AND RESEARCH**

e-ISSN: 2149-5602

Periyot / Period: Yılda 2 sayı / Biannual

Başlangıç / Since: 2015

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlere>

Cilt / Vol. : 5 Sayı / Issue : 2 Ekim / October 2019

Bu sayıdaki makaleler / Articles in this issue

Baş Editörden / From the Editor-in-Chief

Baş Editör Yazısı / Sayfalar: iii

Hakan Ülper

Makaleler / Articles

Ergatif ve pasif arasında seçim yapma eğilimi: İngilizce öğretmenleri için bir önerme / Sayfalar: 68-75

Turgay Han, Zinat Mahzoun

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri / Sayfalar: 76-92

Mustafa CANER, Bekir DİREKÇİ, Berker KURT

Öğrencilerin Ödev Performansları ve Edmodo'ya İlişkin Görüşleri / Sayfalar: 93-115PDF

Ahmet Yalçın, Mustafa Şevik

2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programının Öğretim Elemanlarının Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi / Sayfalar: 116-138

Necdet Aykaç, Miriam Zeliha Stebler

Dört Yıllık Lisans Eğitimi Süresince İngilizce Konuşma Becerisi Farkındalığı / Sayfalar: 139-156

Philip Glover

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kitaplarında Atasözü Ve Deyimlerin Öğretim Stratejileri / Sayfalar: 157-171

Eda Tekin, Bayram BAŞ

İngilizce Öğretmenlerinin Öğretme Endişeleri ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki / Sayfalar: 172-191

Didem Atan, Demet Yaylı

Metacognition in a Foreign Language Reading Context / Sayfalar: 192-212

Nesrin Ozturk

Türkçe Eğitimi Akademik Alanına İlişkin Bir Değerlendirme: Web of Science Veri Tabanına Dayalı Bibliyometrik İnceleme / Sayfalar: 213-231

İzzet Şeref, Beytullah Karagöz

TÖMER Türkçe Öğretim Programlarının Bilişsel Stratejiler Açısından İncelenmesi / Sayfalar: 232-250

Mustafa Ulutaş, Mehmet KARA

Dil Dizgesinde Eşdizimlilik: Öğretim Odaklı Dilbilimsel Betimleme Örneği / Sayfalar: 251-266

Olena Kozan

Yazmaya İlişkin Tutum Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Çalışmaları / Sayfalar: 267-282

Ömer Faruk TAVŞANLI, Asude Bilgin, Kasım Yıldırım

A Corpus-driven Study on the Turkish Focus Particle Sırf / Sayfalar: 283-297

Muhammet Fatih Adıgüzel

Sosyal Medyada Kullanılan Alıntı Sözcükler Üzerine: Youtube Yorumları Örneği / Sayfalar: 298-313

İsmail ÇOBAN

Yabancılara Türkçe Öğretimine Yönelik Ders Kitaplarındaki Konuşma Etkinliklerinin Dil Öğrenme Stratejileri Açısından İncelenmesi / Sayfalar: 314-333

Sevil Hasırcı

Çocuk Edebiyatının Temel İşlevleri: Felski'nin Yaklaşımı Doğrultusunda Bir Değerlendirme / Sayfalar: 334-351

Sedat KARAGÜL

Kadınlar Ve Erkekler Nasıl Reddeder? Evliliğe İlişkin Türk Televizyon Programlarında Söz Edimi / Sayfalar: 352-365

Ruhan Güçlü

Kitap/Makale İncelemeleri

Kitap İnceleme: Kuramdan Uygulamaya Yabancılara Türkçe Dilbilgisi Öğretimi / Sayfalar: 366-368

Funda Uzdu Yıldız

Kitap İncelemesi: İngilizce (Kullana)bilmek? Dil Öğrenmeyi Kolaylaştıran 115 Öğretici Öneri / Sayfalar: 369-373

İsmail Yaman



**DİL EĞİTİMİ VE
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

**JOURNAL OF LANGUAGE
EDUCATION AND RESEARCH**

DİL EĞİTİMİ VE ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

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

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, ULAKBİM TR Dizin, MLA International Bibliography, DOAJ, Linguistics Abstracts Online, CEEOL (Central and Eastern European Online Library), SIS, SOBIAD, ResearchBib, The Linguist List, ve Directory of Research Journal Indexing, Google Scholar, Türk Eğitim İndeksi ve PBN (Polska Bibliografia Naukowa) tarafından dizinlen/listelenmektedir.

JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

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

Journal of Language Education and Research is indexed/listed by ULAKBİM TR Index, DOAJ, MLA International Bibliography, Linguistics Abstracts Online, CEEOL (Central and Eastern European Online Library), SIS, SOBIAD, ResearchBib, The Linguist List, and Directory of Research Journal Indexing, Google Scholar, Index of Turkish Education, and PBN (Polska Bibliografia Naukowa).

YAZAR REHBERİ

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

AUTHOR GUIDELINES

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

Editörler / Editors

Baş Editör / Editor-in-Chief

Hakan ÜLPER, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Bölüm Editörleri / Section Editors

(Alfabetik sıra / Listed alphabetically)

Ferit KILIÇKAYA, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gökhan ÇETİNKAYA, Pamukkale Üniversitesi

Hakan ÜLPER, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Yayın Kurulu / Editorial Board

(Alfabetik sıra / Listed alphabetically)

Ferit KILIÇKAYA, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gökhan ÇETİNKAYA, Pamukkale Üniversitesi

Hakan ÜLPER, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gölge SEFEROĞLU, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Işıl ULUÇAM-WEGMANN, Universität Duisburg-Essen

İlknur KEÇİK, Anadolu Üniversitesi

Jaroslav KRAJKA, Maria Curie-Skłodowska University

Kutlay YAĞMUR, Tilburg University

Mehmet Ali AKINCI, Université de Rouen

Yeon KYOO-SEOK, Hankuk University

Yeşim AKSAN, Mersin Üniversitesi

Fidel Çakmak, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi



Baş Editör Yazısı

Yılda iki kez yayımlanan Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisinin 2019 yılı son sayısını yayımlıyor olmanın mutluluğu içindeyiz. Bu bakımdan gerek yoğun emek gerektiren bilimsel çalışmalarını hazırlayarak gönderen yazarlarımıza, gerekse bu çalışmaların daha nitelikli ve bilimsel bir çalışmaya dönüşmesi için akademisyen sorumluluğu ve alana katkı sağlamanın verdiği mutluluk dışında başka hiçbir güdüleyici etmen olmadan deneyimlerini, birikimlerini ve özverilerini ortaya koyan değerli hakemlerimize teşekkür ediyoruz. Bunun yanında sacayağının üçüncü parçası olarak makalelerin ilgili okuyucu kitlesi ile buluşmasını sağlayan dergi ekibimizin tüm bireyelerine çok teşekkür ediyorum.

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi son dönemlerde giderek alandaki yerini sağlamlaştırmış ve çok sayıda aday makalenin yönelim noktası durumuna gelmiştir. Bu durum nedeniyle bu sayımızda diğer sayılardan ayrı olarak sayıca çok daha fazla makale yayımlama gereği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu sayıda on yedi araştırma makalesi ve iki kitap inceleme olmak üzere toplamda on dokuz çalışma yer almaktadır.

Bu sayıda yer alan çalışmaların genel görünümüne bakınca dil öğretimi ile ilişkili birçok alt alana özgü çalışmanın varlığı dikkat çekecektir. Bu durum aynı zamanda yayım ilkelerimizden biri olan konu çeşitliliği ilkesinin de bir gereğidir. Bu sayıda yer alan konuşma, yazma, sözcük öğretimi, ödüncleme sözcükler, öğrenme kaygısı, veri tabanı inceleme, eşdizimlilik, program değerlendirme, kitap inceleme, iletişim ve çocuk edebiyatı gibi alt konuları içeren çalışmalar okuyucuların bu sayıda dil öğretimi alanıyla ilgili daha geniş bir yelpaze ile karşılaşmalarını sağlamaktadır.

Yeni sayımızın alanımıza katkı sağlaması dileğiyle...

Baş Editör

Prof. Dr. Hakan ÜLPER

20 Ekim 2019



The Tendency to Choose Between Ergative and Passive: An Implication for English Teachers

Ergatif ve Pasif Arasında Seçim Yapma Eğilimi: İngilizce Öğretmenleri İçin Bir Uygulama

Turgay Han *

Zinat Mahzoun **

Geliş / Received: 14.02.2019

Kabul / Accepted: 15.04.2019

ABSTRACT: This study was an attempt to examine the tendency and criteria of native speakers of English language to choose between ergative and passive structures. Five sample verbs with the possibility of occurring in active, passive and ergative constructions (*change, grow, develop, increase, decrease*) were selected and their ergative usages in sentences were extracted from Webster American dictionary. These verbs occur more frequently in academic context (according to COCA), except for the verb *grow* that is mostly used in magazines. The sentences were paired with their passive equivalents, making total ten sentences. Four native (American) English speakers were asked to determine which sentence in each pair sounded natural to them and what distinguishes them from the other. The findings revealed that all the participants chose the ergative one and they clarified that these actions are not caused by any external factor and the action happens automatically without an intentional intervention from outside. Although this study was carried out in small scales, it can have instructional implications for English teachers. Future studies can apply the research on greater number of verbs and different varieties of English native speakers.

Keywords: ergative, passive, English native speakers, grammaticality

ÖZ: Bu çalışma, anadili İngilizce olan konuşmacıların ergatif ve pasif yapılar arasında seçim yapma eğilimini ve ölçütlerini incelemeye çalıştı. Aktif, pasif ve ergative yapılarda (değişim, büyüme, gelişme, artış, azalma) oluşma ihtimaline sahip beş örnek fiil seçildi ve cümle içindeki ergonomik kullanımları Webster Amerikan sözlüğünden çıkarıldı. Bu fiiller, akademik dergilerde (COCA'ya göre), dergilerde çoğunlukla kullanılan fiil "grow" dışında daha sık görülür. Cümleler pasif eşdeğerleriyle eşleştirilerek toplam on cümle oluşturuldu. Dört yerli (Amerikan) İngilizce konuşmacıdan, her bir çiftte hangi cümlenin kendilerine doğal geldiğini ve onları diğerlerinden ayıran şeyin ne olduğunu belirlemesi istendi. Bulgular, tüm katılımcıların ergatif olanı seçtiğini ve bu eylemlerin herhangi bir dış faktörden kaynaklanmadığını ve eylemin dışarıdan kasıtlı bir müdahale olmadan otomatik olarak gerçekleştiğini açıkladı. Bu çalışma küçük ölçeklerde yapılmasına rağmen, İngilizce öğretmenleri için öğretici etkileri olabilir. Gelecekteki çalışmalar, daha fazla sayıda fiil ve farklı türlerdeki anadili İngilizce olan için araştırmayı uygulayabilir.

Anahtar sözcükler: ergative, pasif, İngilizce konuşanlar, dilbilgisi.

* Assoc. Prof. Dr. Dept. of English Language and Literature, Faculty of Science and Letters, Ordu University, turgayhan@yahoo.com.tr

** Ph.D. Student, Dept. of English Language and Teaching, Faculty of Education, Anadolu University, zinat.mahzoun@gmail.com

Introduction

In the second language research, it has been acknowledged that a solid knowledge of the target language's syntactic structure is of paramount importance because it serves many essential purposes (Rezai & Ariamanesh, 2012). One of the most complicated and challenging structures for L2 learners of English language has been identified to be ergative constructions (Kellerman, 1978; Zobl, 1989).

The word 'ergative' is derived originally from the Greek word 'έργον' (ergon) which literally means 'deed' or 'work'. The term was first introduced by Dirr in 1912 when describing the Rutul, a Caucasian language (Vollmann, 2008). Since then, the term has been used in a more conventionalized manner. Butt (2006) maintains that the ergative was initially observed in Polynesian, Basque and Greenlandic languages. At the time, it was known as Agent or Nominative of the Agent and it was approved by many scholars as similar to the passive in that agent arguments, in both passive and ergative, is connected to something different from the nominative; therefore, they have a vividly related constructions. Nonetheless, other researchers like Sapir (1912) argues against those scholars and stated that the nature of ergatives is active, not passive. Butt (2006) declares that despite the extensive acceptability of Sapir's ideas on ergatives, the idea of passive has not disappeared yet and assumingly, ergative constructions are historically born out of passive patterns.

Grammarians devised the term "ergative" in the mid-20th century to describe certain verbs that share the following three features (Garner, 2009). Firstly, they can be used in the active voice with a normal subject (agent) and object (patient) [as in *I broke the window*]. Secondly, they can be used in the passive voice, with the patient of the verb's action as the grammatical subject of the sentence [as in *the window was broken by me*], and probably it can be used in what is called 'the third way' in some textbooks, that is active in form but passive in sense [*the window broke*]. English language can represent processes in terms of actions as well as in terms of happenings (Lock, 1996). To do so, special verbs are applied to express occurrences that are spontaneous. These verbs are called change-of-state or ergative verbs, which allow a transitive clause's object to be an intransitive clause's subject, while the voice remains unchanged (Celce-Murcia, 2014). It needs to be mentioned that ergatives are not only change-of-state verbs, but others such as verbs of cooking, physical movements and vehicles are also considered ergatives (Collins COBUILD English Grammar, 2005). Take a look at the following sentences (taken from Yip, 1994):

1. a. "The kids eat dinner early". (transitive)
- b. "The kids eat early". (intransitive)
2. a. "The burglar broke the window". (transitive)
- b. "The window broke". (intransitive; ergative)

In the first two sentences (1a and 1b), the agent of the action for both intransitive and transitive structures is "the kids". In the last two sentences, the agent of the sentence 2a is "the burglar" and the patient of the sentence is "the window" but in the ergative construction (2b), the patient of the sentence (the window) is the subject of the sentence.

Dixon (1987) discusses different types of ergative uses, such as morphological, syntactical and lexicon ergatives. He maintains that any language in the world has some

degree of lexical ergativity, but morphological ergativity can be seen in less than fifty percent of the world languages and only a few languages have syntactical ergativity.

The Distinction between Transitive and Ergative Processes

Apart from the syntactic realizations, one might ask what distinguishes an ergative form from a transitive form. Davidse (1992) argues that transitive processes are actor-oriented. It means that the actor of the sentence plays the most central role whereas ergative processes are medium-oriented. That is to say, the medium in ergatives co-participates in the process.

Origins of the Difficulty for Learners

A further investigation reveals that some ergative verbs can have two alternatives of being a transitive or intransitive (e.g. melt, break), whereas certain verbs that can only have ergative realizations (e.g. happen, arrive). It means that the first type allows passive forms, while the second does not (Yip, 1994). Although there are many similarities between ergatives and passives, they are different in one essential aspect: Ergatives lack a special morphological marking, nonetheless they appear just like other intransitive verbs. This is a phenomenon that seems to be rather unique cross-linguistically (Yip, 1994). Another distinction was made by Estival and Myhill (1988) denoting that ergative and passive constructions are similar morphologically but different syntactically. The tendency of English learners to use agentless passive instead of ergative structures can be rooted in their similar characteristics (Yip, 1994): both of them are intransitive and lack an agent, as well as having patient in the position of subject.

Literature Review

Previous research has demonstrated that English ergative verbs cause problems in second language acquisition (SLA). Kellerman (1978) investigated learnability of ergative verbs by Dutch learners and found that Dutch learners avoided using ergative structures (e.g., “The cup broke”) and instead, preferred to use agentless passive structures (e.g., “The cup was broken”). In another study carried out by Zobl (1989), it was found that Japanese high intermediate and Arabic advanced English learners tended to use passivized form of ergative verbs rather than the ergative structures; for example, “was happened” instead of “happened”. A study in Turkish context was carried out by Abdullayeva (1993) that confirmed the study results reported by Zobl (1989). Abdullayeva (1993) argues that, typologically, Turkish language is classified as a non-configurational language, which means that case marking is used to articulate grammatical relations. To make it clear, take the following sentences:

- (1) “Adam işi bitirdi”. (“The man finished the job”.)
- (2) “İş bitti”. (“The job finished”.)
- (3) “İş bitirildi”. (“The job was finished”.)

As demonstrated in the sentences, the change in grammatical relations is marked by suffixes in Turkish verbs while in English, the change is marked by structural positioning

(Abdullayeva, 1993). As a result, typological features of the two languages can determine the acquisition methods of Turkish EFL learners.

Another research on ergative verbs in Turkish context was conducted by Yılmaz and Tek (2016) in METU University to examine the difference between the usage of ergative verbs by first-year and final-year university students. Questionnaires and interviews were applied to carry out the research. The results of the study demonstrated that almost all the participants, regardless of their entrance year, believed that intransitive structures of ergative verbs were ungrammatical, while they were actually grammatically correct. It was also found that none of the students were taught ergative structures before. So they had no awareness of such possibilities in English language. The authors concluded that ergative structures must be given more importance and they should be included in ELT curricula.

Wiltschko (2006) investigated ergativity in Halkomelem language (spoken by First Nations in British Columbia, Canada). Halkomelem language demonstrates features that are characteristic of ergative languages: only transitive subjects demand agreement between subject and verb, but not intransitives. They conducted a detailed analysis of the ergative structures to see if it is sufficient to label this language an ergative one. The results of the study revealed that ergativity in Halkomelem language is in fact a property deriving from the assumption that intransitive predicates and secondary predicates can introduce external arguments lexically and syntactically, respectively. Thus, the difference between the structure of transitive and intransitive predicates determines the ergative features (Massam et al., 2006: 223). In line with Wiltschko (2006), another research performed by Ju (2000) scrutinized the role of discourse agents that can be conceptualized in second language learners' over-passivization of unaccusative structures. The findings of the research demonstrated that over-passivization of verbs that are caused externally differs to those events that are caused internally. Nonetheless, no difference was found between alternating unaccusative verbs and non-alternating ones. Ju concluded that a cognitive element like conceptualizable agent can determine the causes of over-passivization by learners. Unlike the two previous studies that confirmed each other's findings, Kondo (2005) study on over-passivization and the role of the first language and conceptualizable agent among Japanese and Spanish learners of English indicated that over-passivization is determined by directness degree of events' causation in both alternating and non-alternating unaccusative structures. Kondo also emphasized the proficiency level of the language learners in the correct usage of these verbs.

Schleppegrell and Colombi (2005) have also affirmed in their book that non-native speakers of English language have never been given the awareness about how to apply ergative voice in their speech and they use a heuristic method to decide on which voice to choose. In this sense, some questions can be raised about choosing between ergative and passive forms: First, when do we need to choose one form rather than the other form (e.g. ergative or passive)?; next, what justifications lie behind our preferences?; and finally, do some contexts necessitate using passive or ergative?. The guiding research questions of this study is what determines English native speakers' tendency to choose between ergative and passive?

Answering the question can have important educational implications for both language learners and teachers through highlighting the distinctions between passive and ergative structures. Particularly, it can give English teachers some clues to incorporate ergative structures into their curriculum and raise the learners' awareness of such structures in English language.

Methodology

Research design

In order to explore the tendency of English native speakers to use ergative or passive structures, 4 native speakers were invited and accepted to participate in the experiment. A total number of five English change-of-state ergative verbs were chosen: *increase*, *decrease*, *grow*, *change* and *develop*. All these verbs can be used in three active, passive and ergative voices (Schleppegrell & Colombi, 2005). The mentioned verbs were used in both passive and ergative forms, making totally 10 sentences. The sentences were shown to the participants, asking them to choose the one that sounds more natural to them. They were also asked to orally explain their reasons for choosing each item. The demographic information of the participants is summarized in Table 1. The names of the participants were coded as A, B, C, and D. All participants were from the United States of America and lived in Turkey. The mean age of them is 34.5 years.

Table 1: The demographic information of participants

	Gender	Age	Nationality
Participant A	Female	32	American
Participant B	Female	30	American
Participant C	Male	36	American
Participant D	Female	40	American

Results

To explore the tendency and reason underlying native speakers' preference to choose either passive or ergative structure, sample sentences including the verbs *increase*, *decrease*, *grow*, *change* and *develop* were extracted from Merriam-Webster American English dictionary. The extracted sentences contained the ergative form of the verbs, as follows:

“The town has changed little in recent years.

The house increased in value.

Yearly sales decreased by five percent.

The tree grew to an immense size.

A blossom develops from a bud.”

The above-mentioned sentences, along with their passive equivalents were displayed to four English native speakers to choose the one that sounds more natural to them and explain the reason why one is more acceptable and the other is not. The extracted sentences and their passive forms are as follows:

(4). “The town has been changed little in recent years.”

(5). “The town has changed little in recent years.”

- (6). "The house increased in value."
- (7). "The house was increased in value."
- (8). "Yearly sales were decreased by five percent."
- (9). "Yearly sales decreased by five percent."
- (10). "The tree grew to an immense size."
- (11). "The tree was grown to an immense size."
- (12). "A blossom develops from a bud."
- (13). "A blossom is developed from a bud."

The results of the test revealed that all native speakers chose the ergative counterparts, that is 5, 6, 9, 10, and 12. When asked about their justifications for preferring ergative to passive, they expressed the following reasons:

Participant A said that "I don't like passive voice and we rarely use it... as for why, it's hard to say... I think with all of those it seems weird to use passive because no one is doing the action- the subject is doing it itself... it's really hard to say!".

Participant B said that "It has to do with the logic of the meaning. The other sentences have another meaning which is not logical... Those (passive sentences) imply that someone is causing them and actually they couldn't really have controlled".

Participant C said that "If a tree can be grown, the tree is the agent, if a tree is growing, it can't be a passive thing and the same is true of things like increasing and decreasing in value... but if you know what the thing is by definition, something else is not decreasing it probably".

Participant D said "I think that when you say the town has been changed in recent years, it implies that people are changing the town but usually where we see this's been used in normal use, it's talking about how town changes passively over time so it would be the normal usage that makes sense ... for the second one, normally you can't increase your house in value, you would say it differently, like the house has been developed or things like that ... um for number 3, you wouldn't intentionally decrease sales so if you use it that way, it implies that you do it intentionally which doesn't make sense... for the fourth one also, we don't say that... you can't cause a tree to grow... and also blossoms, that's something that happens naturally and it's not something happening in lab perhaps... if it were happening in the lab, 5b could be possible... it just doesn't make sense logically to say that".

Discussion and Conclusions

The current research mainly aimed at investigating the reasons underlying native speakers' tendency to use certain verbs in ergative rather than passive form. The participants' responses showed that all of them would naturally use the ergative and their justifications demonstrated some common grounds. They all concurred that in the sample sentences, the agent does the action itself or the action happens automatically without needing an external cause to make it happen or control it. On the other hand, using a passive verb implies the existence or necessity of some external factor, which in all cases seems illogical. The result of this present study is not parallel with previous studies conducted in different contexts. For example, in a study by Kellerman (1978), it was found that Dutch learners avoided using

ergative structures, and in a study by Zobl (1989), it was found that Japanese high intermediate and Arabic advanced English learners tended to use passivized form of ergative verbs rather than the ergative structures. In Turkish context, the results of a study by Abdullayeva (1993) confirmed the study results reported by Zobl (1989). The reason for this result can be explained as Turkish language is classified typologically as a non-configurational language, which means that case marking is used to articulate grammatical relations (Abdullayeva, 1993). Further, the results of the present study can serve as a source for EFL teachers to draw upon when distinguishing between passive and ergative structures for learners. In other words, giving awareness is the key to solving the problem of learning ergatives. This is in line with Schleppegrell and Colombi (2005) who also emphasized the importance of giving awareness to non-native English speakers on ergatives. Raising the learners' awareness will help them overcome avoidance of using ergatives and compensating it through overpassivization that were pointed out in several studies (Kellerman, 1978; Zobl, 1989; Ju, 2000; Wiltchko, 2006).

These findings have useful implications for English teachers since they provide clear explanations given by native speakers that could assist teachers to clarify the difference between the passive and ergative structures to learners. It can be suggested that ergative structures should be given more importance and they should be included in ELT curricula (Yılmaz & Tek, 2016). Nonetheless, the applicability of the findings should be tested on other verbs too. It can also be checked with English native speakers of other dialects and countries (e.g. British, Australian) to examine its consistency.

References

- Abdullayeva, O. (1993). *The acquisition of ergative verbs by Turkish EFL students*. Unpublished MA Thesis, Bilkent University, Ankara
- Butt, M. (2006). The dative-ergative Connection. In B. O, & P. Cabredo HofHerr (Eds.), *Empirical issues in syntax and semantics* 6 (pp. 69-92). The Hague: Thesus.
- Cobuild, C. (2005). *Collins Cobuild English Grammar*. Collins Cobuild.
- Davidse, K. (1992). *Transitivity/Ergativity: The Janus-headed Grammar of Actions and Events*. In M.Davies & L.Ravelli (Eds.) *Advances in systemic linguistics: Recent history and practice* (pp 105 – 135). London and New York: Pinter
- Dixon, R. M. (Ed.). (1987). *Studies in ergativity (Vol. 71)*. Elsevier Science Limited.
- Estival, D. & Myhill, J. (1988). Formal and functional aspects of the development from passive to ergative systems. *Passive and Voice*, 16, 441-524. Doi: <https://doi.org/10.1075/tsl.16.15est>
- Heyvaert, L. (2003). *A Cognitive-Functional Approach to Nominalization in English*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Garner, B. A. (2009). *Garner's modern American usage* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Ju, M. K. (2000). Overpassivisation errors by second language learners: The effect of conceptualizable agents in discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 85-111. Doi: 10.1017/S0272263100001042

- Kellerman, E. (1978). Giving learners a break: Native language intuitions as a source of predictions about transferability. *Working Papers on Bilingualism*, 15, 59-92. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED153469> on 22nd September, 2019
- Kondo, T. (2005). Overpassivization in second language acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43(2), 129-161. Doi: 10.1515/iral.2005.43.2.129
- Lock, G. (1996). *Functional English grammar: An introduction for second language teachers*. Cambridge University Press.
- Massam, D., Johns, A. & Ndayiragije, J. (2006). *Ergativity: Emerging issues*. Dordrecht: Springer.
- Rezai, M. J. & Ariamanesh, A. A. (2012). Acquisition of English unergative and unaccusative structures by Persian EFL learners. *Journal of Teaching Language Skills*, 31(2), 53-85. Retrieved from: http://jtls.shirazu.ac.ir/article_498_4f56697aa124c5d10a4705a0452fb337.pdf, On 20nd September, 2019
- Schleppegrell, M. J. & Colombi, M. C. (2005). *Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power*. London: Routledge.
- Vollmann, R. (2008). *Descriptions of Tibetan ergativity: A historiographical account*. Graz: Leykam.
- Wiltschko, M. (2006). On 'Ergativity' in Halkomelem Salish. In Alana Johns, Diane Masse, & Juvenal Ndayiragije (Eds.), *In ergativity: Emerging issues* (pp 197-227). Dordrecht: Springer.
- Yılmaz, M. Ş. & Tek, İ. (2016). Usage of ergative verbs across different English proficiency levels. 6th Middle East Technical University English Language Teaching Conference, 6. Retrieved from http://www.meltus.fle.metu.edu.tr/index_htm_files/Abstract-Book.pdf, On 18th September, 2019
- Yip, V. (1994). Grammatical consciousness-raising and learnability. In T. Odlin (Ed.), *Perspectives on pedagogical grammar* (Cambridge Applied Linguistics, pp 123-139). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139524605.008
- Zobl, H. (1989). Canonical typological structures and ergativity in English L2 acquisition. In S. M. Gass, & Schacter (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 203-221). New York: Cambridge University Press.



Opinions of Pre-service Teachers on Culture Transfer in Teaching Turkish as a Foreign Language

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Mustafa Caner*

Bekir Direkçi**

Berker Kurt***

Geliş / Received: 07.08.2010

Kabul / Accepted: 17.09.2019

ABSTRACT: The relationship between culture and language has attracted the scholars for years and the phenomenon of culture in foreign language teaching has been examined in several studies. However, the review of available literature revealed a remarkable gap on culture transfer in teaching Turkish as a foreign language. Concerning this gap, the present study intended to examine the opinions of pre-service teachers on the culture transfer in teaching Turkish as a foreign language. A total of 64 pre-service teachers, who were selected through convenience sampling technique among a larger population enrolled in Turkish and English language teacher education programs of a state university in Turkey, participated to the study on voluntary bases. The data of this qualitative study were gathered through written interview forms and analyzed through thematic analysis. The findings of the present study exposed that all of the participants consider the inclusion of Turkish culture in teaching Turkish as a foreign language had a number of advantages. The majority of the participants consider that the teachers should be equipped with the rudiments of the language and culture of their target population however they should not put it in the forefront of the teaching process. When the findings were examined in line with the majors, it was found that participants have varied opinions at some points on culture transfer in teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: Culture transfer, Teaching Turkish as a foreign language, pre-service teachers

ÖZ: Kültür ve dil ilişkisi uzun yıllardır araştırmacıların ilgisini çekmiş ve yabancı dil öğretiminde kültür olgusu birçok çalışmada irdelenmiştir. Ancak, ulaşılabilen alanyazında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımına ilişkin çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bu gerçekten hareketle bu çalışmada öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımına ilişkin görüşlerinin irdelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bir devlet üniversitesinin Türkçe ve İngilizce öğretmenliği programlarında öğrenim gören ve kolay ulaşılabılır örneklem tekniği ile seçilen toplam 64 öğretmen adayından yazılı görüşme yoluyla veri toplanmıştır. Nitel araştırma desenindeki çalışmanın verileri içerik çözümlemesi yoluyla incelenmiş ve elde edilen bulgular ortaya çıkan temalar doğrultusunda betimsel olarak yorumlanmıştır. Çalışmanın bulguları, katılımcıların tamamının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültürüne yer verilmesinin öğretim süreci için olumlu getirileri olduğunu ve katılımcıların büyük çoğunluğunun yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin dili ve kültürünü hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğini ancak öğretim sürecinde bunu çok ön planda tutmamaları gerektiğini düşündüklerini göstermiştir. Bulgular katılımcıların bölümlerine göre incelendiğinde ise katılımcıların bazı boyutlarda farklı görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir

Anahtar sözcükler: Kültür aktarımı, Yabancılar Türkçe öğretimi, öğretmen adayı

* Dr.Öğretim Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, mcaner@akdeniz.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5741-5037>

** Doç.Dr., Akdeniz Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, bdirekci@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6951-8567>

*** Dr.Öğretim Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, berkerakdeniz@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4788-0909>

Giriş

Kültür, içerdiği unsurlar bakımından ele alındığında birçok disiplinde farklı şekillerde anlamlar kazanan çok boyutlu bir kavramdır. “*Bilim alanında uygarlık; beşeri alanda eğitim sürecinin ürünü; estetik alanda güzel sanatlar ve maddi (teknolojik) ve biyolojik alanda üreme, tarım, ekin, çoğaltma ve yetiştirme*” (Güvenç, 1994: 96) anlamlarında kullanılan kültür bir milletin nesilden nesile aktardığı bir mirastır. Kültürü “*Bir milletin dinî, ahlaki, akli, estetik, lisani, iktisadi ve fennî hayatlarının ahenkli bir bütünüdür*” şeklinde tanımlayan Gökalp (1975: 27) de kültürün çok boyutlu olmasına dikkat çekmiş ve bir milletin sahip olduğu değerlerin bütünü olarak görmüştür. Kültür bu tür tanımlamaların yanı sıra, özellikle uluslararası literatürde iki boyut halinde ele alınmıştır. Örneğin kültür için buzdaki benzeşimini kullanarak önemli bir bölümünün görünmeyen yüzeyde yer aldığını ifade eden Hall (1976), kültürün görünen kısmının sanat, dil, ritüeller, yemek ve kıyafet gibi somut unsurlardan, daha derinlerdeki görünmeyen kısımlarının ise toplumsal davranışları şekillendiren iletişim tarzı, inançlar, tutumlar, değerler, algılar ve normlar gibi soyut unsurlardan oluştuğunu öne sürmüştür. Bu benzeşimden yola çıkarak, başkalarının kültürünün gözlemlenebileceğini, ancak duyularla algılanamadıklarından buzdakinin saklı kısımlarının öğretilmesi gerektiğini, bunun tek yolunun da karşı kültürle aktif olarak katılmak ve o kültürde yaşamak olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde ilgili alanyazında görünür olan kültür “*büyük k*” ve görünür olmayan kültür ise “*küçük k*” (Lee, 2009; Peterson, 2004; Wintergerst & McVeigh, 2011) şeklinde sınıflandırılrsa da temelde ifade edilmek istenen husus kültürün belirli bir bölümünün bütün insanlar tarafından anlaşılabilen ve kolaylıkla öğrenebilen unsurlardan oluştuğu; ancak büyük bölümünün o kültüre ait derin bir anlayışı gerektiren ve yalnızca aktif katılım sonucu öğrenilebilecek unsurlardan meydana geldiğini ifade etmektedir.

İnsanoğlunun sahip olduğu en önemli miraslardan biri olan kültür, bireylerin kişiliği, kendilerini nasıl ifade ettikleri, düşünme biçimleri, nasıl hareket ettikleri, sorunlarını nasıl çözüldüğü, şehirlerini nasıl planladığı ve düzenlediği, ulaştırma sistemlerinin nasıl işlediği ve nasıl kullanıldığı, hem ekonomik hem de devlet sistemlerinin nasıl bir araya getirildiğini ve işletildiği vb. birçok unsuru içine almaktadır. Kültür, bir toplumda birleştirici ve bütünleştirici rol oynayarak bireylerin hem yaşantısını hem de düşünce yapısını şekillendirmektedir (Fişekcioğlu, 2019). Ayrıca, kültür bir milletin fertlerini birbirine bağlarken, diğer milletlerden ayırır, dışarıya karşı ayırıcı rol de üstlenir (Kayasandık, Direkci, Yavuz & Karasoy, 2017). Bir başka deyişle, insan topluluklarını millete çeviren, milleti millet yapan ve bir arada tutan kültür aracılığıyla bir millet hakkında en doğru bilgiye ulaşılabilmektedir (Güfta & Kan, 2011). “*Kültür, bir topluluğu, bir cemiyeti, bir milleti millet yapan ve onu diğer milletlerden farklı kılan hayat tezahürlerinin tümüdür*” diyerek Kaplan (2010) da bu görüşü desteklemiş, kültürün ayırt edicilik ve özgünlük özelliğinin altını çizmiştir. Genel hatlarıyla kültür; toplumların yaşantıları, dil, din, gelenek ve görenekleri, dünya algısı, yaşam biçimi, tarihi, sanatı, edebiyatı, mimarisi, yeme-içme alışkanlıkları, vb. gibi her toplumun özüne ait olan görünür ya da görünmez unsurların ve bu özü yansıtan millî ve manevi değerlerin bütünüdür.

Görünen kültürün bir unsuru olan ve görünür ya da görünmeyen kültürün nesilden nesile aktarılmasında etkin rol oynayan olan dil ise kültürün en önemli unsurlarından

birisidir. Kültürün oluşumu, gelişimi, aktarılması, yaşatılması, vb. açılardan bakıldığında dilin işlevi ve ehemmiyeti rahatlıkla görülebilir. Kültür üzerine çalışan birçok bilim insanı, dil ve kültür arasındaki bu derin ve müşterek ilişkinin önemini kabul etmektedir. Kültürü olmayan bir toplumun dili, kaynağı tükenmek üzere olan bir nehre benzetilirken, dili olmayan kültür ise temelsiz bir binaya benzetilmektedir (Kaplan, 2010). Bu benzetme, bir milletin hem diline hem de kültürüne gereken önemi vermesi gerektiği ifade etmektedir. Çünkü sahip olduğu dile gereken önemi vermeyen toplumlar tarihi süreç içerisinde kültürlerini kaybetme tehlikesiyle karşı karşıya kalmış, hatta kaybetmiştir. Aynı şekilde kültürene sahip olmayan milletlerin dilleri de dinamikliğini ve işlerliğini kaybetmiş, tarih sahnesindeki yerini koruyamamıştır. Ünalın (2005) “*Toplumun hiçbir alanı dilden bağımsız değildir. İnsanın varlığı dil ile mümkün olduğu gibi, toplumların varlığı da ancak dil ile mümkün olmaktadır. Dil yoksa toplum da yoktur. Dil, bir toplumun kültür kimliğidir*” (s.14) diyerek dil ve kültür arasındaki karşılıklı ilişkiye vurgu yapmış, dil ve kültürün birbirini var eden iki unsur olduğunun altını çizmiştir. Dil öğrenirken diğer milletlerin kültürlerinin de öğrenilebileceğine dikkat çeken Aksan (2002) bilgi sahibi olunmayan, görülmeyen, tanınmayan bir ülkenin dilini iyi derecede öğrenerek o ülkede yaşayan milletin kültürünün de ana hatlarıyla öğrenebileceğini ifade etmiştir. Kültürün bireylere aktarılmasında ve yayılmasında aracı rol üstlenen dil, kaynağını kültürden almaktadır (Göçer, 2012). Şu halde, kültür devamlılığını sağlamak için dile muhtaç iken toplumun anlayışının, duygu ve düşünce sistemlerinin bireylere ulaşarak somut hale gelmesinde etkin bir araç olan dil için de kültür bir gereksinimdir.

Dili kültür bağlantısı içinde ilk inceleyen Humboldt (Akarsu, 1998), dilin içinde olduğu çevre ve kültür ile birlikte geliştiğini ve dilin ait olduğu toplumun kültürü tarafından şekillendirildiğini (Humboldt, 1988) ifade eder. Bununla birlikte, dili toplumların kültürel gelişmişlik düzeyini ortaya koyan en iyi araç olarak gören Humboldt (1988)’a göre: “Bir ulusun tinsel gücünü, bu gücün en yüksek açıklama ilkesi olan ve bu gücü en açık bir şekilde ortaya çıkaran dilde araştırmak gerekir.”. Benzer şekilde Saussure de (1916, çev. 2001): “Bir ulusun töreleri dilini etkiler, öte yandan ulusu yaratan büyük ölçüde dildir.” (Saussure, 2001, s.51) sözleriyle dil ve kültür ilişkisinin kapsamını vurgulamıştır.

Alanyazında, dilin kültürü koruyucu ve aktarıcı rolü üzerinde de fikir birliği vardır. Ancak dil, kültürü sadece koruyup aktarmakla kalmaz, kültürün gelişimine ve değişimine de katkıda bulunur. Gökalp (2017, s.55) “*Milli kültürün ilk örneğini dilin kelimelerinde, medeniyetin ilk örneğini de yeni sözler biçiminde icat edilen terimlerinde görüyoruz.*” diyerek bu durumu işaret etmektedir. Bu görüşü destekleyen Kaplan (2010) dili toplumun duygu ve düşüncelerini şekillendiren esnek bir kaba benzetmiş, bu kap ile nesilden nesile aktarıldığını ifade etmiştir. Kap olarak betimlenen dil, içinde bulunduğu dönemin özellikleri ve konuşulduğu toplumun ihtiyaçları doğrultusunda bazı değişimlere maruz kalarak yeni bir şekle bürünmektedir. Böylece, geçmişten aldığı bazı özellikleri gelecek nesillere farklı şekillerde ulaştırmaktadır. Ancak kültür sayesinde bu değişim ve dönüşüm dilin temel dinamiklerine zarar vermeden gerçekleşebilmektedir.

Dil ve kültür arasındaki ilişkide kültür dili etkilediği kadar dil de kültürü etkileyebilmektedir. Whorf’a (1956) göre diller arasındaki dilsel yapıdaki farklılıklar

insanların düşüncelerini ve dünyayı algılayış biçimini etkileyebilmektedir. Dilbilimci Sapir ve öğrencisi Whorf'un dilsel görecelik hipotezine göre bir toplumun dili ve dil yapısı, o dili konuşan bireylerin dünya görüşü ve dünya algısı üzerinde etkili olurken, bireylerin düşünce ve eylemleri de kullandıkları dil üzerinde bir etkiye sahiptir (Fuller & Wardhaugh, 2014).

İlgili alanyazında da görüldüğü gibi dil ve kültür birbirini tamamlayan iki önemli unsurdur ve birbirinden ayrı düşünülmesi mümkün değildir. Dil ne kadar aktif ve işlek bir özelliğe sahip olursa toplumun kültürel değerleri ve zenginliği o derece ortaya konulabilir. Aynı şekilde, bir toplumun kültürel değerleri o toplumda konuşulan dilin zenginliğini, ifade ediliş biçimlerini ve çeşitliliğini de o derece artırır, dili zenginleştirerek ifadeye güç kazandırır.

Kültüre ilişkin tanımlardan da görüldüğü üzere dil, kültür aktarımında başlıca aktörlerden birisidir. Dil ve kültür arasındaki karşılıklı ilişki birçok araştırmacı (Byram, 1997; Bourdieu, 1991; Damen, 1987; Goodenough, 1981; Kramsch, 1993; Lado, 1957; Foucault, 1994; Saussure, 2001; Seelye, 1988; Wittgenstein, 1999) tarafından ele alınmış ve boyutları belirlenmeye çalışılmıştır. Örneğin Brown (1994, s.165) bu ilişkiyi “dil kültürün, kültürde dilin ayrılmaz bir parçasıdır, ayrılmaya kalkılırsa ya dil, ya da kültür önemini yitirir” diye açıklamıştır. Benzer şekilde Jenkins (2005) de dilin bir iletişim aracı olmasının yanı sıra kültürü de aktarma özelliği olduğunu vurgular. Dili kültürün yansıması olarak gören Bourdieu (1991) ise dil öğrenmeyi hedef kültürün içselleşmesinin yani kültürlenmenin yegâne yolu olarak görür.

Dil ve kültür ilişkisini yabancı dil öğretimi çerçevesinde ele alan çalışmaların cevap aradığı başlıca soru kültürün yabancı dil öğretimindeki yerini belirlemek üzerine olmuştur. Bazı araştırmacılar (Byram, 1997; Kramsch, 1993) öğretilen yabancı dilin yanı sıra o dilin ait olduğu kültürün de öğretilmesi gerektiğini, hedef kültürü anlayan bireylerin hedef dili de kolaylıkla edinebileceklerini iddia ederler. Örneğin Kramsch'a (1993) göre bazı durumlarda dil ancak kullanıldığı sosyal bağlam ile anlaşılabilir ve hedef dilin kültürü hakkında bilgi sahibi olunmadan o dile has bir takım özel durumlar başka bir dilde ifade bile edilemeyebilir. Diğer bir görüş ise yabancı dil öğretilirken hedef dilin ait olduğu kültürün öğretilmesinin çok da önemli olmadığını, öğretilen yabancı dilin -hedef-kültürünün aktarımı yapılmadan öğretilmesinin uygun olduğunu savunur. Benzer bir şekilde Kramsch'ın (1993) “kültürlerarasılık alanı” diye adlandırdığı bir diğer görüş de yabancı dil öğrenenlerin kendi kültürleri ile hedef kültürü harmanlaması ve böylece o kültürü anlamlandırmasının dil eğitimcilerinin öğrencilerine hedef kültüre ilişkin bilgi aktarımından daha etkili olduğunu savunur.

Yabancı dil öğrenenlere yalnızca hedef dile ait dilbilimsel becerilerin kazandırılması onların hedef dilde yetkin olduklarının bir göstergesi değildir (Krasner, 1999), hedef dilin günlük yaşamda nasıl kullanıldığı, bu kullanımların kültürel bağlamda değişiklik gösterip göstermediğinin, örneğin, hedef dilde bir şey isterken nasıl bir dil kullanırsa kültürel olarak uygun olacağını da öğretilmesi gerekir. Bir başka deyişle, yabancı dil öğrenenlerin öğrendikleri dili kullanırken kültürel uygunluk boyutunda da bilgi sahibi olmaları gerekir (Peterson & Coltrane, 2003).

Alptekin'e (2002, s.58) göre yabancı bir dil öğrenme, hedef dilin kültürünün yansıtması olan yeni kültürel dayanak sistemlerinin ve yeni bir dünya görüşünün de edinildiği bir tür kültürlenme sürecidir. Benzer bir şekilde, bir yabancı dil öğrenmenin aslında bir yabancı kültürü de öğrenme olduğunu söyleyen Thanasoulas (2001) da dilbilimsel bilginin yanı sıra yabancı dil öğrenenlerin hedef kültüre ait jest, mimik ve vücut dili gibi bir takım sözsüz iletişim yapılarını da öğrenmeleri gerektiğini vurgular. Öğretmelerin yabancı dil öğretiminde kültüre yaklaşımlarını eleştiren Stern (1991, s.191) ise bazı yabancı dil öğretmenlerinin sadece dilbilimsel boyutlara odaklandığını ve hedef dilin kullanıldığı kültürü göz ardı ettiklerini bazılarının da kültür boyutuna daha çok odaklanarak dilbilimsel boyutları atladıklarını bu nedenle de tam anlamıyla bir yabancı dil öğretimini gerçekleştiremediklerini ifade eder.

Bu bağlamda yabancı dil öğretmenlerinin hedef kültüre ilişkin bilgi sahibi olmalarının bir gereklilik olduğu söylenebilir ki bu Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR, 2002) kapsamında önemle vurgulanan bir olgudur. Dahası, Damen'a (1987) göre kültür yabancı dil öğretiminde beşinci boyut olarak dil sınıflarında mutlaka ele alınması gerekir. Byram, Morgan ve ark. (1994) yabancı dil öğretmenlerinin aynı zamanda yabancı kültürün de öğretmeni oldukları bu nedenle de gerek kendi kültürlerini gerekse hedef kültürü deneyimleyebilecek ve özümseyebilecek yetilere sahip olması gerektiğini söylerler. Yabancı dil öğretiminde kültürün genellikle göz ardı edildiğini vurgulayan bir başka araştırmacı olan Tseng (2002) ise yabancı dil öğrenenlerin hedef dile ait kültürün de farkında ve bilgi sahibi olmaları gerektiğini söyler. Benzer şekilde Saraç ve Arıkan'ın (2010) öğretmen yetiştirme programları aday öğretmenlerin hedef kültür bilgisini tüm boyut ve uygulamalarıyla edinmelerini sağlamalı önerisi de öğretmenlerin hedef kültüre aşına olarak yetişmesinin önemini vurgular.

Ulaşılabilen alanyazında yabancı dil öğretiminde hedef kültürün kullanılması ve kültür aktarımı bağlamında Türkiye'de yapılan bazı çalışmalara (Arıkan, 2011; Bayyurt, 2007; Belli, 2018; Kuru-Gönen & Sağlam, 2012) rastlanmakla birlikte bu çalışmaların genellikle kültür konusunu yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında ele aldıkları ve İngilizce öğrenenlerin, öğretmenlerin ya da İngilizce öğretmeni adaylarının yabancı dil derslerinde kültür aktarımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür ve dil ilişkisi üzerine ulaşılabilen alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında ise bir çalışma (Saygılı & Kana, 2018) dışında çalışmaların büyük çoğunluğunun yabancılara Türkçe öğreten kitaplarda kültür aktarımına ilişkin araştırmalar ya da yabancı dil öğretiminde kültürün rolüne ilişkin alanyazın taraması olduğu görülmektedir.

İngilizce öğretmeni adaylarının hedef dil ve hedef kültüre ilişkin görüşlerini katılımcıların sosyo-ekonomik durumları bağlamında inceleyen Arıkan (2011) çalışmasında katılımcıların kendilerini hedef dilde yetkin olarak görseler de hedef kültür açısından zayıf gördüklerini ve katılımcıların hedef dil ve kültüre ilişkin görüşlerinin ailelerin sosyo-ekonomik durumuna bağlı olarak değişiklik gösterdiklerini belirlemiştir.

İngilizce öğretmenlerinin kültür olgusuna bakışlarını ve yabancı dil olarak İngilizce derslerinde kültür kullanımına ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada Bayyurt (2007), katılımcıların kültür olgusunu geniş bir yelpazede tanımlayabildiklerini ve kültür ve dil

arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu düşündüklerini belirlemiştir. Bayyurt (2007) ayrıca yabancı dil olarak İngilizce öğretilen sınıflarda hedef kültüre yer verilmesi noktasında ise katılımcıların İngilizce konuşan toplumların kültürlerin yanı sıra yerel kültüre de yer verilmesinin gerektiğini düşündüklerini belirlemiştir.

Yabancı dil öğretiminde hedef kültüre yer verilmesine ilişkin İngilizce öğretmeni adaylarının tutumlarını incelediği çalışmada Belli (2018) katılımcıların büyük çoğunluğunun yabancı dil öğretiminde hedef kültüre yer verilmesine yönelik olumlu tutum sergilediklerini belirlemiştir. Belli'nin (2018) çalışmasının sonuçları, İngilizce öğretmeni adaylarının dil sınıflarında hedef kültüre yer vermenin yabancı dil öğrencileri için başka kültürlerden insanlarla daha rahat iletişim kurarak dillerini geliştirmelerine katkı sağlayacağını düşündüklerini ve dil sınıflarında kültürlerarası dil öğretim yaklaşımı izlemenin yabancı dil öğrenimine olumlu katkı sağlayacağını düşündüklerini ortaya çıkarmıştır.

Bir başka çalışmada üniversite düzeyinde İngilizce öğreten öğretmenlerinin yabancı dil öğretiminde kültürün rolü üzerine görüşlerini inceleyen Kuru-Gönen ve Sağlam (2012) öğretmenlerin yabancı dil sınıflarında hedef kültürün öğretiminin önemine inandıklarını, kültürü dil öğretiminin önemli bir parçası olarak gördüklerini ve dil sınıflarında hedef kültüre yer vermenin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini düşündüklerini ortaya çıkarmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür ve dil ilişkisi üzerine yaptıkları çalışmada Saygılı ve Kana'nın (2018) bulguları da yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Çalışmanın bulguları ayrıca öğretmenlerin genellikle kültürlerarası etkileşimde katılımın önemli olduğunu düşündüklerini, dil ve kültürü bir bütün olarak gördüklerini ve dili de kültürün taşıyıcısı olarak algıladıklarını ortaya çıkarmıştır.

Kültür ve dil ilişkisi üzerine yapılan birçok çalışmanın ortak noktasının yabancı dil öğretiminin hedef kültürün de öğretimini kapsadığı yönünde olduğu görülmektedir. Bu ortak noktadan hareketle dil öğretiminde önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin –bu çalışmada öğretmen adaylarının- sınıflarında dil öğretirken hedef kültüre yer verip vermemeleri üzerine farklı boyutlarda görüşlerinin olması da kaçınılmazdır. Bu görüşlerin belirlenmesinin yabancı dil öğretirken hedef kültürün hangi boyutlarda öğrenenlere kazandırılması bağlamında öğretmen adaylarının yetiştirilmesi açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ulaşılabilen alanyazın taramasından kültür ve yabancı dil öğretimi ilişkisi ve özellikle de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür olgusunun ele alınmasına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamış olması da bu çalışmanın ilgili alana katkı sağlayacağı kanısını oluşturmuştur. Bu doğrultuda bu çalışma ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine eğitim alan öğretmen adaylarının yabancı dil öğretiminde kültürün yeri üzerine görüşlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç bağlamında bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır;

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültürüne yer verilmesi ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültürüne yer verilmesinin olumlu ve olumsuz yanlarıyla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğrencilerinin ana dili ve kültürünü bilmeleri gerekip gerekmediğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?"
- Katılımcıların ilk üç araştırma sorusuna ilişkin görüşleri eğitim aldıkları programlara göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada; öğretmen adaylarının yabancılara Türkçe öğretiminde Türk kültürüne yer verilmesine ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi ve bütüncül bir şekilde yansıtılması amaçlandığından nitel araştırma modellerinden keşfedici araştırma deseninde tasarlanmıştır. Ulaşılabilen alanyazında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültürünün yerine ilişkin görüşleri inceleyen çalışmalara rastlanmadığı ve hakkında az bilgiye sahip olunan bir durumu derinlemesine inceleme amacı taşıyan bu çalışmada öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültürünün yerine ilişkin görüşlerini keşfetmeye odaklanılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi Türkçe (n=32) ve İngilizce (n=32) öğretmenliği programlarında öğrenim gören ve yabancılara Türkçe öğretimi dersi almış öğretmen adayları arasından gönüllülük esasına uygun olarak amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem tekniği ile seçilen toplam 64 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma grubundaki her katılımcıya cinsiyet ve öğrenim gördükleri program bilgilerini yansıtacak şekilde bir alfa-numerik kod tanımlanarak katılımcıların asıl kimlikleri gizlenmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Program	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Türkçe Öğretmenliği	19	29.7	13	20.3	32	50
İngilizce Öğretmenliği	17	26.6	15	23.4	32	50
Toplam	36	56.25	28	43.75	64	100

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin elde edilmesi için araştırma amacına uygun olarak katılımcılara görüşmelerde sorulacak sorular hazırlanmış ve görüşme soruları araştırmanın amacına yönelik olgusal ve yargısal verileri kapsamada ve toplamada hizmet edecek şekilde yapılandırılarak uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü alınarak kapsam geçerliği sağlanan görüşme soruları araştırmacılar tarafından geliştirilen bir yazılı görüşme formuna dönüştürülmüş ve çalışmanın verileri bu form kullanılarak toplanmıştır.

Araştırmanın veri toplama aşamasında, katılımcılarla doğrudan iletişim kurularak çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve bir ders saati süresinde araştırmacılarında bulunduğu bir ortamda yazılı görüşme formunda yer alan soruları yazılı olarak cevaplamaları sağlanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Yazılı görüşme formu ile toplanan veriler araştırmacılar tarafından tematik çözümleme tekniği ile incelenmiştir. Tematik çözümleme ile elde edilen veriler araştırma soruları kapsamında önceden belirlenen kategorilere ayrılmış ve katılımcıların ilgili sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda tematik hâle getirilmiştir. Ayrıca elde edilen verilerin çözülmesi sonucunda ortaya çıkan bulgular tablolaştırılarak frekans ve yüzdelik bilgileri ile verilmiş ve böylece katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültürüne yer verilmesine ilişkin görüşleri özetlenerek sunulmuştur.

Tema ve kodlara göre sınıflandırılması yapılan katılımcı görüşleri ilk üç araştırma soruları doğrultusunda betimsel olarak yorumlanmış ve gerektiği durumlarda katılımcıların görüşlerden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Araştırmanın dördüncü sorusuna ilişkin bulgular ise ilk üç araştırma sorusunun alt boyutu olarak verilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın amacına bağlı olarak cevap aranan ilk soru öğretmen adaylarının yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde Türk kültürüne yer verilip verilmemesine ilişkin görüşlerinin ve bu görüşlerinin gerekçelerinin belirlenmesi olmuştur. Elde edilen bulgular program farkı gözetmeksizin katılımcıların tamamının yabancılar Türkçe öğretiminde Türk kültürüne yer verilmesi yönünde görüş bildirdiklerini ancak bazı katılımcıların bir derecelendirme yaparak kısmen yer verilmesi gerektiğini düşündüklerini göstermiştir. Yabancılar Türkçe öğretiminde Türk kültürüne yer verilmesinin gerekçelerine ilişkin görüşlerin derinlemesine incelenmesi sonucunda ise görüşlerin 4 ana tema ve bunlara bağlı 9 alt kategori etrafında yoğunlaştıkları belirlenmiştir. Tematik kategorilerin içeriğini yansıtan kodlara ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Türk Kültürüne Yer Verilme Gerekçeleri

Kategoriler	Türkçe Öğretmenliği		İngilizce Öğretmenliği		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1) Dil ve kültür bir bütündür.	21	25,6	25	30,5	46	56,1
a) Dil ve kültür bağlantılıdır.	6	7,3	9	11	15	18,3
b) Dil ve kültür ayrılmazdır	7	8,5	8	9,8	15	18,3
c) Dil ve kültür iç içedir	8	9,8	8	9,8	16	19,5
2) Kültür bir öğrenme aracıdır.	10	12,2	11	13,4	21	25,6
a) Kolay öğrenme	2	2,4	1	1,2	3	3,7
b) Tüm boyutlarıyla öğrenmeyi sağlar	4	4,9	5	6,1	9	11
c) Mantıklı ve kalıcı öğrenmeyi sağlar	3	3,7	1	1,2	4	4,9
d) Motivasyon kaynağıdır	0	0	2	2,4	2	2,4
e) Etkili bir materyaldir	1	1,2	2	2,4	3	3,7
3) Doğru iletişim kurmak için gereklidir.	9	11	4	4,9	13	15,8
a) Günlük hayatı öğrenme	2	2,4	2	2,4	4	4,9
b) Mekân ve zamana göre dil kullanma	6	7,3	1	1,2	7	8,5
c) İletişim problemi	1	1,2	1	1,2	2	2,4
4) Dilbilimsel destek sağlar.	2	2,4	0	0	2	2,4
Toplam	42	51,2	40	48,8	82	100

Tablo 2’de de görüldüğü üzere katılımcıların yarıdan biraz fazlasının (%56,1) dil ve kültürü bir bütün olarak, bir kısmının (%25,6) da kültürü bir dil öğrenme aracı olarak gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların bazılarının (%15,8) kültürü doğru iletişim kurmanın anahtarı olarak ve az miktarda katılımcının (%2,4) da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültüre yer vermenin öğrenenlere dilbilimsel destek sağlayacağına inandıkları için yabancılara Türkçe öğretiminde Türk kültürüne yer verilmesi gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının görüşleri devam ettikleri program bazında karşılaştırıldığında ise genel olarak katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Ancak dil ve kültürü bir bütün olarak görme ve kültürü bir dil öğrenme aracı olarak görme ana temalarında İngilizce öğretmeni adaylarının biraz daha fazla oranda katıldıkları gözlenirken doğru iletişim kurma ve kültürün dilbilimsel destek sağlaması temalarında da Türkçe öğretmeni adaylarının daha fazla katıldıkları belirlenmiştir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde Türk kültürüne yer verilip verilmemesine ve bu görüşlerinin gerekçelerine ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir;

“Dil ile birlikte kültürü de öğretmek hem öğretilen dilin daha iyi anlaşılmasına hem de dil ile ilgili bazı sembollerin ve dilin topluma özgü niteliklerinin anlaşılmasına olanak sağlar.” (Ö3Kİ)

“Türk kültürünü öğrenen öğrenci [hedef] dili daha iyi ve kolay kavrar. Sözcükleri anlamlandırması kolaylaşır ve böylelikle öğrenme de daha hızlı gerçekleşir. Kültürden bağımsız dil öğretmeye çalışmak yıllarca okullarda dersini aldığımız ama bir türlü öğrenemediğimiz İngilizce derslerine dönüşür.” (Ö41KT)

“Dili her anlamıyla kullanmayı öğrenmiş olurlar. Kültürü bilince dili nerede ve nasıl kullanması konusunda bilgiye de sahip olurlar.” (Ö16Kİ)

Bu çalışmada cevap aranan bir başka soru ise öğretmen adaylarının yabancılara Türkçe öğretiminde Türk kültürüne yer verilmesinin olumlu ya da olumsuz yanlarının olup olmadığına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi üzerine odaklanmıştır. Bu soruya ilişkin bulguların dağılımı Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Türk Kültürüne Yer Verilmesinin Olumlu-Olumsuz Olması Durumu

Görüşler	Türkçe Öğretmenliği		İngilizce Öğretmenliği		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Sadece Olumlu	9	28,1	18	56,3	27	42,2
Sadece Olumsuz	0	0	0	0	0	0
Hem olumlu hem de olumsuz	23	71,9	14	43,7	37	57,8
Toplam	32	100	32	100	64	100

Tablo 3’te de görüldüğü gibi elde edilen bulgular, katılımcıların yarıya yakınının (%42,2) yabancılara Türkçe öğretiminde Türk kültürüne yer verilmesini olumlu bir durum olarak görürken, büyük bir kısmının (%57,8) hem olumlu hem de olumsuz yanlarının olabileceğine inandıklarını, katılımcıların tamamının ise sadece olumsuz bir görüş sahibi olmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Elde edilen bulgular katılımcıların öğrenim gördükleri program değişkeni bağlamında karşılaştırıldığında ise Türkçe ve İngilizce öğretmeni adaylarının görüşleri arasında anlamlı farklar olduğu görülmektedir. Örneğin, İngilizce öğretmeni adayları, Türkçe öğretirken Türk kültürüne yer verilmesini genellikle olumlu bir durum olarak karşılarken Türkçe öğretmeni adayları Türk kültürüne yer vermenin iki yönlü etki edebileceği üzerinde durmuşlardır. Katılımcıların dile getirdiği görüşler devam

ettikleri programlar bağlamında derinlemesine incelendiğinde elde edilen bulgular ise Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Türk kültürüne yer vermenin olumlu ve olumsuz yanları

Görüş	Gerekeçe	Türkçe Öğretmenliği		İngilizce Öğretmenliği		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Olumlu	Dil eğitimine etkisi	17	16,6	10	9,8	27	26,4
	Doğru ve etkin dil kullanımı	10	9,8	6	5,9	16	15,7
	Türk kültürünün tanınırlığını artırma	8	7,8	4	3,9	12	11,7
	Türk kültürüne uyum sağlama	7	6,8	5	4,9	12	11,7
	Toplam	42	41,1	25	24,5	67	65,6
Olumsuz	Kendi kültürüne uyumsuzluk	11	10,7	5	4,9	16	15,7
	Hedef dil ve kültürden soğuma	7	6,8	3	2,9	10	9,8
	Hedef kültüre önyargı	4	3,9	3	2,9	7	6,8
	Dil eğitimi sürecine etkisi	0	0	2	2	2	2
	Toplam	22	21,6	13	12,7	35	34,3
	Genel Toplam	64	62,8	38	37,2	102	100

Tablo 4’te de görüldüğü gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültürüne yer vermenin olumlu etkilere sahip olduğunu ifade eden katılımcıların büyük çoğunluğu (%65,6) bu durumun dil eğitimine olumlu katkılar sağlayacağını belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı (%15,7) ise doğru ve etkin dil kullanımına yardımcı olacağını, bazıları da (%11,7) Türk kültürünün tanınırlığını artırma ve Türkçe öğrenenlerin Türk kültürüne kolay uyum sağlamasına (%11,7) katkı sağlayacağı gerekçesiyle yabancı dil olarak Türkçe öğretirken Türk kültürüne yer vermenin olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültürüne yer vermenin olumlu yanları olduğunu ifade eden katılımcıların bazılarının görüşleri şöyledir;

“Kültürün öğretilmesinde hem olumlu hem de olumsuz yanlar vardır fakat olumlu yanları daha ağır basmaktadır. Türk kültüründe zaman ve mekân kavramı çok önemlidir. Öğrenci gramer şeklinde öğrenirse bunu bilemez. Türk kültürünü de öğrenirse dili doğru ve etkin biçimde kullanabilir.” (Ö35ET)

“Yeni bir kültür öğrenmenin herhangi bir olumsuz yanı olduğunu düşünmüyorum aksine çok fazla olumlu yanı olduğunu düşünüyorum. Örnek olarak Türkçe öğrenen bir yabancı Türk kültürünü de öğrenirse Türkiye’de bulunduğu zamanlarda daha hızlı bir adaptasyon süreci yaşayabilir.” (Ö26Eİ)

“YTÖ’de Türk kültürünün öğretilmesinin olumlu yanları dili öğrenen bireylerin toplum içinde kendi ihtiyaçlarını karşılamasını, yer-yön tarifi vb. konularda iletişime geçerek sorunlarını halledebilir. Türk kültürünü tanınması, öğrenmesi toplum içinde neyi yapıp neyi yapmayacağını bilmesini sağlar.” (Ö38KT)

“Türk kültürünün öğretilmesinin olumlu yanları yabancılara yeni bir kültürü tanıtmak ve onların dünya görüşlerini geliştirmektir. Bizim kültürümüzle alakalı bildikleri yanlışları düzeltmektir.” (Ö17Kİ)

Elde edilen verilerin içerik çözümlemesi katılımcıların yaklaşık üçte birinin (%34,3) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültürüne yer vermenin olumsuz yanları olacağını düşündüklerini ortaya çıkarmıştır. Olumsuz görüş bildiren katılımcıların çoğu (%15,7) kültür uyumsuzluğu yaşanabileceği gerekçesiyle, bir kısmı (%9,8) da kültür aktarımının hedef dil ve kültürden soğumaya neden olacağı gerekçesiyle olumsuz görüşe sahip olduklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde katılımcıların bazıları (%6,8) öğrenenlerde hedef kültüre ilişkin ön yargıların olabileceği gerekçesiyle, az bir kısmı da (%2) kültür aktarımının dil öğretimi sürecinin önüne geçebileceği gerekçesiyle yabancı dil olarak

Türkçe öğretiminde Türk kültürüne yer vermenin olumsuz yanları olabileceğini düşündükleri belirlenmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültürüne yer vermenin olumsuz yanları olduğunu düşünen katılımcıların görüşlerinden bazıları şöyledir;

“... Olumsuz bir yanı ise ölçsüz bir biçimde Türk kültürünü vermek olabilir. Yabancı öğrencilerde bu durum ters etki yaparak dile karşı önyargı da geliştirebilir.” (Ö35ET)

“Kültürel öğelerin gereğinden fazla kullanılması veya ana amacın dil öğretmek değil de kültür öğretmek olduğu gibi bir algı öğrenciye itici gelebilir.” (Ö37ET)

“...Şimdi yabancı öğrencilere Kurtuluş Savaşı'mızı, Çanakkale destanımızı ballandıra ballandıra anlattık. Ne olacak? Eğer sınıfta Yunan, İngiliz filan öğrenci varsa onda önyargı oluşacak.” (Ö61ET)

“Türk kültürünü zorla öğretmeye çalışırsak (öğrenci)öğrenmek istemediği için dile karşı da olumsuzluk düşünebilir.” (Ö16Kİ)

“Kültürümüzün her ögesi yabancıların öğrenmesi için uygun özellikler taşıyor olabilir. Ayrıca yabancı öğrenciler bazı kültürel özelliklerimizi benimsemek istemeyebilir. Bu durumda dil eğitimi olumsuz etkilenecektir.” (Ö29Eİ)

“Öğretimin içine siyasi ve politika ile ilgili bilgiler çok fazla girerse olumsuz etkiler eğitimi istenmeyen bir yöne çeker. Savaşlar, kahramanlık hikâyelerinden devamlı bahsetmek gibi...” (Ö30Kİ)

Tablo 4'te özetlenen kategorilere katılımcıların devam etmekte oldukları program değişkenine göre bakıldığında Türkçe ve İngilizce öğretmeni adaylarının gerekçeleri arasında farklılıklar olsa da temelde her iki gruptaki katılımcıların da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültürüne yer vermenin bazı olumsuz yanları olduğu yönünde ortak görüşleri olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca, elde edilen verilerin programlara göre karşılaştırılması Türkçe öğretmeni adaylarının İngilizce öğretmeni adaylarına göre daha fazla gerekçe ürettikleri, konuya ilişkin daha fazla yorum yaptıklarını ortaya çıkarmıştır. Bir başka ifadeyle Türkçe öğretmeni adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültürüne yer vermeye yönelik olumlu görüşleri ve bunlara ilişkin gerekçeleri (%41,1) İngilizce öğretmeni adaylarının gerekçelerine (%24,5) göre oransal bir fark göstermiştir. Benzer şekilde katılımcıların olumsuz görüşlerinin ve gerekçelerinin program değişkenine göre karşılaştırması Türkçe öğretmeni adaylarının olumsuz gerekçeleri (%21,6) İngilizce öğretmeni adaylarının olumsuz gerekçelerine (%12,7) oranla daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada cevap aranan bir başka soru ise katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğrencilerinin ana dili ve kültürünü hakkında bilgi sahibi olup olmamaları konusundaki görüşlerine ve bunların gerekçelerine odaklanmıştır. Bu sorunun yanıtına ilişkin elde edilen veriler “olumlu”, “olumsuz” ve “hem olumlu hem de olumsuz” olmak üzere üç temada derlenmiş ve Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Hedef Kitlenin Dil ve Kültürünü Bilme Durumu

Görüşler	Türkçe Öğretmenliği		İngilizce Öğretmenliği		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Olumlu	14	43.8	28	87.5	42	65.7
Olumsuz	10	31.2	2	6.25	12	18.7
Hem olumlu hem de olumsuz	8	25	2	6.25	10	15.6
Toplam	32	100	32	100	64	100

Tablo 5’te görüldüğü gibi katılımcıların büyük çoğunluğu (%65,7) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğreticilerin hedef dili ve kültürü bilmesi gerektiğini savunmaktadır. Katılımcılardan 12’si (%18) böyle bir gereklilik olmadığını düşünürken, 10 (%15,6) katılımcı hem gerekli hem de gereksiz olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğrencilerinin ana dili ve kültürünü hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğini belirten katılımcılar program değişkeni bağlamında karşılaştırıldıklarında ise İngilizce öğretmeni adayları ile Türkçe öğretmeni adayları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle, İngilizce öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğunu (%87,5) yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğrencilerinin ana dili ve kültürünü hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğini düşünürken, Türkçe öğretmeni adaylarının bazıları (%43,8) böyle bir görüşe sahiptir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğrencilerinin ana dili ve kültürünü hakkında bilgi sahibi olmalarına ilişkin katılımcıların görüşleri ayrıntılı olarak incelendiğinde ortaya çıkan gerekçeler tema ve kategoriler halinde Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6. Hedef Kitlenin Dil ve Kültürünü Bilme Gerekliliği

Görüş	Gerekeçe	Türkçe Öğretmenliği		İngilizce Öğretmenliği		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Olumlu	Öğretimde kullanmak	5	4,95	15	14,85	20	19,8
	İletişim kurmak	6	5,94	6	5,94	12	11,88
	Diller arası karşılaştırma yapmak	3	2,97	8	7,92	11	10,89
	Motivasyonu sağlamak	3	2,97	3	2,97	6	5,94
	Toplam	17	16,83	32	31,68	49	48,51
Olumsuz	Türk dil ve kültürünü korumak	6	5,94			6	5,94
	Öğretimin verimi	3	2,97			3	2,97
	Belirtilmemiş	3	2,97	2	1,98	5	4,95
	Toplam	12	11,88	2	1,98	14	13,86
Hem olumlu hem de olumsuz	Motivasyonu sağlamak	11	10,89	2	1,98	13	12,87
	İletişim kurmak	8	7,92	1	0,99	9	8,91
	Bireysel farklılıklar olduğu	6	5,94	1	0,99	7	6,93
	Öğretimde kullanmak	5	4,95			5	4,95
	Öğrenme ortamı farklılığı	3	2,97			3	2,97
	Belirtilmemiş	1	0,99			1	0,99
	Toplam	34	33,66	4	3,96	38	37,62
Genel Toplam	63	62,38	38	37,62	101	100	

Yabancılar Türkçe öğretirken hedef kitlenin dil ve kültürünü bilmek gerektiğini düşünen katılımcılar için olumlu yönde ifade edilen gerekçeler (%48,51) olumsuz yönde ifade edilenlere (%4,95) oldukça fazla çıkarken, bazı katılımcıların (%37,62) hem olumlu hem de olumsuz gerekçeler öne sürdükleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ayrıntılı olarak irdelendiğinde olumlu görüşler için ifade edilen en temel gerekçe “*hedef kitlenin dil ve kültürünü dil öğretiminde kullanmak*” (%19,8) olduğu görülmüştür. Katılımcıların bu görüşünü destekleyen gerekçelerini arasında “*başlangıç seviyesinde hedef kitlenin ana dili kullanılmalı*” (Ö1Kİ, Ö6Eİ, Ö24Kİ) ve “*sınıf yönetimi için kullanılmalı*” (Ö2Kİ, Ö27Kİ, Ö29Eİ, Ö33ET) gibi gerekçeler diğerlerine oranla daha çok öne çıkanlardır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef kitlenin dil ve kültürünün bilinmesi gerekliliğine yönelik öne çıkan diğer gerekçeler ise “*iletişim kurmak*” (%11,88), “*diller arasında karşılaştırma*

yapmak” (%10,89) ve “*motivasyonu sağlamak*” (%5,94) olarak sıralanmıştır. Ayrıca bir katılımcı (Ö20Eİ) “*istenilen seviyeye ulaşmak için hedef kitlenin ana dilini bilmek gerekir*” diye görüş belirtirken bir başkası (Ö26Eİ) da “*öğretimde dilsel hataları aza indirmek için hedef kitlenin ana dilini bilmek gerekir*” sözleriyle gerekçesini ifade etmiştir.

Öte yandan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğrencilerinin ana dili ve kültürünü hakkında bilgi sahibi olmalarına ilişkin olumsuz görüş bildiren katılımcılar (%13,86) gerekçe olarak “*Türk dili ve kültürünü korumak*” (%5,94) ve öğretimi sadece hedef dille yaparak “*öğretimi verimli hâle getirmek*” (%2,97) gibi gerekçeler öne sürmüşlerdir. Bir katılımcının (Ö6Eİ) “*Öğrencinin dilini ve kültürünü niçin bileyim? Öğretmen olarak biraz daha fazla çaba ve etkili materyal kullanarak bilmediğim tüm dilleri öğretebilirim.*” sözleriyle yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin öğrencilerinin ana dili ve kültürü hakkında bilgi sahibi olmanın gerekli olmadığını ifade etmiştir.

Ayrıca, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğrencilerinin ana dili ve kültürünü hakkında bilgi sahibi olmalarına ilişkin olumsuz görüş bildiren katılımcılar program bağlamında karşılaştırdıklarında Türkçe öğretmeni adaylarının (%11,88) İngilizce öğretmeni adaylarına (%1,98) oranla sayı olarak daha fazla oldukları da belirlenmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğrencilerinin ana dili ve kültürünü hakkında bilgi sahibi olmalarına ilişkin *hem olumlu hem de olumsuz* görüş belirten öğretmen adaylarının (%37,62) “*dil bilinmeli, kültür bilinmese de olur*” veya “*kültür bilinmeli, dil bilinmese de olur*” gibi düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir. Örneğin bir katılımcı (Ö36ET) “*Kültürü bilmeye gerek var ama dili bilmeye gerek yok. Ama bilerseniz de bir zararı yok. Öğrenci onun dilini bilerseniz önemsendiğini hisseder ve daha iyi öğrenir.*” diye görüşlerini ifade ederken, bir başkası (Ö34ET) “*Dil değil ama kültür bilinmeli. Öğrencinin milletine uygun olmayan bir şey söylersek Türkçe öğrenmeden bile konuşabilir.*” sözleriyle görüşünü belirtmiştir.

Hedef kitlenin dil ve kültürü bilme gerekliliğinin farklılık gösterdiği bir diğer madde de *öğretimde dil ve kültürü kullanma* (%4,95) durumuyla ilgilidir. Burada iki yargı ortaya çıkmıştır. Birincisi *dil gerekli, kültür gereksiz* ve ikincisi ise *kültür gerekli, dil gereksiz* olduğu yargısıdır. Katılımcılar tarafından dilin gerekliliği *Türkçe dil bilgisi kurallarının öğretilmesinde* (Ö52KT, Ö57KT); kültürün gerekliliği ise *okuma ve anlama çalışmalarında kaynak olma* (Ö40KT, Ö62ET) açısından gerekli olarak görülmüştür.

Katılımcılara göre *öğrenme ortamı farklılığı* (%2,97) hedef kitlenin dil ve kültürünü bilme durumunu değiştirmektedir. Örneğin bir katılımcı (Ö46ET) “*Ortama göre değişir. Çok uluslu sınıflarda kimin dilini bileceksiniz? Ancak kültürlerin kırmızı çizgilerini bilmek gerekir.*” derken bir başka katılımcı (Ö37ET) ise “*Öğrenilen yere göre farklı olabilir. Türkiye’de mi başka bir yerde mi? Türkiye’deyse gerek yok ama başka bir ülkedeyse biraz bilinmeli, diye düşünüyorum.*” sözleriyle ortam farklılığının etkisini ortaya koymuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğrencilerinin ana dili ve kültürü hakkında bilgi sahibi olmalarına ilişkin görüşleri program değişkeni bağlamında incelendiğinde Türkçe ve İngilizce öğretmeni adayları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. İngilizce öğretmeni adaylarının ifade ettiği 32 görüş, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef dil ve kültürün bilinmesinin gerekli olduğunu ortaya

koymaktadır. Diğer bir ifadeyle İngilizce öğretmeni adaylarına göre öğretmenler hedef kitlenin dili ve kültürünü veya ortak bir dili bilmelidir. Bu görüşü destekleyen Türkçe öğretmeni adaylarının toplam 17 görüşü bulunmaktadır. Hedef kitlenin dil ve kültürünü bilmeye gerek olmadığı yargısı, Türkçe (%11,88) ve İngilizce öğretmeni (%1,98) adayları arasında fark yaratan bir diğer seçenektir. Benzer olarak hedef dil ve kültürü bilmeye hem olumlu hem de olumsuz yaklaşan Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri (%33,66), İngilizce öğretmeni adaylarına (%3,96) göre oldukça fazladır.

Sonuç ve Tartışma

Bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören Türkçe ve İngilizce öğretmeni adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımına ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelendiği bu çalışmadan elde edilen bulguların çözümlemeleri program ayrımı olmaksızın tüm katılımcıların yabancılara Türkçe öğretiminde Türk kültürüne yer verilmesinin gerekli olduğu yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Çalışmanın bu bulgusu ulaşılabilen alanyazındaki yabancı dil öğretiminde kültür kullanımı üzerine yapılan çalışmaların (Bayyurt, 2007; Belli, 2018; Byram, 1997; Kramsch,1993; Kuru-Gönen & Sağlam, 2012; Saygılı & Kana, 2018) bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Çalışmanın cevap aradığı bir diğer soruda ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı yapmanın olumlu ya da olumsuz yanlarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek üzerine odaklanmıştır. Katılımcılar dil öğrenme süreçlerine, dili doğru ve etkin kullanmaya ve Türk kültürünün tanınırlığını artırmaya katkı sağlayacağı gerekçesiyle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültürüne yer vermenin olumlu yanları olacağını belirtmişlerdir. Çalışmanın bu bulgusu Kuru-Gönen ve Sağlam'ın (2012) yabancı dil öğretiminde hedef kültüre yer vermenin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini yönündeki bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Elde edilen bulgular, bazı katılımcıların kültür uyumsuzluğu yaşanabileceği, kültür aktarımının hedef dil ve kültürden soğumaya neden olabileceği, öğrenenlerde hedef kültüre ilişkin ön yargıların olabileceği ve kültür aktarımının dil öğretimi sürecinin önüne geçebileceği gibi gerekçelerle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültürüne yer vermenin olumsuz yanları olabileceğini düşündükleri belirlenmiştir.

Katılımcıların görüşleri devam ettikleri program bağlamında karşılaştırıldığında ise tüm katılımcılar Türkçe öğretirken Türk kültürüne yer verilmesini genellikle olumlu bir durum olarak karşılarken Türkçe öğretmeni adayları Türk kültürüne yer vermenin iki yönlü -hem olumlu hem de olumsuz- etki edebileceği üzerinde durdukları belirlenmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğrencilerinin ana dili ve kültürünü hakkında bilgi sahibi olup olmamaları konusundaki öğretmen adayı görüşlerine ve bunların gerekçelerine ilişkin bulgular katılımcıların büyük çoğunluğunun yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğreticilerin hedef dili ve kültürü bilmesi gerektiğini ancak bunu çok fazla ön planda tutmamaları gerektiğini düşündüklerini göstermiştir. Çalışmanın bu bulgusu katılımcıların lisans programları bağlamında karşılaştırıldığında ise İngilizce öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğunu yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğrencilerinin ana dili ve kültürünü hakkında bilgi sahibi olmaları

gerektiğini düşünürken, Türkçe öğretmeni adaylarının bazılarının öğretmenlerin öğrencilerinin ana dillerinden çok kültürü hakkın bilgi sahibi olmaları gerektiği görüşüne sahip olduklarını göstermiştir.

Bu çalışmanın bulgularından hareketle, yabancılara Türkçe öğreten programlarda ve bunlara kaynaklık yapan ders materyallerinde ağırlıklı olarak Türk kültürüne yer verilirken öğrencilerin kültürlerine ait birtakım unsurlara yer verilmesinin öğrenme ve öğretme sürecine olumlu katkı yapacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda gerek yabancılara Türkçe öğretimi programları gerekse ders materyalleri hazırlanırken Türk kültürüne daha çok yer verilmesi, bunun yanı sıra öğrencilerin kültürlerinden de söz edilmesi tavsiye edilebilir.

Çalışmanın bulguları öğretmen adaylarının yabancılara Türkçe öğretmenlerin derslerde ağırlıklı olarak kullanmamaları şartıyla öğrencilerinin ana dilleri ve kültürlerini de bilmelerinin öğrenme ve öğretme sürecine olumlu katkı sağlayacağını düşündüklerini göstermiştir. Bu bağlamda, yabancılara Türkçe öğretimi programında görev yapan öğretmenlerin hedef kitlelerinin dil ve kültürleri hakkında da bilgi sahibi olmaları yönünde eğitimler verilmesi önerilebilir.

Alanyazında yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımı ve kültürün yerine ilişkin paydaş görüşlerine yer veren çalışmaların azlığı göz önüne alınırsa ileriki çalışmaların bu boyutlara odaklanması ve paydaş görüşlerinin yanı sıra deneysel çalışmalar da yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Akarsu, B. (1998). *Wilhelm von Humboldt'da dil-kültür bağlantısı (3. Baskı)*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Aksan, D. (2002). *Ana dilimizin söz denizinde*. Ankara: Bilgi Yayınları.
- Alptekin, C. (2002). Toward intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57-64.
- Arıkan, A. (2011). Prospective English language teachers' perceptions of the target language and culture in relation to their socioeconomic status. *English Language Teaching* 4(3), 232-242.
- Bayyurt, Y. (2006). Non-native English language teachers' perspective on culture in English as a foreign language classrooms. *Teacher Development*, 10(2), 233-247.
- Belli, S. A. (2018). A study on ELT students' cultural awareness and attitudes towards incorporation of target culture into language instruction. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 102-124.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Oxford: Blackwell.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents
- Byram M., Morgan, C. & Colleagues. (1994). *Teaching and learning language and culture: Great Britain*. WBC.
- Byram, M. (1997). Cultural awareness' as vocabulary learning. *Language Learning Journal* 16, 51-57.
- CEFR. (2002). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Strasbourg: Council of Europe. 17.07.2019 tarihinde aşağıdaki adresten erişilmiştir. <https://rm.coe.int/16802fc1bf>

- Damen, L. (1987). *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fişekcioğlu, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi ölçütlerine göre Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulması: B1 dil düzeyi model önerisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Fuller, J. M. & Wardhaugh, R. (2014). *An introduction to sociolinguistics*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Goodenough, W. H. (1981). *Culture, language, and society*. London: The Benjamin / Cummings Publishing Company.
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729, 50-57.
- Gökalp, Z. (1975). *Türkçülüğün esasları*. İstanbul: Sebil Matbaacılık.
- Gökalp, Z. (2017). *Türkçülüğün esasları*. Antalya: Net Medya Yayınları.
- Güftâ, H. & Kan, M. (2011). İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabının dil ile ilgili kültür öğeleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 239-256.
- Güvenç, B. (1994). *İnsan ve kültür (6. baskı)*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York: Anchor Books.
- Humboldt, W. (1988). *On language: On the diversity of human language construction and its influence on the mental development of the human species*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jenkins, J. 2005. 'ELF at the gate: The position of English as a lingua franca. *Humanizing Language Teaching* 7(2).
- Kachru, B. B. & Nelson C. L. (1996). 'World Englishes'. In S. L. McKay, & N. H. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language teaching (pp.71-102)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaplan, M. (2010), Kültür ve dil (26. baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kayasandık, A., Direkci, B., Yavuz, O. & Karasoy, Y. (2017). *Uygulamalı Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Konya: Palet Yayınları.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krasner, I. (1999). The role of culture in language teaching. *Dialog on Language Instruction*, 13(1-2), 79-88.
- Kuru-Gönen, S. İ. & Sağlam, S. (2012). Teaching culture in the FL classroom: Teachers' perspectives. *International Journal of Global Education*, 1(3).
- Lado, R. (1957). *Linguistic across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lee, K. Y. (2009). Treating culture: What 11 high school EFL conversation textbooks in South Korea do. *English Teaching: Practice and Critique*, 8 (1), 76-96.
- Peterson, B. (2004). *Cultural intelligence: A guide to working with people from other cultures*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Sapir, E. (1962). *Culture, language and personality*. University of California.
- Saraç, H. S. & Arıkan, A. (2010). Yabancı dil ders kitaplarında hedef kültür bilgisini incelemede kullanılabilir kontrol listesi uygulaması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 45-56.

- Saussure de, F. (2001). *Genel dilbilim dersleri*. Berke Vardar (çev.). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Saygılı, D. & Kana, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1041-1063.
- Seelye, H. N. (1988). *Teaching culture*. Lincolnwood, IL.: National Textbook Company.
- Stern, H. H. (1991). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Thanasoulas, D. (2001). The importance of teaching culture in the foreign language classroom. *Radical Pedagogy*, 3(3).
- Tseng, Y. (2002). A lesson in culture. *ELT Journal*, 56(1), 11-21.
- Ünalın, Ş. (2005). *Dil ve kültür (3. baskı)*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf* (J.B. Carroll, ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Wintergerst, A. C. & McVeigh, J. (2011). *Tips for teaching culture: Practical approaches to intercultural communication*. USA: Pearson Education.



Students' Homework Performance and Views on Edmodo

Öğrencilerin Ödev Performansları ve Edmodo'ya İlişkin Görüşleri *

Ahmet Yalçın**

Mustafa Şevik***

Geliş / Received:

Kabul / Accepted:

ABSTRACT: Using Educational Social Networking Sites (ESNSs) in educational settings has been a very popular practice especially in the past decade. Yet, its impact on learning is still under discussion. With this purpose in mind, this experimental study aims to investigate university vocational school students' homework performance in Edmodo, which is an ESNS, and to identify their views on online assignments. During the experimentation, five weekly assignments were given for the experimental group via Edmodo and for the control group as pen-and-paper homework. During the assignment process, semi-structured interviews were held with the participants in the experimental group about online assignments. The findings revealed that both groups usually had high rates of homework submission. Moreover, the participants of the control group had a better performance in homework grades. The study also revealed that students usually have positive views on online assignments. The study concluded with the suggestion that EFL teachers should give assignments as online in university vocational schools since they are more instructive, motivating and enjoyable to do for students, as well as, more practical in terms of submission, checking, and grading.

Keywords: Online assignments, Edmodo, pen-and-paper assignments

ÖZ: Eğitsel Sosyal Ağ Sitelerinin (ESAS) eğitimde kullanılması, özellikle son on yılda çok popüler bir uygulamadır. Ancak, öğrenme üzerindeki etkisi hala tartışılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, bu deneysel çalışma, meslek yüksekokulu öğrencilerinin eğitsel bir sosyal ağ sitesi olan Edmodo platformundaki ödev performanslarını araştırmayı ve öğrencilerin çevrimiçi ödevler hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma süresince, deney grubuna Edmodo üzerinden ve kontrol grubuna ise geleneksel ödev (kâğıt-kalem kullanılarak yapılan ödev) olarak toplam beş adet haftalık ödevler verilmiştir. Ödevlerin verilme sürecinde, deney grubundaki öğrencilerle yaptıkları çevrimiçi ödevler (Edmodo) hakkında yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bulgular, her iki grubun ödev teslim oranlarının genelde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, ödevleri geleneksel yöntemle yapan öğrenciler ödev başarısında, ödevleri çevrimiçi yapan öğrencilere göre daha iyi bir performans göstermişlerdir. Çalışma sonucunda, İngilizce öğretmenlerinin meslek yüksekokullarında ödevleri, ödevlerin teslimi, kontrolü ve bu ödevlere not vermenin daha pratik olmasının yanı sıra, öğrenciler için daha fazla öğretici, motive edici ve eğlenceli olmasından dolayı, çevrimiçi olarak vermesi gerektiği önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Çevrimiçi ödevler, Edmodo, geleneksel ödevler

* This article is produced from the master's thesis titled as "The Effects of Online EFL Assignments on Student Success: Mehmet Akif Ersoy University (MAKU) Gölhisar Vocational School (GVS)".

** Instructor, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, School of Foreign Languages, ayalcin@mehmetakif.edu.tr

*** Associate Professor, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, msevik@mehmetakif.edu.tr

Introduction

Today's adult learners spend a great part of their lives for surfing on the Internet and using Social Networking Sites (SNSs) such as Facebook and Twitter (Manowong, 2016; Türkmen, 2012). These SNSs, which are tools of Web 2.0 technologies, ensure that their members are able to build communities and have opportunities to communicate and collaborate with each other (Balcıkanlı, 2010, as cited in Durak, Çankaya, & Yünkül, 2014). Similarly, Shier (2005) asserts that these sites are often used by students today in order to make new friends, build communities and communicate with each other (as cited in Durak et al., 2014).

The popularity of these sites aroused educators' attention and the focus of the investigations was on how they could be used as teaching and learning tools (Schwartz, 2009, as cited in Durak et al., 2014). Now, there are many ESNSs such as Edmodo, Beyazpano, Edcanvas, Edublogs, Glogster, SchoolTube, Edshelf, Thinkbinder, Busuu, Wikispaces, and Schoology which give educators opportunities to do in-class and out-class activities for their students in order to supplement their teaching process and increase motivation. For instance, Edmodo, which will be explained in the following sections in details, is one of these ESNSs created by educators for educational purposes. This platform was designed for teachers, students and also parents. It is seen as a social learning tool which provides a simple way for teachers and students in a virtual and learner-centred class to connect and collaborate and for parents to be included in the education process. Edmodo is now a worldwide platform used for different ages and levels of education (Doğan, Demir, Bal & Ülkü, 2017).

Depending on our experience, it is possible to argue that lack of motivation and academic failure are among the main problems for university vocational school students in English courses in Turkey. Similarly, the students in Burdur Mehmet Akif Ersoy University (MAKU) Gölhisar Vocational School (GVS) have also insufficient motivation and they are not successful enough in English courses even though they are very much aware of the role of English as a lingua franca and they believe that English will provide new opportunities in the future. (Şevik, Yalçın & Bostancıoğlu, 2017). The students in GVS are usually given homework in EFL classrooms of for the aim of enabling students to reinforce and practice what they learn in class and increase the amount of target language exposure. The assignments are given as pen-and-paper from the workbook consisting of additional exercises which enable learners to practise the target language. However, the students usually forget to do/bring or they do not complete/do their homework as a result of their motivation lack. As a matter of fact, the researcher of this study has a lot of classes to teach and workload at school. As it is stressed in several studies, checking, grading and giving feedback about assignments affect students' success and performance positively (Dufresne, Mestre, Hart & Rath, 2002; Rosário et al., 2015; Dere, Yücel & Yalçınalp, 2016; Kazez & Bahçeci, 2016;). Thus, it is almost impossible for the researcher to check and grade homework or give feedback for each student. Therefore, he plans to give online assignments and use the Edmodo platform in order to provide immediate feedback and instant grading for these assignments.

The main objective of the researchers of this study is to overcome the current shortcomings of traditional homework practices, encourage students to do the given assignments, increase the exposure in the target language and finally to increase their motivation level by integrating an online assignment tool (Edmodo) into the EFL classrooms in GVS.

This study aims to investigate university vocational school students' homework performances in Edmodo and to identify students' views on online assignments. In line with this purpose, the present study addresses the following research question:

1. How do students perform in online EFL assignments in university vocational schools?

2. What are students' views about online EFL assignments?

The current study is significant for both theoretical and practical reasons. At the theoretical level, it sheds light on an area of research in EFL assignments which is neglected by researchers worldwide. At the practical level, the study will help EFL instructors teaching in the local research site in understanding students' homework performance in Edmodo as an online homework platform. Moreover, this study is among the first studies carried out in a Turkish university vocational school context especially about Edmodo and online assignments.

What is Edmodo?

Even though we come across to a few definitions of Edmodo in the literature, three definitions in particular give us a better understanding. First, Edmodo is “a web-based platform that provides a safe and easy way for your class to connect and collaborate, share content, and access homework, grades, and school notices. It is like Facebook but in a safe and controlled environment appropriate for school” (Educational Technology and Mobile Learning, Para.1). Second, Kongchan (2012) describes Edmodo as a modestly designed platform, similar to Facebook but intended for educational purposes, which enables teachers, students and even parents to extend the teaching and learning process. And third, Edmodo, in the official website, is metaphorically defined as: “... a learning-first network that puts your classroom in the cloud and powers communications for your entire district” (What's New on Edmodo, 2018).

Edmodo was founded by Nic Borg, Jeff O'Hara, and Crystal Hutter in Chicago, Illinois, in 2008 with the intention of connecting all students with the people and resources (About Edmodo, 2018). This social learning network also aims to bridge the gap between the lifestyles of students and the way they learn in school. It is based in San Mateo, California and today it has 87.743.748 members all around the world. Edmodo is used in 190 different countries, 7.400 districts, and 400.000 schools all over the world.

The Advantages of Edmodo

Edmodo is a popular educational social network tool around the world and it provides many educational benefits for teachers, students, and also parents. The most pertinent advantages of Edmodo can be listed as follows:

- It is free of charge for all users of it. This seems to be the most alluring feature of Edmodo and unignorable fact especially for teachers and parents because many online homework systems require each student to pay for access besides the cost of a textbook and/or other material (Doorn, Janssen & O'Brien, 2010).

- Edmodo provides a secure online environment for its users (Kongchan, 2012; Alemdağ, 2013; Dere et al., 2016). SNSs, in general, have many security risks for their users such as copying of personal data and cyber-attacks. These sites are not created for educational purposes (Manowong, 2016) and they include many advertisements and inappropriate content and abuse of the Internet (Alemdağ, 2013). Edmodo, as an ESNS, is beyond security risks and its primary concern is providing pedagogical benefits for its members.

- Edmodo provides multi-language support (About Edmodo, 2018). None of ESNSs provides Turkish language support except for Busuu and Edmodo. Edmodo has had the Turkish language support since 2013 (Polat, 2016). Thus, even though some researchers claim that the Turkish language support of Edmodo is insufficient (Sırakaya, 2014; Kazez & Bahçeci, 2016; Ekici, 2017), the users of Edmodo whose native language is Turkish will unlikely have problems with using the Edmodo website in general.

- The main reason why Edmodo was designed is to help teachers to reduce their workload and to make it easier for them to keep in touch with their class and students. (Edmodo, 2018).

- Edmodo enables the teachers all over the world to collaborate (Alemdağ, 2013). They are able to share their ideas and resources regarding educational issues.

- Edmodo improves the communication between teachers and students (Kılıçkaya, 2012; Thongmak, 2013; Balasubramanian, Jaykumar & Fukey, 2014; Sırakaya, 2014; Torun & Dargut, 2015; Dere et al., 2016; Kara, 2016; Kazez & Bahçeci, 2016; Durak, 2017; Ekici, 2017; Özkan, 2017). Teachers can make announcements, instant notifications and alerts. Besides, learners are able to share their ideas easily via Edmodo when they are reluctant to participate in the classroom (Rogers, 2011; as cited in Hamutoğlu & Kıyıcı, 2017). Bright (2013) claims that Edmodo increases the communication between not only teachers and students but also teachers and parents. In short, Edmodo provides active participation of students and supports the face-to-face learning environment.

- Edmodo is a user-friendly and practical platform (Kongchan, 2012; Alemdağ, 2013; Balasubramanian et al., 2014; Sırakaya, 2014; Dere et al., 2016; Ekmeççi, 2016; Kara, 2016; Kazez & Bahçeci, 2016; Manowong, 2016; Polat, 2016; Doğan et al., 2017; Hamutoğlu & Kıyıcı, 2017; Özkan, 2017). Edmodo is accessible via both a web browser and a free smartphone application (iOS and Android) (Manowong, 2016). Thus, its usefulness is not limited to only in-class, teacher-directed learning environment. That is, Edmodo ensures that teachers, students, and parents are able to access the platform anytime and anywhere from any computer or device with an Internet connection.

- Edmodo is enjoyable (Kongchan, 2012; Alemdağ, 2013; Balasubramanian et al., 2014; Dere et al., 2016; Kara, 2016; Polat, 2016). Both teachers and students like using this online tool (Kongchan, 2012; Dere et al., 2016).

• Edmodo is motivating (Türkmen, 2012; Alemdağ, 2013; Uzun, 2015; Dere et al., 2016; Ekmekçi, 2016; Manowong, 2016; Doğan et al., 2017; Durak, 2017; Hamutoğlu & Kıyıcı, 2017; Özkan, 2017) and it eases engagement of students cognitively (Purnawarman, Susilawati, & Sundayana, 2016; Hamutoğlu & Kıyıcı, 2017). Teachers can reward and praise their students with rosettes such as “Hard Worker”, “Perfect Attendance”, “Star Performer” and “Student of the Month” in Edmodo because of their positive behaviours or achievements (Edmodo, 2018).

• Edmodo is instructive. Students are able to practise at night what they are taught during the day in Edmodo (Teach More Learn More, 2018). In parallel with this point, some researchers argued that Edmodo is also helpful for increasing learners' academic success (Sırakaya, 2014; Kazez & Bahçeci, 2016; Polat, 2016).

Methodology

Participants

A total of 49 university vocational school students studying in the Department of Computer Programming in GVS in Burdur MAKU in the 2016-2017 academic year in Gölhisar, Burdur voluntarily participated in the current study. They were all first-grade students studying in day-time-education and taking the compulsory English I-II course. Of 49 participants; 28 were students of class A chosen as the experimental group, 21 were students of class B chosen as the control group. The participants of this study were aged between 18-22; 36 were males and 15 were females. The experimental group was aged between 18-22; 20 were males and eight were females and the control group were aged between 18-21; 16 were males and seven were females.

Instruments

In the total duration of the experimentation, the experimental group was supposed to do five online assignments, which were attached in Edmodo online platform, in total and control group was supposed to do five pen-and-paper assignments, which were given as handouts. The participants in each group were given the same homework and they had a one-week duration for submission of homework. These assignments were composed of multiple-choice, true/false, matching, fill in the blanks and short answer questions containing vocabulary, grammar, and reading comprehension parts related to the topics studied in class time and the deadline was weekly. Finally, a 5-question semi-structured interview was held in Turkish with each participant in the experimental group. The duration of each interview was about five minutes and the interviews were recorded using a voice recorder program on a mobile phone. Weekly interview questions were as follows:

1. Was Edmodo practical to use and how would you compare with pen-and-paper assignments?
2. Do you feel that Edmodo assignments are helpful in learning English?
3. Do you feel that Edmodo assignments are helpful in improving your study habits?
4. Did you have any external assistance while doing Edmodo assignments?

5. Do you have any suggestions about Edmodo?

Data Collection and Analysis

This study benefited from a mixed methods research design which involves both quantitative and qualitative data. For the quantitative phase of the study, first two groups' assignment turnout and success rates were gathered separately in tables and graphics were created using Microsoft Excel 2016 in order to compare and analyse collected data.

As for the qualitative phase of the study, the recorded data in the interviews that might provide opportunities to collect a detailed and wide range of information on the issue was transcribed. All these transcriptions were translated into English. Prior to analysing the interview data, the responses to the interview questions were classified. In this stage, the objective was to find any specific examples of university vocational school students' perspectives on online assignments in their answers to the interview questions. Furthermore, the names of the participants were not used because of ethical considerations. Therefore, the participants were coded from 1 to 28. Next, the results of each question in the interviews were interpreted by means of sample quotations.

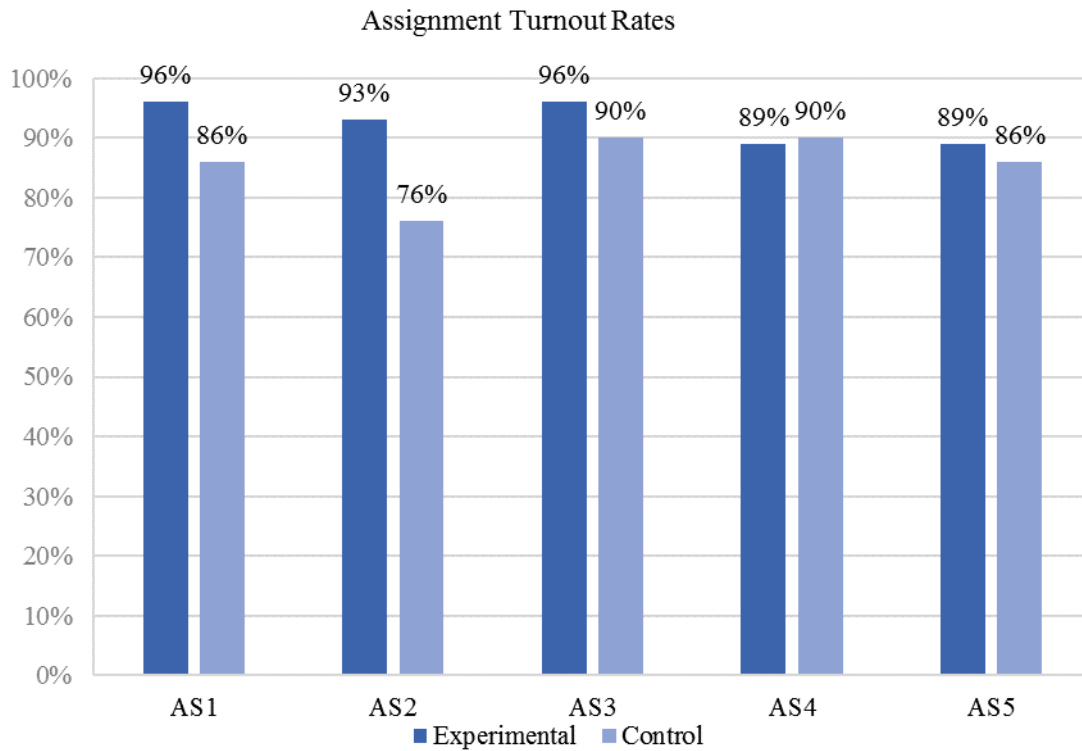
Findings

In this section, first quantitative data obtained from the assignment turnout and success rates of both groups will be presented. Next, qualitative data gathered from the participant interviews in the experimental group will be presented.

Assignment Turnout Rates

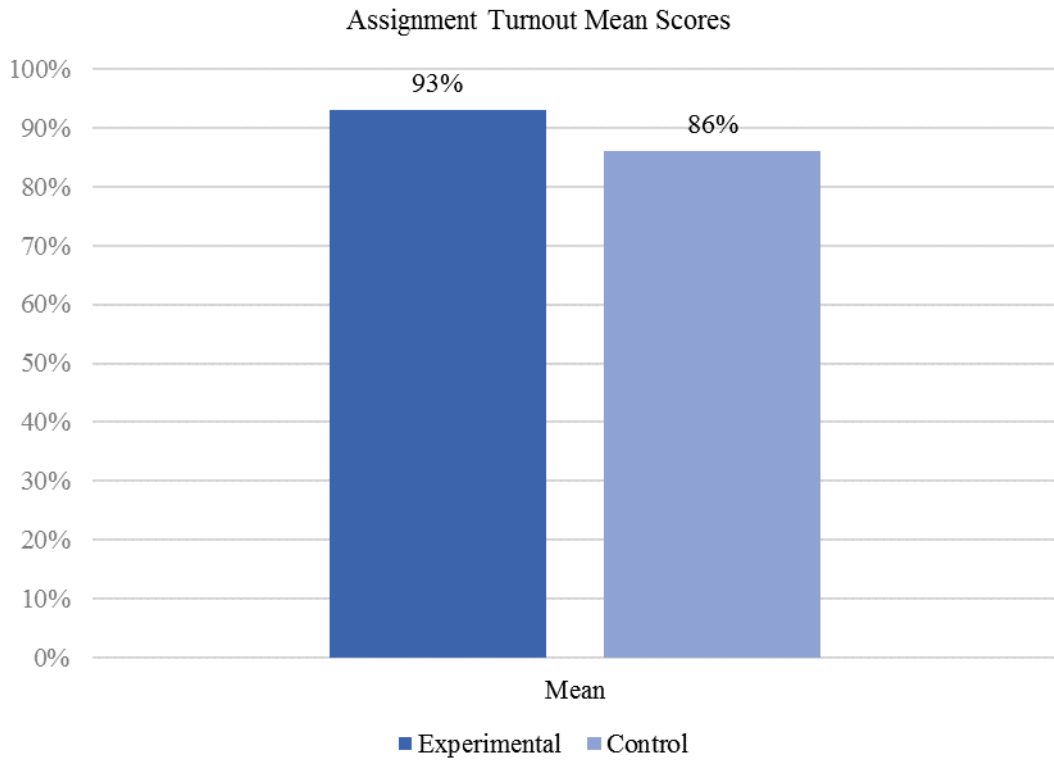
An analysis of turnout rates on assignment basis

The items as shown in percentages in Figure 1 provide the turnout rates of the experimental and control group on assignment basis. The results show that the two groups have high turnout rates for all assignments. However, what stands out in Figure 1 is that the homework submission percentage of the experimental group is higher than the control group except for Assignment 4 (AS4).

Figure 1. Assignment Turnout Rates of the Experimental and Control Group

An Analysis of Assignment Turnout Mean Scores

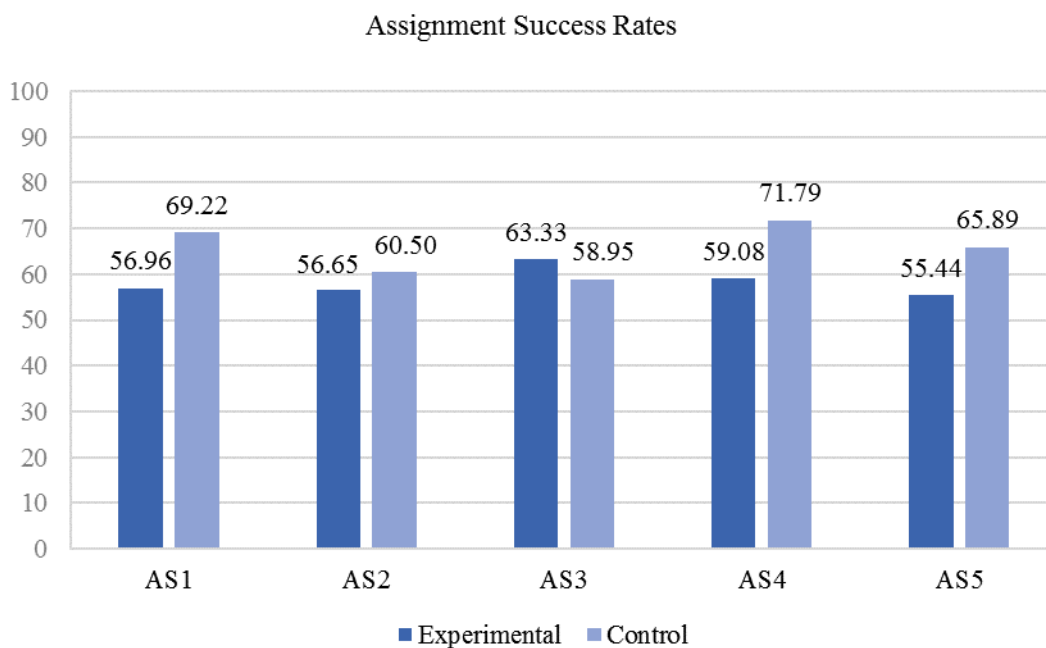
Figure 2 presents the mean scores of both groups' assignment turnout rates in percentages. As shown in Figure 2, both groups sent or brought their assignments in due time (93% & 86%) and the experimental group has a 7% higher turnout rate than the control group.

Figure 2. Mean Scores of Both Groups' Assignment Turnout Rates

Assignment Success Rates

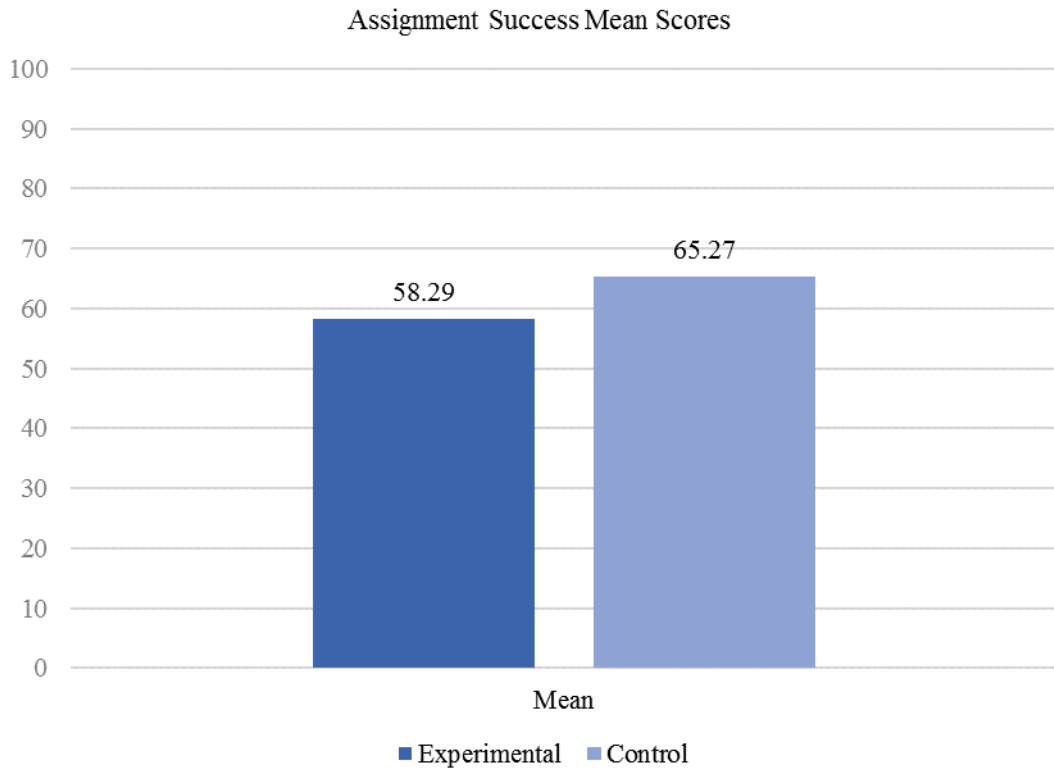
An analysis of success rates on assignment basis

Figure 3 presents the success rates of the experimental and control group on assignment basis. First, the figure shows that the success rate of the control group is higher than the experimental group except for AS3. Second, the figure reveals that there is a fluctuation in the success rates of the control group (AS1 69.22; AS2 60.50; AS3 58.95; AS4 71.79; AS5 65.89) although the experimental group students had a steady performance in all assignments (AS1 56.96; AS2 56.65; AS3 63.33; AS4 59.08; AS5 55.44).

Figure 3. Assignment Success Rates of The Experimental And Control Group

An Analysis of Assignment Success Mean Scores

Figure 4 displays the mean scores of both groups' assignment success rates. Looking at Figure 4, it can be found out that the control group students had a higher performance in assignments in general contrary to their lower turnout rates shown in Figure 1. That is, the control group students answered the questions in pen-and-paper assignments more correctly than the experimental group students who were responsible for answering online assignment questions in Edmodo.

Figure 4. Mean Scores of Both Groups' Assignment Success Rates

The Analysis of Student Interviews with the Experimental Group

In this section, qualitative data gathered from the participant interviews in the experimental group will be presented by means of sample quotations. The presentation will follow the same order as the questions that were asked during the interviews.

Question 1: Was Edmodo practical to use and how would you compare with pen-and-paper assignments?

The first question of the interview aimed firstly to find out the participants' views about the practicality of Edmodo and secondly to compare their overall impression of online assignments versus pen-and-paper assignments. The overall response to the first part of this question was very positive. That is, the interviewees' answers revealed that Edmodo was practical to use.

Moreover, a great majority of the interviewees was well aware of the fact that online assignments are easier to do since they are computer-based and that they study in the department of Computer Programming.

For example, participant 15 (P15) said:

“It was practical. It was really easy to use. It was easy to learn the usage and to adapt quickly.”

Another interviewee (P18) told that:

“Edmodo is more practical. For example, when you give homework from the coursebook, it is so boring. But, when it's via a computer, it becomes enjoyable.”

In response to the second part of Question 1, according to the interviewees, online assignments are more enjoyable, instructive, motivating and easier to do compared to pen-and-paper assignments although a few of them mentioned some disadvantages.

First, most of the participants think that online assignments are more enjoyable to do.

For example, P4 stated that:

“Since Edmodo is enjoyable, ... learning becomes permanent.”

One interviewee (P9) stated that:

“It was easy and practical, sir. It makes us busy and ..., Moreover, Edmodo is enjoyable.”

In parallel line with the statements above, P8, 11 and 16 also stated that they learn more in Edmodo and what they learn in Edmodo becomes permanent in the mind since they have the opportunity to search in the net. In fact, when we analyse the performances of P4, 8, 11, and 16 in the pre-post-tests (see Appendix 8), it is possible to say that their improvements in the post-test match with their thoughts about online assignments.

Talking about this issue P20 commented:

“Edmodo is more enjoyable. I started to get interested in English.”

P7, 20, 22 and 25 uttered that they are not enthusiastic about doing pen-and-paper assignments and they are eager to do online assignments.

For example, P7 said:

“I think we are enthusiastic about online assignments. They are easier and more enjoyable to do. We have difficulty in pen-and-paper assignments.”

Next, P18 said that pen-and-paper assignments are so boring and P3, 7 and 12 found pen-and-paper assignments more difficult to do. Furthermore, P6 and P27 thought that they usually forget doing pen-and-paper assignments. In addition, P23 stated that it is possible to be confused in pen-and-paper assignments.

In one case, an interviewee (P11) stated that Edmodo and Facebook are alike.

He said that:

“First, Edmodo is very practical to use. It's already a social media tool similar to Facebook.”

On the other hand, some of the interviewees thought that there are a few disadvantages of online assignments as well.

For instance, P3 said that:

“Moreover, if your mobile phone doesn't have enough charge, you may have more problems.”

In addition, P9 said:

“It makes us busy and since it's online and we may have connection problems, we try to do and finish the assignments immediately.”

Moreover, P14 stated that:

“If I didn't have any problems with the Internet connection, I could do better.”

These three comments above illustrate that while doing online assignments there may be some technical problems such as discharging of device batteries and disconnecting to the net. Finally, P25 stressed another disadvantage of online assignments that computer may strain the eyes.

Question 2: Do you feel that Edmodo assignments are helpful in learning English?

In the second question of the interview, the interviewees were asked to indicate whether online assignments are helpful in learning English or not. When the interviewees' answers for this question are analysed, it is possible to say that online assignments are beneficial to learning English and participants usually stated that online assignments were helpful especially for improving their vocabulary since they were allowed to search and learn in the net.

For example, P2 said:

“Yes, they're helpful. Because, when there is an unknown thing, I check it from the net and it sticks in the mind.”

P8 stated that:

“Since I do the assignments via a computer, it is possible to search and find unknown things. Then, it becomes permanent in the mind.”

P11 pointed out that:

“They're online and they drive people to search and learn.”

P25 uttered that:

“Because, if they are from the book, we don't have an itch to do them. But, when they're in computer, we have a chance to connect to the net. When we open Google Translate, we translate them.”

When we analyse the statements of P2, 8, 11 and 25, it's possible to say that since online assignments are online, they participants are able to check the things that they do not know or that they are not sure about on the Internet. As P2, 8, and 11 mentioned above, they permanently learn what they checked or searched in the net.

Moreover, a great majority of the interviewees, as P25 said above, used Google Translate for translating unknown words. However, what P23 said contradicts with others' thoughts:

“Of course, Edmodo is so logical for learning English. It is an easy way. It is nonsense if you use Google Translate.”

Another interviewee, P8, commented:

“Although my English is good, I've learnt a lot of things.”

The utterance of P8 shows that online assignments are helpful in learning English even for the ones who are already good at English.

Furthermore, P6, 20, 21 and 27 stressed that online assignments are helpful especially in improving vocabulary in English. Finally, according to P13, 14 and 26, online

assignments are partly helpful. They thought that learning English is not just to do homework.

Question 3: Do you feel that Edmodo assignments are helpful in improving your study habits?

In the third question of the interview, the participants were asked to indicate whether online assignments are helpful in improving their study habits or not. The interviewees' answers for this question revealed that online assignments are helpful in improving their study habits and the participants usually agreed that online assignments enable especially less hardworking students to study and motivate them.

P4, 7, 8, 11, 14, 15, 16, 17, 22 and 27 stated that online assignments may help to develop study habits for those who never study. On the other hand, P18 and P19 thought that these assignments are not much helpful in improving study habits and they said that a student who never studies does not do the assignments, either.

In addition, P1, 11, 15, 17, 27 and 28 admitted that they do not usually study and do not do pen-and-paper assignments, but Edmodo promotes them to study and do their assignments.

Moreover, P3, 5, 6, 9, 11, 15, 17, 20, 23 and 25 felt that they have to do online assignments.

For example, P3 commented:

“Since we learn new things and new knowledge, we do it better. ... we have the ambition to do the assignments as we compete with our friends.”

Another interviewee (P9) said:

“We try to do and finish the assignments immediately. But, if it were a pen-and-paper assignment, I would think that I could do it last day or in the last hour. I feel in a hurry in Edmodo and try to do it on the same day on which the assignment is given.”

P17 stated that:

“You generally give homework from the coursebook. To tell the truth, I don't do them. But, in Edmodo, ... there's a deadline. ... as we do the assignment, you grade us for our answers. This affects us.”

The statements of P17, 3 and 7 indicate that the factors of the deadline, countdown system and instant grading in online assignments are so effective on students that they feel that they have to do and finish their assignments immediately and competitively.

Finally, P10 and P21 thought that online assignments are also helpful for their exams. Commenting on the effects of online assignments on exams, for example, P10 said:

“When I do these assignments or study lesson, I don't have difficulty in exams. I can remember the words and their meanings.”

Question 4: Did you have any external assistance while doing Edmodo assignments?

The fourth question of the interview aimed to find out whether the participants had an external assistance while doing the assignments or not. On the basis of the interviewees'

answers for this question, it can be said that most of the them did not get any help from other people while doing their assignments except the Internet, Google Translate, and dictionaries.

In addition, one-third of the participants (P1, 3, 4, 7, 13, 19, 21, 24 and 25) stressed that they never had an external assistance while doing assignments even the net and that they did them all on their own.

For example, P3 said:

“No, I didn’t. Because we promised you.”

P7 pointed out that:

“No, never. I never get help since I promised you.”

The utterances of P3 and P7 and the fact that most of them did their all assignments without any help show that the letter of declaration they had signed at the very beginning of the experimentation worked on these participants. Unlike these interviewees, only P2, 6, 14, 17 and 27 admitted that they occasionally got help from their friends just for some parts of their assignments that they did not understand or just for the words that they did not know or they were not sure about.

For example, P6 stated that:

“No, but I got help from my friend only in the first assignments. Because I didn’t understand it.”

One individual (P14) stated that:

“I did once. In the second assignment. ... Well, from my roommate. His English is good.”

And another (P17) commented:

“There were just some sentences or a few things that I didn’t know. I got help from my friend just for them.”

Finally, P27 said:

“I’m asking my friends about unknown words.”

Question 5: Do you have any suggestions about Edmodo?

In the final question of the interview, participants were asked whether they have any suggestions about Edmodo or not. The interviewees’ answers for this question indicated that Edmodo is a well-designed, helpful and enjoyable platform and it is practical to use. However, there were a few suggestions about Edmodo and some parts in Edmodo assignments.

First, over half of those interviewed stressed that it would be better and easier for them to do if the words were given in fill in the blank part.

For example, P6 said:

“It will be better if you give the words in fill in the blank part. For example, you can give 10 words for the five blanks and we choose the correct ones.”

It can be said that the reason for the fact that they had difficulty in filling a missing word in a sentence might be due to their insufficient vocabulary knowledge or low level of English because of their inadequate English language education background.

In addition, P13 and P22 stated that Edmodo application has some limitations about its interface. The suggestion of P13 was regarding the page design of Edmodo. He commented:

“I’m in trouble in matching part. It could be shorter, in terms of the size of the page. It would be easier if it was on one page. It’s difficult to match using the mouse because it exceeds one page.”

P22 had a problem with the mobile application of Edmodo and said:

“Its mobile application isn’t good. For example, it doesn’t open the questions and so on.”

In one case, P4 suggested a remarkable proposal. She pointed out that:

“Maybe Edmodo can also be used in primary schools at the beginning of education. It may be good for children’s learning.”

Conclusion and Discussion

The purpose of this study was to investigate university vocational school students’ homework performance in Edmodo and to identify their views on online assignments, discuss them in the light of other sample studies and to fill a gap in locally situated research. In line with this purpose, five different assignments were prepared and given to the experimental and control groups. The assignments were given as online via Edmodo to the experimental group and as pen-and-paper homework to the control group. During the implementation phase, two groups’ assignment turnout and success rates were analysed separately and the attitudes of the students towards online assignments were determined by analysing the interviews held with the participants in the experimental group in order to find possible answers to the research questions of this study. The findings of this study showed that both groups usually had high rates of submission and the participants of the control group had a better performance in homework grades. The study also revealed that students usually have positive views on online assignments.

Considering the assignment turnout rates of the two groups, it is clearly seen that both groups sent or brought their assignments in due time (See Figure 1 for the assignment turnout rates of the experimental and control group) while the experimental group out rated the control group in the mean scores (See Figure 2 for the mean scores of both groups' assignment turnout rates). This may mean that students were mostly well aware of their responsibilities. It is, therefore, encouraging to compare this finding with those found by V. Kaya and Kaya (2018) who suggested that homework develops learners’ sense of learning responsibility and those claimed by Kazez and Bahçeci (2016), Doğan et al. (2017), and Özkan (2017) who stressed that the Edmodo platform helps learners to feel more responsible for learning and doing assignments. In addition, it is also obvious that the experimental group had a 7% more homework submission rate than the control group. There can be several possible explanations for this result. First, it may have been the case

that the students in the control group may have sometimes lost, forgotten to do their pen-and-paper assignments or forgotten to bring them to the class in due time. However, the students who are responsible for doing online assignments have several options to do their homework such as using their personal notebook computers or desktop computers, mobile phones, school computers in laboratories, Internet cafés and other devices with an Internet connection. In other words, they have various stimulus during the assignment submission process. Second, the main reason for the difference between the two groups' mean turnout rates could be related to the assignment due system in Edmodo which was already mentioned in the literature review. That is, whenever students start to do any part of their assignment in Edmodo, the countdown begins for that part. Therefore, this condition may have driven them to finish and send their assignments on time. Finally, we may speculate that the students in the experimental group were more hardworking than the ones in the control group.

As for the assignment success rates of the two groups, it is clearly noticed that the participants of the control group had a better performance in homework grades in opposition to their lower turnout rates compared to the experimental group. This may mean that the control group students are more successful than the ones in the experimental group. Although this finding is consistent with the study of Demirci (2007) who compared university students' homework performance in Physics course based on web-based and paper-based assignments, surprisingly, it differs from Gök's (2013) paper in which a similar implementation was done for Physics course for university students. Additionally, this result contradicts with what Bonham et al. (2001) stated while comparing the mean scores of computer-graded homework and human graded homework for Calculus course. Besides, it is also seen that the control group's assignment success rates fluctuate within assignments. This fluctuation might be related to the simplicity or difficulty of the topics or the questions in the assignments for students.

When the transcriptions of the interviews are analysed, the overall responses regarding to Edmodo was very positive. In other words, the participants mostly agreed that online assignments are practical, encouraging, motivating and enjoyable. This finding is consistent with those of Holland and Muilenburg (2011), Türkmen (2012), Kongchan (2012), Alemdağ (2013), Thongmak (2013), Sırakaya (2014), Balasubramanian et al. (2014), Yagci (2015), Uzun (2015), Qalaja (2015), Polat (2016), Ekmekçi (2016), Kazez and Bahçeci (2016), Kara (2016), Dere et al. (2016), Manowong (2016), Hamutoğlu and Kıyıcı (2017), Durak (2017), Doğan et al. (2017), and Özkan (2017) who used the Edmodo platform in their studies and those of Bonham et al., (2001), Demirci (2007, 2010), Arıkan and Altun (2007), Altun (2008), Bridge and Appleyard (2005, 2008), Doorn et al. (2010), Richards-Babb and Jackson (2011), Weimer (2013), Serhan (2014), Özdemir and Erdemci (2014), and Yıldırım, Erdoğan, and Çiğdem (2017) who used other web-based systems in their studies. The reason for the students' agreement on the practicality of Edmodo in the current study could be related to the fact that the participants were students in the Department of Computer Programming and as a consequence, they had high levels of computer literacy and familiarity. Moreover, it can be said that they are accustomed to

using other SNSs, i.e. Facebook, thus they did not have any difficulty to use Edmodo as an educational social network site.

Furthermore, the interviewees mostly agreed that online assignments were more enjoyable than pen-paper-assignments and they learnt more in the net and felt enthusiastic about doing online assignments. Serhan (2014), Dere et al. (2016), and Ratniyom, Boonphadung, and Unnanantn (2016) also stated that students agreed that web-based assignment systems contributed more to the learning process. The participants' preference on online assignments in the current study parallels with the findings of Balasubramanian et al.'s (2014) and Kazez and Bahçeci's (2016) studies and what Dere et. al. (2016) suggested about online quizzes.

One participant said that doing pen-and-paper assignments are boring and three participants agreed that it is more difficult to do pen-and-paper assignments. There are similarities between the attitudes towards pen-and-paper assignments expressed by those participants in this study and those described by İleri (2013) in a comprehensive study conducted in university prep class context for EFL students.

Furthermore, two participants thought that they usually forget doing pen-and-paper assignments. This finding reflects that forgetting is the primary reason for not doing homework (Calp, 2011).

On the other hand, the interviews held with the participants showed that there have been some limitations of Edmodo application. The participants of the current study were well aware of the fact that while doing online assignments in Edmodo, there may be some technical problems such as running out of batteries and disconnecting to the net as the disadvantages of online assignments. This finding, as a limitation of the online assignments application, is in parallel line with the results of Manowong's (2016), Ekici's (2017), and Yıldırım et al.'s (2017) studies. Another limitation is regarding the interface of Edmodo mobile application. This finding is consistent with the claims of Ekici (2017) and Hamutoğlu and Kızılcı (2017) who investigated the opinions of the Edmodo users about that platform.

In reviewing the literature, it was seen that learners and educators agree that the EFL assignments which contain vocabulary, grammar and reading skills are so helpful for learning the English language (İleri, 2013). In parallel line, the participants of the current study mostly felt that online assignments are helpful in learning English especially for improving their vocabulary. A great majority of them stated that they mostly used Google Translate for the unknown words or phrases and that they used the net to check the things they do not know or they are not sure about.

Similarly, the participants thought that online assignments are helpful in improving their study habits. Six participants admitted that they do not study regularly and they do not do pen-and-paper assignments, however Edmodo encourages them to study and they do the assignments given via Edmodo. In short, they agreed that online assignments are quite helpful especially for less hardworking students. This finding parallels with the study of Hamutoğlu and Kızılcı (2017) who examined first-grade university students' views about Edmodo in a similar study. It is also encouraging to compare this finding with that found by Cooper (1989) who claimed that doing homework affects a student's study habits

positively. On the other hand, this outcome is contrary to that of İleri (2013) who found that computer-based assignments are not useful.

The interviewees who participated in the current study also stated that the factors such as the deadline, countdown system and instant grading in Edmodo made them feel that they have to do these assignments. Participants' stress on instant grading reflects that the immediate feedback is a useful feature of the Internet-based tools that students may use while doing online assignments (Doorn et al., 2010). This finding also supports that grading EFL assignments affects student performance positively (Rosário et al., 2015). In the same vein, Dufresne et al. (2002), Rosário et al. (2015), Kazez and Bahçeci (2016), and Dere et al. (2016) in their studies stated that checking, grading and giving feedback about assignments are also effective for students' success and performance.

Additionally, two participants thought that online assignments are also helpful for their exams. This finding parallels with the findings expressed by Dufresne et al. (2002), Doorn et al. (2010), Sırakaya (2014), Ratniyom et al. (2016), Kazez and Bahçeci (2016) and Polat (2016).

Furthermore, a great majority of the participants commented that they did not have any external assistance while doing online assignments except for the sources in the net, Google Translate and dictionaries, however only five participants openly confessed that they got help from their friends for some parts of the assignments. Therefore, what will always remain unclear about the current research is the answer to the following question: Did the students in two groups do all their assignments on their own or had any external assistance while doing them? Although this possible case (copying from other students) is discussed as one of the negative effects of homework on students' study habits (Cooper, 1989), it is therefore likely that there is no other way to hinder this uncertainty except relying on the participants' performance and what they said in the interviews.

Finally, the participants in the experimental group commented that, for the final question of the interviews, Edmodo is already a well-designed, helpful and enjoyable social learning network and that they do not usually have any suggestions about it except the fill in the blank part of the assignments and some problems they had in the interface of the Edmodo application. In one case, an interviewee stated that Edmodo is similar to Facebook. What this participant stressed matches those observed in earlier studies (Holland & Muilenburg, 2011; Kongchan, 2012; Türkmen, 2012; Sırakaya, 2014; Torun & Dargut, 2015; as cited in Manowong, 2016) which found that Edmodo resembles Facebook. Türkmen (2012) and Manowong (2016) suggest that adult learners usually spend most of their time, even in school hours, on engaging SNSs such as Facebook, Twitter, Instagram, etc. Accordingly, it could benefit the learners in university vocational schools to adopt Facebook-like applications (i.e., Edmodo), which are created for educational purposes, in foreign language education in order to increase their motivation and make English an inseparable part of their daily lives rather than a compulsory course at school.

In the light of the findings of this research, several pedagogical implications will be made.

Online Assignments Should Be Used

Based on the findings regarding the assignment turnout and success rates in the previous chapter, it is possible to suggest that assignments should be given as online. Several factors could explain this suggestion. Firstly, the turnout rate of the experimental group was always higher than the control group except in one assignment (AS4) even though the paper-based group outperformed the web-based group in homework performance in the current study. Next, when the interviews held with the focus group are analysed, it seems that online assignments are more instructive, motivating and enjoyable to do for students, as well as, more practical in terms of submission, checking, and grading. Moreover, there is less possibility of having an external assistance or copying other homework papers in the usage of online assignments, which requires individual usage of technological devices, compared to pen-and-paper assignments.

Edmodo Should Be Used

Besides, it is possible to suggest, at the end of this study, that Edmodo could also be used in the English courses of the other departments except Computer Programming in university vocational schools since it resembles Facebook which is not a new phenomenon any more in the Internet Age. Therefore, many learners and educators will most probably be able to use this application in education without being in much need of computer and Internet literacy. What is more, the similarity between Edmodo and Facebook will ensure that teachers will have more motivated and enthusiastic learners in their classes and it will be helpful for engaging students in learning process and creating a student-oriented environment. Additionally, thanks to Turkish language support in Edmodo, teachers and students can easily use Edmodo in other subjects at school as well.

Online Activities Are Motivating

Furthermore, Türkmen (2012) and Manowong (2016) suggested that learners can easily be motivated and engaged in the learning process in an EFL classroom thanks to using online activities such as assignments, quizzes, and other online tasks in this educational social networking site. Thus, it is possible to suggest that, when university vocational school students' motivation lack and academic failure are considered, educators in university vocational schools can benefit from the Edmodo application, which provides a motivating learning atmosphere, both in their classes and outside the classroom effectively for a permanent learning.

Edmodo Provides Many Pedagogical Benefits

The findings of the present study also support the suggestion that language learners should be encouraged to make use of many facilities such as the Internet and social networking which provide students with lots of opportunities for improving their learning as well as a stress-free environment (Amiryousefi, 2016). It can also be suggested that Edmodo is a potential innovative tool for education and it provides many pedagogical benefits.

References

- About Edmodo. (2018). *Our story*. Retrieved from <https://www.edmodo.com/about>
- Alemdağ, E. (2013). Edmodo: Eğitsel bir çevrimiçi sosyal öğrenme ortamı [Edmodo: An educational online social learning network]. *XVIII. Türkiye'de İnternet Konferansı* (s. 71-77), İstanbul Üniversitesi, İstanbul. Retrieved from <http://inet-tr.org.tr/inetconf18/bildiri/28.pdf>
- Altun, E. (2008). 6th, 7th and 8th graders' attitudes towards online homework assignment sites. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(4), 5-18. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1102932.pdf>
- Amiryousefi, M. (2016). Homework: Voices from EFL teachers and learners. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(2), 35-54. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127366.pdf>
- Arıkan, Y. D. & Altun, E. (2007). Sınıf ve okulöncesi öğretmen adaylarının çevrimiçi ödev sitelerini kullanımına yönelik bir araştırma [A research on preschool and primary student-teachers' use of online homework sites]. *İlköğretim Online*, 6(3), 366-376. Retrieved from <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1891/1726>
- Balasubramanian, K., Jaykumar, V. & Fukey, L. N. (2014). A study on "Student preference towards the use of Edmodo as a learning platform to create responsible learning environment". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 144, 416-422. doi:10.1016/j.sbspro.2014.07.311
- Bonham, S., Beichner, R., & Deardorff, D. (2001). Online homework: Does it make a difference? *The Physics Teacher*, 39(5), 293-296. doi:10.1119/1.1375468
- Bridge, P. & Appleyard, R. (2005). System failure: A comparison of electronic and paper-based assignment submission, marking, and feedback. *British Journal of Educational Technology*, 36(4), 669-671. doi:10.1111/j.1467-8535.2005.00485.x
- Bridge, P. & Appleyard, R. (2008). A comparison of electronic and paper-based assignment submission and feedback. *British Journal of Educational Technology*, 39(4), 644-650. doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00753.x
- Bright, L. M. (2013). Alternative methods of communication to improve parents' involvement in and knowledge of the curriculum (Doctoral dissertation, Walden University).
- Calp, Ş. (2011). İlköğretimde ev ödevi: Beşinci sınıf öğrencilerinin algıları [Homework in elementary school: The perceptions of fifth grade elementary school students]. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(2), 120-136. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/261064>
- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85-91. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/479a/d93fad486fde6309637e7334fa91525024da.pdf>
- Demirci, N. (2007). University students' perceptions of web-based vs. paper-based homework in a general physics course. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(1), 29-34. doi:10.12973/ejmste/75371
- Demirci, N. (2010). The effect of web-based homework on university students' physics achievements. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(4), 156-161. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/287914426_The_effect_of_web-based_homework_on_university_students'_physics_achievements
- Dere, E., Yücel, Ü. A. & Yalçınalp, S. (2016). İlköğretim öğrencilerinin eğitsel bir çevrimiçi sosyal öğrenme ortamı olan Edmodo'ya ilişkin görüşleri [Opinions of K-12 students about an

- online social learning environment: Edmodo]. *Elementary Education Online*, 15(3), 804-819 doi:10.17051/ieo.2016.49794
- Doğan, B., Demir, Ö., Bal, A. & Ülkü, E. E. (2017). Mühendislik eğitiminde Edmodo çevrimiçi sosyal ağ ortamının kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri [Student views on the use of Edmodo online social networking in engineering]. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 328-335. Retrieved from http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/30.buket_dogan.pdf
- Doorn, D., Janssen, S. & O'Brien, M. (2010). Student attitudes and approaches to online homework. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 4(1), 1-20. doi:10.20429/ijstl.2010.040105
- Dufresne, R., Mestre, J., Hart, D. M. & Rath, K. A. (2002). The effect of web-based homework on test performance in large enrollment introductory physics courses. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 21(3), 229-251. Retrieved from http://www.sagefoxgroup.com/_articles/Web-Based_Homework_2002.pdf
- Durak, G. (2017). Using social learning networks (SLNs) in higher education: Edmodo through the lenses of academics. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(1), 84-109. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1136092.pdf>
- Durak, G., Çankaya, S. & Yünkül, E. (2014). Eğitimde eğitsel sosyal ağ sitelerinin kullanımı: Edmodo örneği [Using educational social networking sites in education: Edmodo]. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 309-316. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/55994>
- Ekici, D. İ. (2017). The use of Edmodo in creating an online learning community of practice for learning to teach science. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 5(2), 91-106. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1142512.pdf>
- Ekmekçi, E. (2016). Integrating Edmodo into foreign language classes as an assessment tool. *Participatory Educational Research*, 16(1), 1-11. doi:10.17275/per.16.spi.1.1
- Gök, T. (2013). Ağ tabanlı ve geleneksel ev ödevlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin karşılaştırılması [Comparison of the effects of web-based and paper-based homework on students' achievements]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 31-51. Retrieved from <http://efdergi.inonu.edu.tr/article/view/5000004125/5000004638>
- Hamutoğlu, N. B. & Kıyıcı, M. (2017). Bir eğitsel sosyal ağ olarak Edmodo'nun yükseköğretimde kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi [An exploration of university students' views regarding the use of Edmodo as an educational social network]. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 322-343. doi:10.24315/trkefd.290573
- Holland, C. & Muilenburg, L. (2011). Supporting student collaboration: Edmodo in the classroom. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2011* (pp. 3232-3236). Nashville, Tennessee, USA: AACE. Retrieved from <http://www.editlib/p/36816>
- İleri, S. A. (2013). *TOBB ETÜ hazırlık sınıfı öğrencilerinin ödevlere karşı tutumu ve verilen ödevlerin öğrenci başarısına etkisi* [The attitudes of TOBB ETU preparatory class students towards homework and the effect of homework assignments on student achievement] (Master's Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Kara, S. (2016). How and why? Edmodo as a blended learning tool: A brief overview of usage and research. *Proceedings of ISERD International Conference*, 10-12. Bali, Indonesia. Retrieved from http://www.worldresearchlibrary.org/up_proc/pdf/300-146503126810-12.pdf
- Kaya, V. H. & Kaya, E. (2018). Fen başarısını artırmak için ödevler ve kurslar gerekli midir?, *Anatolian Journal of Teacher*, 2(1), 48-62. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/498822>

- Kılıçkaya, F. (2012). Edmodo: Make your language classroom a community. *AATSEEL Newsletter*, 55(1), 7-10. Retrieved from <http://www.aatseel.org/100111/pdf/aatseelfeb12nl.pdf>
- Kongchan, C. (2012). How a non-digital-native teacher makes use of Edmodo. In *ICT for Language Learning, 5th Edition*, Retrieved from https://conference.pixel-online.net/conferences/ICT4LL2012/common/download/Paper_pdf/90-IBT18-FP-Kongchan-ICT2012.pdf
- Manowong, S. (2016). Undergraduate students' perceptions of Edmodo as a supplementary learning tool in an EFL classroom. *Silpakorn University Journal of Social Sciences, Humanities, and Arts*, 16(2), 137-161. Retrieved from <http://www.thaiscience.info/journals/Article/SUIJ/10984811.pdf>
- Özdemir, O. & Erdemci, H. (2014). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin ödev amaçlı bulut teknolojileri kullanımına yönelik görüşleri [Vocational school students' opinions towards using cloud technology for assignments]. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(3), 145-165. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/402904>
- Özkan, A. (2017). *Öğretim elemanlarının eğitsel sosyal ağ kullanım deneyimlerinin incelenmesi: Edmodo örneği* [Examining the experiences of teachers in using educational social networks] (Master's Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Polat, O. (2016). *Eğitsel sosyal medya platformları ve Edmodo örnek uygulaması* [Educational social media platforms and Edmodo sample application] (Master's Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Purnawarman, P., Susilawati, S. & Sundayana, W. (2016). The use of Edmodo in teaching writing in a blended learning setting. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 242-252. doi:10.17509/ijal.v5i2.1348
- Qalaja, M. W. M. (2015). *The effectiveness of using Edmodo on developing seventh graders' writing skills and their attitude towards writing in Gaza governorate* (Master's Thesis). Retrieved from <http://library.iugaza.edu.ps/thesis/115053.pdf>
- Ratniyom, J., Boonphadung, S. & Unnanantn T. (2016). The effects of online homework on first year pre-service science teachers' learning achievements of introductory organic chemistry. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(15), 8088-8099. Retrieved from <http://www.ijese.net/makale/1026>
- Richards-Babb, M. & Jackson, J. K. (2011). Gendered responses to online homework use in general chemistry. *Chemistry Education Research Practice*, 12(4), 409-419. doi:10.1039/C0RP90014A
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Nunes, T., Suárez, N., Fuentes, S. & Moreira, T. (2015). The effects of teachers' homework follow-up practices on students' EFL performance: a randomized-group design. *Frontiers in Psychology*, 6(1528), 1-11. doi:10.3389/fpsyg.2015.01528
- Serhan, D. (2014). *Web-based homework systems: The sky is the limit*. Paper presented at 2014 International Conference on Web and Open Access to Learning (ICWOAL), Dubai, United Arab Emirates. Retrieved from <https://ieeexplore.ieee.org/document/7009224/>
- Sırakaya, M. (2014). *Öğretmen adaylarının Edmodo hakkındaki görüşleri* [Teacher candidates' views on Edmodo]. Paper presented at the 8th International Computer & Instructional Technologies Symposium, Trakya University, Edirne.
- Şevik, M., Yalçın, A. & Bostancıoğlu, F. (2017). *University vocational school students' beliefs about foreign language learning*. Paper presented at the IV International Eurasian Educational Research Congress, Denizli, Turkey.
- Teach More Learn More. (2018). *Trusted by teachers*. Retrieved from https://www.edmodo.com/?language=en_GB

- Thongmak, M. (2013). Social network system in classroom: antecedents of Edmodo © adoption. *Journal of e-Learning and Higher Education*, 2013(1), 1-15. doi:10.51714/2013.657749
- Torun, F. & Dargut, T. (2015). Mobil öğrenme ortamlarında ters yüz sınıf modelinin gerçekleştirilebilirliği üzerine bir öneri [A proposal for the applicability of flipped classroom model in mobile learning environments]. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 20-29. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/399575>
- Türkmen, H. G. (2012). Using social networking in EFL classroom in higher education. *Proceedings of the 8th International Scientific Conference e-Learning and Software for Education*, (pp. 350-354). Bucharest, Romania. doi:10.5682/2066-026X-12-056
- Uzun, E. (2015). Students' attitudes towards Edmodo as a supplementary tool for higher education. *Participatory Educational Research*, 15(2), 78-83. doi:10.17275/per.15.spi.2.10
- Weimer, M. (2013). *Faculty focus: Higher ed teaching strategies from Magna publications*. Retrieved from <http://www.facultyfocus.com/articles/instructional-design/online-homework-systems-can-boost-student-achievement/>
- What's New on Edmodo. (2018). Retrieved from <https://www.edmodo.com/topics/7504/What-s-New-On-Edmodo>
- Yagci, T. (2015). Blended learning via mobile social media & implementation of "EDMODO" in reading classes. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(4), 41-47. doi:10.7575/aiac.all.v.6n.4p.41
- Yalçın, A. (2019). *The effects of online EFL assignments on student success: Mehmet Akif Ersoy University (MAKU) Gölhisar Vocational School (GVS)* (Master's Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Yıldırım, O. G., Erdoğan, T. & Çiğdem, H. (2017). The investigation of the usability of web-based assignment system. *Journal of Theory and Practice in Education*, 13(1), 1-9. Retrieved from <http://acikerisim.lib.comu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/COMU/1675/osman%20gazi%20y%C4%B1ld%C4%B1r%C4%B1m%20makale.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



Evaluation of the 2018 Undergraduate Curriculum of the Turkish Teaching Program on the basis of the Opinions of Faculty Members

2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programının Öğretim Elemanlarının Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Miriam Zeliha Stebler*

Necdet Aykaç**

Geliş / Received: 20.08.2019

Kabul / Accepted: 05.10.2019

ABSTRACT: The current study aims to evaluate the 2018 undergraduate curriculum of Turkish teaching program on the basis of the opinions of faculty members working in this field. The study employed the qualitative research design. The study group of the current research is comprised of 17 faculty members working in the departments of Turkish teaching in different universities and responding to an online interview form on a volunteer basis. The opinions of the participating faculty members were collected by using a Written Opinion Seeking Form. The draft form was submitted to review of experts in the fields of Turkish teaching, curriculum development and measurement and evaluation and then its final form was given. The form consists of 4 open-ended questions to elicit personal information and 12 open-ended questions to elicit opinions about the curriculum. The form was sent to the institutional e-mail addresses of faculty members. A total of 17 faculty members returned the forms from which the data of the current study were obtained. In the analysis of the collected data, the descriptive analysis approach was used. The themes were constructed on the basis of the interview questions. The data were analyzed within the framework of the determined themes and thus codes were created and then interpreted with the support of direct quotations. As a result of the current study, it was found that the faculty members generally expressed negative opinions. Particular criticism was levelled to the reduction of class hours and time allocated to practice, abolishment of some courses, and greater emphasis put on theory rather than practice.

Keywords: Turkish teaching undergraduate curriculum, faculty member, curriculum evaluation

ÖZ: Bu araştırma 2018 Türkçe Öğretmenliği lisans programını alanda görev yapan öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu farklı üniversitelerdeki Türkçe Eğitimi bölümlerinde görev yapıp gönüllü olarak çevrimiçi görüşme formunu yanıtlayan 17 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Öğretim elemanlarının görüşleri, araştırmacılar tarafından geliştirilen Yazılı Görüş Alma Formu ile alınmıştır. Taslak forma, Türkçe alanında uzman kişiler, program geliştirme ve ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşleriyle son şekli verilmiştir. Nihai form kişisel bilgilerle ilgili 4, program ile ilgili 12 açık uçlu sorudan oluşmuştur. Form, öğretim elemanlarının kurumsal e-posta adreslerine gönderilmiştir. Dönüş yapan 17 öğretim elemanının görüşlerine ulaşılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Temalar, görüşme soruları temel alınarak oluşturulmuştur. Belirlenen temalar çerçevesinde veriler analiz edilerek kodlar oluşturulmuş, doğrudan alıntılarla birlikte yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının genelde olumsuz görüşler bildirdikleri görülmüştür. Özellikle ders saatlerinin ve uygulama saatlerinin azaltılması, bazı derslerin kaldırılması ve programın uygulamadan daha çok kuramsal ağırlıkta olduğu yönünde eleştiriler görülmüştür.

* Dr. Öğr. Üyesi, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Giresun, meryemzeliha8@hotmail.com

** Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Muğla, necdetaykac@mu.edu.tr

Anahtar sözcükler: Türkçe öğretmenliği lisans programı, öğretim üyesi, program değerlendirme

Giriş

Bir ülkenin kalkınmasında öğretmenlere önemli roller düşmektedir. Öğretmenlerin, bu rollerini yerine getirebilmeleri için meslek öncesinde ve meslek içinde iyi bir eğitim almaları oldukça önemlidir. Öğretmenlerin özellikle hizmet öncesinde almış oldukları eğitimin niteliği gelecek nesilleri doğrudan etkilemektedir. Yeni yetişecek bireylere rehberlik edecek, geleceğin şekillenmesinde etkili olan öğretmenin bu işlevini yerine getirebilmesi için yeterli nitelikleri kazanmış olması gerekir. Çünkü eğitimin niteliği büyük oranda öğretmenin niteliği ile doğrudan orantılı görünmektedir. Eğitim sisteminin işleyişini ve verilen hizmetin niteliğini belirleyen en önemli profesyonel öge öğretmenlerdir (Tedmem, 2014). Kavcar'a (2002a) göre iyi eğitimi iyi öğretmenler; nitelikli öğretimi de nitelikli öğretmenler yapabilir. Bu yönüyle bir eğitim kurumunun başarısı öğretmenlerin ne kadar başarılı olduklarına bağlıdır. Eğitim sisteminde nitelikli bireyler yetiştirmenin temel belirleyicisi öğretmenlik mesleğinin temel özelliklerini kazanmış nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine bağlı görünmektedir. Zira öğretmenler toplumsal rolleriyle toplumun tüm bireylerinin tutum, duygu ve düşüncelerinde iz bırakacak bir etkiye sahiptirler (Saylan, 2014). Bu yönüyle nitelikli öğretmene sahip olmak öğretmen yetiştirmede temel sorun olarak görülmedikçe eğitimin toplumsal yapıya katkı sağlamasını düşünmek gerçekçi bir yaklaşım olmayacaktır (Akyüz, 2000). Öğretmenlerin bu niteliği kazanması lisans düzeyinde öğrenim gördüğü eğitim fakültelerinin ve eğitim fakültelerinde uygulamaya konan lisans programlarının etkililiği ile sağlanabilir. Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarının, öğrencilerin ihtiyaçları ve bilimsel teknolojik gelişmelere göre yenilenmesi gerekmektedir. Ancak programlar yenilenirken program geliştirme ilkeleri göz önüne alınmaz, ihtiyaç saptanmazsa öğretmenin niteliğinin yükseltilmesi hedeflendiği halde bu niteliğin düşmesine neden olunacaktır. Programlarda zaman zaman değişiklikler söz konusu olsa da bu değişimler daha çok siyasi etkenler ve öğretmen eğitiminde mektupla öğretim, uzaktan eğitim, hızlandırılmış eğitim, farklı branşlardan veya mesleklerden kişilerin öğretmen olarak atanması ve pedagojik formasyon eğitimi gibi nicelik sorununu çözmeye yönelik olmuş, istenen öğretmen niteliği bir türlü yakalanmamıştır. Bu yönüyle öğretmen yetiştirmede nitelik sorunu günümüzde de önemini korumaktadır (Sezgin, 2003; Kavcar, 2003b). 2006-2007 öğretim yılında eğitim fakülteleri programlarında önemli bazı değişiklikler yapılsa da bu değişim ve dönüşümler, istenen nitelikte öğretmen yetiştirmenin önünü açamamış ve program birçok açıdan eleştiri konusu olmuştur. Bu eleştiriler programın hazırlanma sürecinden uygulanmaya konmasına ve uygulamadaki programların eksikliklerin göz önüne alınarak geliştirilmesine kadar birçok noktayı kapsamıştır. Türkiye'de program geliştirme uygulamalarında sorunların özellikle ihtiyaçların iyi belirlenmemesi, alanda çalışan akademisyen ve öğretmenlerin görüşlerinin programa yeterince yansıtılmaması, deneme uygulamalarının ya hiç yapılmaması ya da en fazla bir yıl ile sınırlı tutulması, uygulama sonuçlarına göre programın geliştirilme yönüne gidilmemesi noktalarında yoğunlaştığı görülmektedir. 2006-2007 ve en son 2018 yılında uygulamaya konan lisans programlarında da bu sorunların gözlemlendiği söylenebilir.

2006-2007 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere eğitim fakültesi programlarında ders adlarının değiştirilmesi, yeni bazı derslerin eklenmesi ve ders içeriklerinin yeniden tanımlanması şeklinde gerçekleşen bu değişiklikte seçmeli ders sayılarının artırılması, öğretmenlik eğitiminde yan alan uygulamasının kaldırılması gibi

bazı yeniliklere yer verilmiştir (YÖK, 2006). Ayrıca 2006-2007 yapılanmasıyla öğretmen adaylarının genel kültür dersleri arttırılmış, seçmeli ders olanakları getirilmiş, uygulama ders saatleri azaltılmış ve son olarak 3,5 yıl alan + 1,5 yıl meslek bilgisi eğitiminden vazgeçilerek meslek bilgisi dersleri sürece yayılmıştır (Yıldırım & Vural, 2014). Ayrıca programda Türk dili temel alan derslerinin azaltıldığı, Türk dili alanına hâkim olamayan bir öğretmenin Türkçe öğretimine katkı sağlamasının zor olacağı belirtilmiştir (Çiftçi, 2011). 2006-2007 programı en çok eleştiriyi okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması saatlerinin azaltılması konusunda almıştır. Zira yeni programda pek çok öğretmenlik alanında Okul Deneyimi II dersi kaldırılmıştır. Hatta bazı programlarda Okul Deneyimi I dersi de kaldırılarak öğretmen adaylarının okulu hiç tanımadan öğretmenlik uygulamasına başlatılmalarına neden olunmuştur (Küçükahmet, 2007). 2018 yılında uygulamaya konan Öğretmenlik Lisans Programı kapsamında da bazı bölümlerden okul deneyimi derslerinin kaldırılarak uygulamaların azaltıldığı, 2006-2007 programında %27 oranında uygulama dersleri varken 2018 programında bu oranın %7'ye kadar düşürüldüğü ve böylece programın teorik ağırlıklı bir programa dönüştüğü görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin bilgi kadar bir beceri mesleği olduğu ve etkili bir öğrenme sürecinin uygulama süreci ile sağlanabileceği göz önüne alındığında programın nitelikli öğretmen yetiştirme anlamında en büyük engeli bünyesinde taşıdığı söylenebilir. Araştırmanın kapsamında yer alan Türkçe lisans programında yer alan eksiklikler yalnızca öğrencilerin Türkçe alanındaki başarılarını düşürmeyecek diğer alanlarda başarısız olmalarına da neden olabilecektir. Zira Türkçeyi etkin kullanma becerisi eğitim ve öğretimin ana omurgasını teşkil etmektedir. Bu açıdan bakıldığında anlama ve anlatma alanlarına ait temel dil becerilerine sahip olma ya da olmama durumu öğrencilerin yalnızca Türkçe başarısını etkilemekle kalmayıp tüm derslerdeki başarılarını da doğrudan etkileyebilmektedir. Aynı şekilde eğitim kurumlarında bireylere kazandırılması gereken en önemli becerilerden birisini oluşturan Türkçeyi etkin, doğru kullanma becerisi, üst düzey dilsel, zihinsel ve sosyal becerilerin tamamının kullanılabilmesinin de bir göstergesi olabilmektedir (Göçer, 2013). Türkçenin çocuğun, anlama ve anlatma gücünü önemli oranda geliştirebileceği dikkate alındığında öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinde önemli bir rolü olacağı söylenebilir (Sever, 2004). Bu açıdan bakıldığında öğretmen eğitimi kapsamında Türkçe öğretmenlerinin nitelikli yetiştirilmesinin ayrı bir önemi vardır. Marshall'a göre "Ana dili öğretimi bir dört yol kavşağıdır. Oraya uğramadan geçen hiçbir ders yoktur. Bütün dersler ana diliyle anlatılır." (Marshall, 1994). Ancak alanyazın incelendiğinde Türkçe dersi ve lisans programları ile ilgili önemli sorunlar yaşandığı görülmektedir. Bu sorunlar içinde öğretmen yetiştirme programlarındaki sıkıntılar ve Türkçe öğrenimi ve öğretimindeki yetersizlik ön plana çıkmaktadır. Benzer şekilde Kurudayıoğlu ve Tüzel'in (2008) yaptığı araştırmalarda 2006-2007 Türkçe öğretmenliği lisans programlarında MEB tarafından belirlenen Türkçe öğretmenliği yeterliliklerinin alan ve alan eğitimine yönelik derslerde %48'inin ve alan derslerinin %12'sinin ancak karşılanabildiği saptanmıştır. Ancak 2006 programı ile ilgili yapılan eleştirilerde alan derslerine genel kültür ve meslek bilgisinden daha fazla yer verildiği ifade edilmiştir. Bu durumun düzeltilmesi için de Türkiye'de uygulanmakta olan öğretmenlik programları dersleri, genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi kategorilerinin yeniden gözden geçirilerek ders kategorilerinin birbirlerine ilişkin oran ve ağırlıklarının genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleri lehine değiştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Başkan & Aydın, 2006). Bu açıdan bakıldığında 2006-2007 programının alan yeterliliklerini karşılayamamanın yanında genel kültür ve meslek bilgisi anlamında öğretmen yeterliliğini sağlama açısından da sınırlı kaldığı söylenebilir. 2006-

2007 programında birçok eksiklik görüldüğüne göre 2018 programında bu eksikliklerin giderilmiş olması beklenirken tam aksine sorunların devamına yol açacak bir program anlayışının hayata geçirildiği söylenebilir. Ayrıca programlar hazırlanırken alan uzmanlarının görüşlerinin yeterli oranda dikkate alınmamasından dolayı programın nitelikli öğretmen yetiştirme anlamında yeterli etkiyi gösteremeyeceği, tam aksine Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi anlamında yeni sorunları ortaya çıkarabileceği söylenebilir. Geliştirilen programlarla öğrencilerde hedeflenen gelişimlerin sağlanabilmesi için, program değerlendirme çalışmalarıyla programların etkililiğinin ve nitelikli öğretmen yetiştirme açısından aksayan yönlerin ortaya çıkarılarak bu eksikliklerin giderilmesi program geliştirme çalışmasına ışık tutabilecektir. Bu nedenle bu araştırmada Türkçe lisans programının Türkçe alanında görev yapan öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi lisans programlarının değerlendirilip geliştirilmesinde katkı sunması muhtemel görünmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma eğitim fakültelerinin Türkçe Öğretmenliği lisans 2018 programını 2006-2007 programı ile karşılaştırmalı olarak incelemeyi ve 2018 Türkçe Öğretmenliği lisans programını alanda görev yapan öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır.

1. 2018 Türkçe Öğretmeni yetiştirme programının önceki programdan farklılıkları nelerdir?
2. Türkçe alanındaki öğretim elemanlarının 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - a) Öğretim elemanları Türkçe lisans programını nitelikli öğretmen yetiştirme açısından ne ölçüde yeterli bulmaktadırlar?
 - b) Programdan çıkarılan derslerle ilgili görüşleri nelerdir?
 - c) Programa eklenen derslerin Türkçe Eğitimi alanı açısından uygunluğuna ilişkin düşünceleri nelerdir?
 - d) Programda yer alan zorunlu derslerin Türkçe Öğretmeni yetiştirme bağlamında uygunluğuna ilişkin düşünceleri nelerdir?
 - e) Öğretim elemanlarının seçmeli dersler hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - f) Öğretim elemanlarının Türkçe lisans programında yer alan "alan", "genel kültür" ve "meslek bilgisi" ders ağırlıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
 - g) Öğretim elemanlarının Türkçe öğretmenliği programının uygulama ve teorik oranı/ağırlığı hakkındaki düşünceleri nelerdir?
 - ğ) Öğretim elemanlarının Türkçe lisans programında yer alan öğretmenlik uygulamalarına ilişkin düşünceleri nelerdir?
 - h) Öğretim elemanlarının Türkçe öğretmenliği programında zayıf gördükleri yanlar nelerdir?

1) Öğretim elemanlarının Türkçe öğretmenliği lisans programının daha nitelikli olması için önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma Türkçe öğretmenliği lisans programını değerlendirmeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Creswell'e (2003) göre nitel araştırma, çalışılan konuyla ilgili olarak insanların neler düşündükleri, olaylara mantıklı ve duygusal olarak nasıl tepki verdikleri ve ne tür eylemlerde buldukları konusunda detaylı bilgiler üretebilmektedir. Nitel araştırmalarda genellikle anketler kullanılmasına karşın görüşmeler ve doküman analizi yoluyla da veri toplanarak bulgulara ulaşılabilmektedir. Bu araştırmada da Türkçe lisans programları 2006-2007 ve 2018 öğretmen yetiştirme programları ile ilgili olarak öğretim elemanlarının programa ilişkin görüşleri alınmış, bu görüşler içerik analizi yoluyla incelenmiş ve doküman analiz tekniği ile programlar karşılaştırmalı olarak değerlendirilerek görüşme sonucu elde edilen verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan ve gönüllü olarak çevrimiçi görüşme formunu yanıtlayan aşağıda üniversiteleri, cinsiyetleri, akademik unvanları ve kıdemleri verilen öğretim elemanları oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanlarının üniversitelere göre dağılımı aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Üniversiteler ve Öğretim Elemanı Sayısı

Üniversiteler	Öğretim Elemanı Sayısı f	%
Amasya Üniversitesi	1	5.9
Artvin Çoruh	1	5.9
Adnan Menderes Üniversitesi	1	5.9
Erzincan Binali Yıldırım	1	5.9
Giresun Üniversitesi	1	5.9
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	5.9
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	4	23.6
Niğde Ömer Halis Demir	2	11.8
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	4	23.6
Pamukkale Üniversitesi	1	5.9

Tablo 1'de görüldüğü gibi, çalışmaya Türkiye'nin farklı bölgelerinde yer alan 10 üniversiteden toplam 17 öğretim elemanı katılmıştır.

Tablo 2. Katılanların Cinsiyeti

Cinsiyeti	f	%
Kadın	7	41.2
Erkek	10	58.8

Tablo 2’de görüldüğü gibi çalışmaya katılanların %58.8’i kadın, %41.2’si ise erkek öğretim elemanlarından oluşmaktadır.

Tablo 3: Öğretim Elemanlarının Akademik Unvanı

Akademik Unvan	f	%
Doç. Dr.	4	23.5
Dr. Öğr. Üyesi	8	47.1
Öğr. Görevlisi	1	5.9
Araş. Görevlisi	4	23.5

Tablo 3’te görüldüğü gibi araştırmada çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanlarının çoğunluğunu %47.1 ile Dr. Öğretim Üyesi katılımcılar oluşturmaktadır. Bunu aynı oranda %23.5 ile Doçent Doktor katılımcılar ve % 23.5 ile Araştırma Görevlisi katılımcılar takip etmektedir. Profesör olarak görev yapan öğretim üyelerinden görüş bildiren olmamıştır.

Tablo 4: Öğretim Elemanlarının Akademik Kıdemi

Akademik Unvan	f	%
1 Yıl	2	11.2
6 Yıl	3	17.6
8 Yıl	2	11.8
9 Yıl	3	17.6
10 Yıl	1	5.9
12 Yıl	1	5.9
13 Yıl	1	5.9
15 Yıl	2	11.8
16 Yıl	1	5.9
19 Yıl	1	5.9

Tablo 4’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretim elemanlarının kıdemleri 1-19 yıl arasında değişmektedir. Ancak çoğunluğun 1-9 yıl arasında kıdeme sahip öğretim elemanlarından oluştuğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada Türkçe Öğretmenliği alanında görev yapan öğretim elemanlarının görüşleri, yazılı olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüş alma formu ile alınmıştır. Hazırlanan taslak form Türkçe alanında uzman kişilerin ve program geliştirme, ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşleri doğrultusunda geliştirilerek son şeklini almıştır. İki öğretim elemanı ile yapılan ön görüşme sonuçlarına göre görüşme formuna son biçimi verilmiştir. Nihai form kişisel bilgilerle ilgili 4, Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı ile ilgili 12 açık uçlu sorudan oluşmuştur. Hazırlanan görüş alma formu Türkçe Eğitimi alanında görev yapan öğretim elemanlarına çevrimiçi olarak gönderilerek görüşleri alınmıştır. 17 öğretim elemanı yazılı görüş alma formunu doldurmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Betimsel analize göre elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu yaklaşımda veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenleneceği gibi görüşme ve gözlem sonuçlarında kullanılan sorulara ya da boyutlar dikkate alınarak da yapılabilmektedir. Görüşülen kişilerin görüşlerine yansıtma amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu araştırmada da görüşme soruları temel alınarak temalar oluşturulmuştur. Bu belirlenen temalar çerçevesinde veriler analiz edilerek

kodlar oluşturulmuş ve doğrudan alıntılarla birlikte bulgular kısmında tablolarda verilerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Türkçe Öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinin 2018 yılında uygulamaya konan programı değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada öğretim elemanlarından alınan görüşler doğrultusunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 5. Öğretim Elemanlarının 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programının Niteliğine Yönelik Görüşleri

Görüşler	f
Olumlu Görüşler	
Alan eğitimi derslerinin sayısının artırılması	1
Güncel derslerin konulması	2
Öğretime yönelik derslerin erken döneme çekilmesi	2
Olumsuz görüşler	
Yeni programı yeterli bulmuyorum	9
Derslerin kuramsal ağırlıklı olması	5
Derslerin ihtiyaca yönelik olmaması	2
Ders saatlerinin azaltılması	6
Uygulama saatlerinin azaltılması	7
Türkçe eğitimine yönelik derslerin az olması	2
Özel öğretim yöntemleri dersinin kaldırılması	5
Dil becerisi derslerinin kredisinin düşürülmesi	1
Dinleme eğitimi konuşma eğitimi derslerinin uygulamasının olmaması	2
Program hazırlanırken görüş alınmaması	1
Program hazırlanırken görüş alınmaması	2
Zengin içeriğe sahip olmaması	2
Öğretmenlik uygulamalarının yeterli olmaması	3
Eski programdan çok farklı olmaması	4
Program hazırlanırken görüş alınmaması	3

Tablo 5'te görüldüğü gibi 2018'de hazırlanan Türkçe Öğretmenliği lisans programının niteliğine ilişkin olarak olumlu görüşlerden daha çok olumsuz görüşlerinin olduğu görülmektedir. Öğretim elemanları olumlu görüş olarak alan eğitiminin derslerinin artırılması (f:2), öğretime yönelik derslerin erken döneme çekilmesi (f:2), alan eğitimi derslerinin sayısının artırılması (f:1) yer almıştır. Ancak öğretim elemanlarının önemli bir kısmı yeni programı yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Programa eleştiri olarak ise derslerin kuramsal ağırlıklı olması (f:5), ders saatlerinin azaltılması (f:6), uygulama saatlerinin azaltılması (f:7), Özel Öğretim Yöntemleri dersinin kaldırılması (f:5) ve öğretmenlik uygulamalarının kaldırılmasını (f:3) belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının programın olumsuzluğuna ilişkin olarak görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

TÖE1. “Yeni programı nitelikli bulmuyorum. Çünkü yeni programın öğrencilerin Türkçe eğitiminde yeteneklerini geliştirebilecekleri zenginlikte içeriğe sahip olmadığını düşünüyorum.”

TÖE2. “Yeni programı yeterli bulmuyorum. Yeni programda öğretim yöntem ve tekniklerinden çok öğrencilerin öğretim sürecinde yer bulmayacak derslere yer verildiği görülmektedir.”

TÖE4. “Programı yeterli bulmuyorum. Programın, paydaşlarından, uygulayıcılarından, muhataplarından görüş alınmadan; görüş alındıysa bu görüşler değerlendirilmeden sunulduğu kanaatindeyim.”

TÖE7. “Programı nitelikli öğretmen yetiştirme açısından yeterli bulmuyorum. Nedenleri;

1. Drama, özel öğretim yöntemleri, materyal tasarımı gibi uygulama derslerinden "uygulama saatleri" kaldırılmış.

2. Derslerin sayısı arttırılacak diye ders saatleri azaltılmış.

3. Türkçe eğitime yönelik dersler istenilen düzeyde değil. Yine edebiyat dersleri daha çok ön plandadır.”

TÖE9. “Programı yeterli bulmuyorum. Uygulama saatlerinin düşürülmüş olmasını olumlu karşılamıyorum. Özellikle dört dil becerisine ve özel öğretim yöntemlerine yönelik derslerdeki uygulamalar öğrencileri mesleğe hazırlamada etkiliydi. Ancak yeni programda dil becerileri derslerinin kredileri düşürülmüş, özel öğretim yöntemleri dersi kaldırılmıştır.”

TÖE11. “Program nitelikli öğretmen yetiştirme açısından yeterli değil. Uygulama gerektiren dinleme eğitimi, konuşma eğitimi gibi derslerin uygulama saatleri yok.”

TÖE13.”Yenilenen programı nitelikli öğretmen yetiştirme açısından yeterli bulmuyorum. Çünkü programın içeriği daha da hafifletilmiştir. Özellikle öğretmen adaylarının alan bilgilerinin ve genel kültürlerinin yeterince/derinlemesine artırabileceğini düşünmüyorum”.

Programa yönelik olarak öğretim elemanlarının olumlu görüşlerinden bazıları ise şunlardır:

TÖE5. “Programında özellikle de meslek ve alan bilgisi derslerinin artırılması daha iyi olmuştur.”

TÖE6. “Özellikle öğretime yönelik derslerin güncellenmesi ve erken dönemlere çekilmesinin yararlı olduğu görüşündeyim.”

TÖE10. “Derslerin içerikleri doğru bir şekilde öğretmen adaylarına aktarıldığı takdirde, programın öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini geliştirecek nitelikte olduğu kanaatindeyim. Ancak uygulama gerektiren derslerin sadece teorik ders olarak belirtilmesini ve bu derslere uygulama saati konulmamasını önemli bir eksiklik olarak görüyorum.”

TÖE15. “Programı nitelikli öğretmen yetiştirme açısından kısmen yeterli buluyorum, düzeltilmesi ve değiştirilmesi gereken durumların olduğunu düşünüyorum.”

Tablo 6. Eski Programdan Çıkarılan Dersler ile İlgili Türkçe Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Görüşler	f
Sözlü ve yazılı anlatım 1-2 derslerinin çıkarılması	11
Türk Dili 1- 2 dersinin gelmesi	3
Çıkarılan, uygulama saati azaltılan veya ders saati azaltılan dersler gerekliydi	4
Çıkarılan dersler adı değişerek tekrar programda yer almış	5
Özel Öğretim Yöntemleri dersinin çıkarılması	6
Dersler yeterli değil	1

Tablo 6’da görüldüğü üzere programdan çıkarılan derslerle ilgili olarak Türkçe eğitimi alanında görev yapan öğretim elemanları özellikle sözlü anlatım 1-2 derslerinin kaldırılmasını olumsuz olarak görmüşlerdir (f:11). Öğretim elemanlarından bir kısmı bu dersin yerine getirilen Türk Dili 1-2 dersinin Türkçe öğretmenliği programına konmasını olumlu bulmadıklarını belirtmişlerdir (f:3). Öğretim elemanlarından programda çok büyük değişiklik olmadığını sadece derslerin adının değişerek programda yer aldığını belirtenler olduğu gibi (f:5), çıkarılan ve ders saati azaltılan derslerin alan için gerekli dersler olduğu yönünde görüş bildirenlerin de olduğu görülmektedir (f:5). Öğretim elemanları özellikle “Özel Öğretim Yöntemleri” dersinin programdan çıkartılmasını doğru bulmadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir (f:6). Öğretim elemanlarının çıkarılan derslerle ilgili bazı görüşleri aşağıda verilmiştir.

TÖE1. “Programdan çıkarılan derslerin çoğunun aynı içerik odaklı olduğunu ve farklı atlandırmalarla değiştirildiğini düşünüyorum.”

TÖE2. “Sözlü anlatım 1-2 ve yazılı anlatım 1-2 doğrultusunda öğrenciler dört temel dil becerisinin öğretimi konusunda ön bilgilerle donatılıyordu. Bu derslerin çıkarılıp Türk Dili 1 ve Türk Dili 2 getirilmesi programın amaçlarına uygun düşmedi.”

TÖE4. “Çıkarılan dersler ve ders saati azaltılan dersler, Türkçe öğretmeni yetiştirmede gerekli derslerdir.”

TÖE5. “Ekleme ya da çıkarmanın dışında kimi derslerin ders saatlerinin ya da uygulama saatlerinin veyahut da görüleceği dönem sayısının artırılması gerektiğini düşünüyorum. Örneğin "Çocuk Edebiyatı" dersinin hem saatinin artırılması hem de iki dönemlik bir ders olması gerektiğini düşünüyorum. Öte yandan son sınıftaki "Tiyatro ve Drama Uygulamaları" dersinin de daha çok drama uygulaması odağında ve alanın içeriğiyle de özdeşleşen bir biçimde iki ya da üç dönem daha bölüm programında bulunması gerektiğini düşünüyorum.”

TÖE7. “Alana ilişkin çıkarılan temel dersler: Yazılı Anlatım, Sözlü Anlatım, Yazı Yazma Teknikleri, Genel Dilbilimi, Yabancılar Türkçe Öğretimi, Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri, Özel Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Dil ve Kültür. Alanla ilgili eski programda çıkarılan derslere baktığımda birçoğunun içerikte yapılan küçük değişikliklerle yeni programa yeni ders olarak eklendiğini görmekteyim (Yazılı Anlatım-Sözlü Anlatım dersine karşılık Türk Dili dersi, Özel Öğretim Yöntemleri dersine karşılık Türkçe Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları dersi).”

TÖE8. “Sözlü ve Yazılı Anlatım derslerinin yerine Türk Dili 1 ve 2 derslerinin gelmesi alan eğitimi açısından olumsuz bir durum. Çünkü bu derslerde öğrenciler dilsel becerilerini geliştiriyorlardı. Oysa Türk Dili 1 ve 2 derslerinin YÖK'te belirlenmiş içeriklerine baktığımızda Türkçenin tarihsel sürecinin incelendiği görülecektir.”

TÖE11. “Özel Öğretim Yöntemleri ve Sözlü Anlatım dersinin kaldırılmasını uygun bulmadım. Zira Türk Dili I/II dersinin içeriği sadece Yazılı Anlatımı karşılar niteliktedir.”

TÖE12. “Özel Öğretim Yöntemleri I/II" derslerinin çıkarılmaması gerektiğini düşünüyorum. Bunların yerine getirilen "Türkçe Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları" ve "Türkçe Öğretim Programları" derslerinin iki teorik ders saati gösterilmesini yeterli görmüyorum.”

TÖE13. “Kaldırılan derslerin bir kısmı seçmeli olarak devam edecek (Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri, Dil ve Kültür vb.), bir kısmının içeriği de yeni eklenen derslerle benzeşmekte (örneğin Özel Öğretim Yöntemleri "Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları" adlı dersle benzeşiyor). Bu anlamda çok büyük bir değişiklik olduğunu düşünmüyorum.”

TÖE16. “Özel Öğretim Yöntemleri derslerinin çıkarılması ve yerine zorunlu pedagojik alan bilgisi derslerinin getirilmemesinin önemli bir sorun olduğunu düşünüyorum. Bunun yanı sıra uygulamalı derslerin uygulamalarının kaldırılmasını, saatlerinin azaltılmasını doğru bulmuyorum.”

Tablo 7. Programa Eklenen Dersler ile İlgili Türkçe Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Görüşler	f
Olumlu Görüşler	
Meslek ve alan bilgisi derslerinin artırılması	8
Dil Bilgisi Öğretimi dersinin konması	4
Öğrencilere katkı getirebilecek dersler konması	5
Olumsuz görüşler	
Dil eğitiminin temel kavramları dersinin gereksizliği	2
Metin Dilbilim dersinin gereksizliği	2
Türkçe Öğretimi dersinin seçmeli olması	2
Derslerin yeterli olmaması	1

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğretim elemanlarının programa yeni konan derslerle ilgili olarak genelde olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretim elemanları, Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında meslek ve alan bilgisi derslerinin artırılmasını olumlu

bulmuşlardır (f:8). Ayrıca öğretim elemanları programa “Dil Bilgisi Öğretimi” dersinin konması (f:4) ve alana katkı getirebilecek derslerin konmasını olumlu bulmuşlardır (f:5). Öğretim elemanları programa eklenen derslerle ilgili olarak olumsuz görüşlerinde ise “Dil Eğitiminin Temel Kavramları” dersinin gereksiz olduğu (f:2), “Türkçe Öğretimi” dersinin seçmeli olmasının doğru olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğretim elemanlarından derslerin yeterli olmadığı yönünde görüş de bildirildiği görülmektedir. Öğretim elemanlarının eklenen derslerle ilgili görüşlerinden bazıları şunlardır:

TÖE2. “Dilbilgisi Öğretimi dersinin uygun olduğunu düşünüyorum. Çünkü mezun olan öğrencilerin en büyük eksikliği dilbilgisi öğretimi alanındaydı. Öte yandan Metin Dilbilim dersinin neden konulduğu anlaşılmıyor. Dilbilim dersi zaten var.”

TÖE3. “Programda yer alan dersler ismen uygun fakat bazılarının bir dönemlik dersi doldurmaya yetecek malzemeyi içerip içermediğinden emin değilim. Mesela Türkçe Öğretim Programları dersinin hem zengin bir içeriğe büründürülmesi hem de kuramsal bir görünümünden kurtarılıp uygulamalı öğretmenlik becerileri alanına taşınması kolay olmayacaktır.”

TÖE5. “Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında özellikle de meslek ve alan bilgisi derslerinin sayıca ve ders saati olarak artırıldığı görülmektedir.”

TÖE6. “Eklenen derslerden kimisi eski programda yer alan derslerin içeriğinin güncelleştirilerek yeni programda farklı bir adla yer almış biçimi. Ben yeni eklenen derslerden özellikle; Türk Dili, Dil Eğitiminin Temel Kavramları, Türkçe Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları, Türkçe Öğretim Programları, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi derslerinin programda yer almasını olumlu buluyorum.”

TÖE11. “Özellikle "Dil Bilgisi Öğretimi" dersinin programa eklenmesini son derece uygun buluyorum. Böyle bir dersin olmaması büyük bir eksiklikti. Bu eksikliğin giderilmesi iyi oldu.”

TÖE16. “Programa eklenen bazı derslerin uygun olduğunu düşünmekle beraber, bazılarının ise seçmeli dersler kategorisine alınması doğru olmamıştır. Örneğin Türkçe Öğretim Tarihi adlı dersin içeriğine bakıldığında, bu dersin zorunlu dersler listesinde olması gerektiğini düşünüyorum.”

TÖE7. “Dil Eğitiminin Temel Kavramları” , “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi” , “Dil Bilgisi Öğretimi” uygun olmuş.”

TÖE9. “Türkçe Öğretim Programları ve Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları derslerinin eklenmesi uygundur. Ancak dönemi konusunda endişelerim var.”

TÖE13. “Dil Bilgisi Öğretimi, Eğitimde Ahlak ve Etik, Metin Dilbilim, Eğitimde Ölçme Değerlendirme gibi derslerin öğretmen adaylarına katkı sağlayacağını düşünüyorum”.

TÖE16. “Uygun olduğunu düşünüyorum ancak Dil Eğitiminin Temel Kavramları dersinin gereksiz olduğunu düşünüyorum.”

TÖE17. “Programda dersler yeterli değil. Dil öğretimini dilbilgisi öğretimi zanneden bir anlayışla yapılmış.”

Tablo 8. Programda Yer Alan Zorunlu Derslere İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Görüşler	f
Olumlu Görüşler	
Derslerin yeterli, uygulamanın yetersiz olması	2
Programlar uygun olması	3
Olumsuz görüşler	
Çocuk Edebiyatı dersi ders saatinin azlığı	2

Öğretmenlik uygulama derslerinin yetersizliği	1
Okuma, yazma, konuşma ve dinleme eğitimi derslerinin yalnızca 3. sınıfta yer alması	2
1.sınıfta edebiyat dersleri ağırlıklı olması	3
Felsefe, psikoloji, tarih, coğrafya, kültür derslerinin programda yer almaması	1
İlk iki sınıfta Edebiyat derslerinin fazla, alan derslerinin az olması	5
Uygulama saatlerinin yetersiz olması	7
Derslerin içerik olarak yeterli olmaması	1
Derslerin kredilerinin azaltılmış olması	1
Okul dışı etkinlik ve drama derslerinin az olması	2

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretim elemanları, programda zorunlu olan dersler için en önemli sorunun, derslerin uygulama saatlerinin azaltılması olduğunu belirtmişlerdir (f:7). Öğretim elemanlarının programa ilişkin zorunlu derslerle ilgili gördükleri diğer sorunlar olarak 1 sınıfta Türkçe alanı ile ilgili dersler yerine edebiyat ağırlıklı derslerin yer alması (f:3), okul dışı etkinlik ve drama derslerinin azaltılması (f:2), derslerin kredilerinin azaltılması (f:1), okuma, yazma, konuşma ve dinleme dersinin yalnızca 3. sınıf programında yer alması ön plana çıkmaktadır. Öğretim elemanlarından programın uygun olduğu (f:3), derslerin yeterli ancak uygulamanın yetersiz olduğu (f:2) yönünde görüş bildirenlerin de olduğu görülmektedir.

TÖE2. “Birinci sınıf derslerine bakıldığında Edebiyat Bilgi ve Kuramları, Osmanlı Türkçesi 1-2, Türk Dilbilgisi 1-2 gibi daha çok edebiyat bölümlerinin ders izlencelerinin yer aldığı görülüyor. Birinci sınıf alan eğitimi dersleri arasında amaca uygun tek ders Dil Eğitiminin Temel Kavramları’dır. Son sınıfta da benzer bir görünüm vardır. Bir tek üçüncü sınıfta amaca yönelik derslere odaklanıldığı görülüyor.”

TÖE 4.”Bu öğrenciler, Türkçe öğretmeni olacaklar ve Türkçe öğretim programı tamamen beceri odaklı bir yapı arz eder. Bu bakımdan dinleme, konuşma, okuma, yazma eğitimi derslerinin dörder kredi ile programda yer alması isabetlidir. Dil ve edebiyat dersleri ise olması gerektiği kadar olmalıdır ve öğrenciler haftalarını kuramsal ayrıntılarda kaybetmemelidir.”

TÖE 5. “Türkçe öğretmenliği programında yeni, eski, halk edebiyatı dersleri iki dönem iken Çocuk Edebiyatı dersi bir dönemdir. Bu, bence büyük bir sorundur zira ortaokul çağında ihtiyaç duyulan Cenap Şahabettin, Ahmet Haşim değil çağdaş çocuk edebiyatı yazarlarıdır.”

TÖE8. “Programda yer alan zorunlu derslerden Edebiyat Bilgi ve Kuramları, Yeni Türk Edebiyatı, Eski Türk Edebiyatı ve Türk Halk Edebiyatı gibi derslerde hiçbir değişiklik olmadığını görüyoruz. Ancak bu derslerin de bazılarının iki dönem yerine tek döneme indirilebileceğini düşünüyorum.”

TÖE9. “Okuma, yazma, konuşma ve dinleme dersleri 3. sınıfa sıkıştırılmış durumda. Farklı sınıf düzeylerinde sayısının artırılması gerekir.”

TÖE 13. “Yeni programdaki zorunlu derslerin eksik olduğu kanaatindeyim. Türkçe Öğretimi, yalnız edebi metinlerle sınırlandırılmayacak kadar geniş bir yelpazeye sahiptir. Öğretmen adaylarının olayları ve olguları daha sağlıklı yorumlamalarına katkı sağlayacak felsefe, psikoloji, tarih, coğrafya, kültür tarihi gibi derslerin programda olması gerektiğini düşünmekteyim. Öğretmenlik formasyon bilgi ve becerilerinin artırılmasını sağlayacak uygulama derslerinin ise yetersiz olduğu söylenebilir.”

TÖE16. “Türkçe öğretmeni adayları ilk iki yıl neredeyse hiç alan dersi ile karşılaşmıyor. Bu açıdan ilk iki yılda yer alan zorunlu edebiyat derslerinin fazla olduğunu, bunun yerine daha işlevsel edebiyat dersleri konulabileceğini düşünüyorum.”

Öğretim elemanlarının programda yer alan zorunlu derslere yönelik olumlu görüşlerinden bazıları ise şunlardır;

TÖE7. “Zorunlu derslerin çoğunlukla Türkçe öğretmeni yetiştirme açısından uygun olduğunu düşünüyorum ancak "çocuk gelişimi ve çocukların eğitime dönük farklı çağdaş uygulamaların ve çok uyaranlı okul dışı ortamlarda dil eğitimini- öğretimini, içeren derslerin de (okul dışı etkinlikler ya da drama gibi) sayıca artırılması ve zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum.”

TÖE10. “Dersler yeterlidir ancak uygulama yetersizdir.”

TÖE11. “Derslerin içerikleri doğru bir şekilde öğretmen adaylarına aktarıldığı takdirde, öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini geliştirecek nitelikte olduğu kanaatindeyim.”

TÖE14. “Programdaki zorunlu derslerin uygun olduğunu düşünüyorum.”

Tablo 9. Öğretim Elemanlarının Türkçe Lisans Programında Yer Alan Seçmeli Dersler ile İlgili Görüşleri

Görüşler	f
Olumlu Görüşler	
Seçmeli derslerin dengeli olması	4
Seçmeli derslerin sayısının fazla olmasıyla programın zenginleştirilmiş olması	2
Seçmeli dersler işlevsel ve alan dönük olması	3
Dil Edinimi, Bilim ve Araştırma Etiği, Bilim ve Bilim Felsefesi, Eleştirel Okuma, Yaratıcı Okuma derslerinin seçmeli olması	2
Olumsuz Görüşler	
Zorunlu olması gereken derslerin seçmeli olması	6
Seçmeli derslerin çoğunluğu genel kültür dersleri olması	2
Seçmeli derslerin merkezce belirlenmesi	2
Dersleri verecek öğretim elemanı bulunmaması	1

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretim elemanlarından seçmeli derslerle ilgili olarak olumlu ve olumsuz görüş bildirenler olduğu görülmektedir. Programla ilgili olarak seçmeli derslerin dengeli olduğu (f:4), seçmeli ders sayısının fazla olmasının programı zenginleştirdiği (f:2) ve seçmeli derslerin işlevsel ve alana dönük olmasının program açısından olumlu olduğu (f:3) yönünde görüşler bildirilmiştir. Öğretim elemanları seçmeli derslerle ilgili olumsuz görüşlerinde ise en büyük eleştiriyi zorunlu olması gereken bazı derslerin seçmeli olması (f:6), seçmeli derslerin çoğunluğunun genel kültür dersleri olması (f:2), seçmeli derslerin merkezce belirlenmesi ve sınırlandırılması (f:2) ve dersleri verecek yeterli öğretim elemanı olmaması yönlerinde getirmişlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları şunlardır:

TÖE1.” Seçmeli derslerin çoğu zorunlu olarak alınması gerektiği için bu konuda yetersizlik olduğunu düşünüyorum.”

TÖE4. “Seçmeli derslerin sınırlandırılmasını doğru bulmuyorum.”

TÖE6. “Alan eğitimi seçmeli dersleri arasında yer alan derslerin bazılarının zorunlu ders olması gerektiğini düşünmekteyim. Örneğin; Anlambilim, İki Dilli Çocuklara Türkçe Öğretimi, Kelime Öğretimi, Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi/Türkçe Öğretiminde Sınav Hazırlama ve Değerlendirme dersleri alanla ilgili temel düzeydeki konulardır ve bunların zorunlu ders olması gerektiğini düşünmekteyim.”

TÖE14. “Seçmeli derslerin, merkez tarafından sınırlandırılması doğru değildir. Genel kültür seçmeli derslerden bazılarının programda zorunlu hale getirilmesinde fayda var. Her bölümün yapısı ve içeriği gözetilerek seçmeli dersler dağıtılmalı.”

TÖE16. “Yetersiz buluyorum. Seçmeli dersler sabit, her bölümde bu dersleri verecek yetkinlikte eleman var mı, düşünülmemiş.”

Türkçe eğitimi alanında görev yapan öğretim elemanlarının lisans programındaki seçmeli derslerle ilgili olumlu görüşlerinden bazıları ise şunlardır:

TÖE2. “Alan eğitimi seçmeli derslerinin içi doldurulduğunda Türkçe öğretmeni yetiştirmede daha etkili olabileceği söylenebilir.”

TÖE3. “Seçmeli derslerin meslek bilgisi, alan eğitimi ve genel kültür açısından dengeli bir dağılım arz ettiğini görüyoruz ki bu beklendik ve istendik bir durumdur.”

TÖE8. “Dil Edinimi, Bilim ve Araştırma Etiği, Bilim ve Bilim Felsefesi, Eleştirel Okuma, Yaratıcı Okuma dersleri oldukça uygun olmuş.”

TÖE10. “Seçmeli derslerin çeşidinin ve sayısının fazla olmasının programı zenginleştirdiğini düşünüyorum.”

TÖE15. “Yeni programdaki seçmeli dersler eski programa göre daha alana dönük ve daha işlevsel.”

Tablo 10. Öğretim Elemanlarının Türkçe Lisans Programlarında Alan Eğitimi, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür Derslerinin Oranı ile İlgili Görüşleri

Görüşler	f
Olumlu	
Dağılım dengeli olması	6
Meslek bilgisi derslerinin oranının artması	2
Alan eğitimi derslerinin oranının artması	3
Olumsuz	
Meslek bilgisi derslerinin yetersiz olması	1
Alan derslerinin daha yaygın olmasının gerekliliği	3
Genel kültür derslerinin oranının az olması	2
Alandaki uygulamanın az olması	7
Pedagojik alan bilgisinin göz ardı edilmiş olması	1
Uygulamalı alan derslerinin içeriğinin değişmesinin gerekliliği	1

Tablo 10’a göre öğretim elemanları programda yer alan meslek eğitimi, alan bilgisi ve genel kültür derslerinin oranı ile ilgili genelde olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretim elemanları olumlu görüşlerinde dağılımın dengeli olduğu (f:6), meslek bilgisi derslerinin oranının arttığı (f:2) ve alan derslerinin oranının arttığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretim elemanları olumsuz görüşlerinde ise en önemli sorun olarak alandaki uygulamaların az olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca öğretim elemanlarından bazıları alan derslerinin daha yaygın olması gerektiği (f:3), genel kültür derslerinin yetersiz olduğu (f:2) ve meslek bilgisi derslerinin yetersiz olduğu (f:1) yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretim elemanları pedagojik derslerin yetersizliği (f:1) ve uygulamalı alan derslerinin içeriğinin değişmesi gerektiği (f:1) konusunda da görüş bildirmişlerdir. Öğretim elemanlarının meslek, alan ve genel kültür derslerinin oranına ilişkin olumlu görüşlerinden bazıları şunlardır:

TÖE 2. “Alan derslerinin daha yaygın olması gerektiğini düşünüyorum.”

TÖE4. “Meslek bilgisi adı altındaki derslerin birbirini tekrarlayan içeriklere sahip olduğunu düşünüyorum. Alan dersleri çeşitlendirilebilir.”

TÖE7. “Türkçe lisans programı derslerinde genel kültür dersleri genellikle 1. sınıfa yerleştirilmiş. Bu durum daha sonraki yıllarda öğrencilerin genel kültür dersleriyle çok fazla karşılaşmamasına yol açabilir. Meslek bilgisi dersleri de yetersizdir. Çünkü gelişim psikolojisi, davranış bilimleri, özel olarak bilişsel psikoloji dersleri yoktur.”

TÖE8. “Bence uygulamalı alan derslerinin niteliği ve içeriği değişmeli.”

TÖE 11. “Alan eğitimi derslerinin daha ağırlıklı olması gerektiği, bu anlamda genel kültür derslerinin ağırlık oranının daha az olması gerektiği kanaatindeyim.”

TÖE15. “Pedagojik alan bilgisinin göz ardı edildiğini düşünüyorum.”

Öğretim elemanlarının alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin oranına ilişkin olumlu görüşlerinden bazıları şunlardır:

TÖE3. “Alan eğitimi derslerinin artırılmış olmasından memnuniyet duyuyorum.” TÖE5. “Yeterli ve dağılımın da uygun olduğunu düşünüyorum. Kabul edilebilir bir oranın gözetildiğini düşünüyorum.”

TÖE 6. “Alan, genel kültür ve meslek bilgisi derslerinin dağılımlarına bakıldığında; eski programda 3. sınıftan itibaren alan öğretimi dersleri öne çıkarken yeni programda bu durumun 2. sınıftan başlatıldığını görmekteyim. Bu güncellenmenin öğrencileri öğretim sürecine çekmek açısından olumlu olacağını düşünüyorum.”

TÖE9. “Alandaki uygulamanın dışında yeterlidir.”

TÖE10. “Yeterli olduğunu düşünüyorum. %49 alan eğitimi, %33 meslek bilgisi, %18 genel kültür dağılımının, öğretmen yeterliliği kazandırma hususunda uygun olacağı kanaatindeyim.”

Tablo 11. Öğretim elemanlarının Türkçe Öğretmenliği programının uygulama ve teorik oranı/ağırlığı hakkındaki görüşleri

Görüşler	f
Olumlu	
Dengeli olması	2
Olumsuz	
Uygulama ders saatlerinin azaltılmış olması	15
Derslerin teorik hale getirilmiş olması	9

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının genel çoğunluğu programdaki uygulama/teorik oranı ile ilgili olarak olumsuz görüş bildirerek uygulama ders saatlerinin azaltıldığını (f:15) vurgulamışlardır. Bu oranı dengeli bulanların oranı (f:2) çok azdır. Ayrıca öğretim elemanları derslerin teorik hale getirildiği yönünde görüş bildirmişlerdir (f:9). Öğretim elemanlarının bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

TÖE2. “Uygulamanın ağırlığı kaldırılıp yalnızca teorik yapılmasının yararlı olacağını düşünmüyorum. Üç saate indirilen okuma eğitiminde hem kuramsal temele hem de uygulama etkinliklerine yer verilmesi olanaksızdır.”

TÖE3. “Programın öğretmenlik uygulamasını yıllara dağıtılmama sorunu var. Aynı şekilde Türk dil bilgisi dersinin (teorik) çok fazla yer kaplamış olması ayrı bir problem olarak duruyor. Türkçe öğretmen adaylarının okuma ve yazma alışkanlığı kazanmaları en temel sorun olarak karşımızda.”

TÖE4. “Uygulamalı derslerin ders saatinin azaltılması sadece teorik hale getirilmesi doğru olmamıştır. Örneğin tiyatro ve drama uygulamalarının iki teorik iki uygulamalı dört saat uygulanması gerekir.”

TÖE6. “Yeni programda uygulama ders saatlerinin büyük oranda kaldırıldığını ve eski programda uygulama içeren beceri alanlarına dönük derslerin (konuşma, yazma, okuma, dinleme eğitimi dersleri) dört saatten üç saate düşürüldüğünü görüyoruz.”

TÖE7. “Uygulamaların neredeyse tamamı kaldırılmıştır. Hep teorik dersler yer almıştır.”

TÖE8. “Uygulama geri planda.”

TÖE9. “Dengesiz olmuştur. Teorik ders sayısı artmıştır.”

TÖE10. “Teorik ve uygulama oranını uygun bulmuyorum. "Türkçe Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları", "Türkçe Öğretim Programları", "Dil Bilgisi Öğretimi", "Tiyatro ve Drama Uygulamaları", "Dinleme Eğitimi", "Konuşma Eğitimi", "Yazma Eğitimi", "Okuma Eğitimi" gibi derslerin uygulama saatinin olmamasını büyük bir eksiklik olarak nitelendiriyorum.”

TÖE11. “Yeni programda Topluma Hizmet Uygulamaları ve Öğretmenlik Uygulaması dışında uygulama saati olan ders yok. Bu programda Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin bile (adında uygulama geçmesine rağmen) uygulama saatinin olmaması çok düşündürücü.”

TÖE12. “Programdaki derslerin birçoğunun uygulamaları kalkmış; teori fazla uygulama az.”

TÖE13. “Uygulama derslerine daha da ağırlık verilmeli.”

TÖE14. “Uygulama saatlerinin azaltılmış olması öğretmen adayının yaparak yaşayarak öğrenme olanağını elinden almaktadır.”

TÖE16. “4 temel dil becerisine ait derslerin saatlerinin 4’ten 3’e düşürülmesi yanlış. Çünkü bunlar öğretmen adayı için temel dersler.”

Tablo 12. Öğretim Elemanlarının Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Öğretmenlik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Görüşler	f
Olumlu	
Mevcut durumun uygun olması	6
Öğretmenlik Uygulaması 1 ders saatlerinin artması	2
Olumsuz	
Öğretmenlik Uygulamalarının yetersizliği	12
Okul uygulamalarının yalnızca son sınıfta olması	6
Uygulama öğrencisinin dört defa izlenmesi	2
Öneriler	
Uygulama dört döneme yayılmalı	6
Uygulama dersleri ve saatleri artırılmalı	7
Okul deneyimi dersi alt sınıflara alınmalı	4
Eğitim fakültelerinin uygulama okulu olması gerekli	5
Eğitim fakülteleri ve MEB’in iş birliğinin geliştirilmesi gerekir.	2

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğretmenlik uygulaması ile ilgili olarak öğretim elemanlarının farklı görüşler sunduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının önemli bir kısmı öğretmenlik uygulamalarını yetersiz bulurken (f:12), okul uygulamalarının yalnızca son sınıfta olmasını da program açısından olumsuzluk olarak görmüşlerdir (f:6). Öğretim elemanlarının bir kısmı ise mevcut uygulamayı yeterli bulduklarını (f:6) ve Öğretmenlik Uygulaması 1 ders saatlerinin artmasının olumlu olduğunu belirtmişlerdir (f:2). Öğretim elemanları öğretmenlik uygulamasına ilişkin önerilerinde ise öğretmenlik uygulamalarının 4 döneme yayılması (f:6), öğretmenlik uygulama dersleri ve saatlerinin artırılması (f:7) okul deneyimi dersinin alt sınıflara alınması (f:4) eğitim fakültelerinin uygulama okulu olması (f:5) ve eğitim fakülteleri ve MEB arasındaki iş birliğinin artırılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir (f:2). Öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamalarına ilişkin olumsuz görüşlerinden bazıları şunlardır:

TÖE1. “Yeterli değildir, öğrenciler seçtiği alanlarda temel bilgileri edindikten sonra 2. sınıftan itibaren uygulamaya dayalı öğretime ve proje geliştirmelerine odaklı eğitim almalıdır.”

TÖE3. “Yıllara yayılması gerektiği kanaatindeyim. Hatta dört yılın dördünde de okullara gidilmeli ancak bunun için bir an evvel eğitim fakültesi kontenjanları azaltılmalı ve öğrenci niteliği artırılmalıdır.”

TÖE7. “Öğretmenlik uygulaması öncelikle eskiden olduğu gibi birinci sınıfta da verilmelidir. Böylelikle öğrencilerin Türkçe eğitimi açısından ilk sınıf ile son sınıf arasındaki aldığı eğitimle öğretmenlik uygulamasına yönelik başarı düzeyi belirlenebilir.”

TÖE14. “Öğretmenlik Uygulama derslerinin son sınıfta iki dönem halinde yer alması eksiktir. İkinci sınıfta Öğretmenlik Deneyimi adıyla ya da başka bir isimle bir uygulama dersinin daha konulmasında yarar vardır.”

TÖE15. “Eğitim fakülteleri ile MEB’in daha çok iş birliği içinde olması gerektiğini, her eğitim fakültesinin bir uygulama okulu olması gerektiğini düşünüyorum.”

TÖE2. “Yeterli buluyorum. Çünkü hem lisans programında hem de okullarda uygulama yapmaları son sınıfta zor oluyor.”

TÖE6. “Yeni programda Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2 biçiminde güncellenmesini ve ders saatinin artırılmasını olumlu buluyorum.”

TÖE10. “Eski programda yer alan Okul Deneyimi dersinin yerine getirilen Öğretmenlik Uygulaması I dersinin, Okul Deneyimi dersine göre uygulama saatinin daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durumun, öğretmen adaylarının mesleki gelişimi için olumlu olacağı kanaatindeyim.”

Tablo 13. Öğretim Elemanlarının Türkçe Öğretmenliği Lisans Programının Zayıf Yanlarına İlişkin Görüşleri

Görüşler	f
Uygulama saatlerinin düşürülmüş olması	12
Teoriye daha fazla yer verilmesi	8
Alan eğitim ders sayısı ve içeriğinin eksikliği	4
Seçmeli derslerde standart yapı sunulması	2
Zorunlu olan bazı temel derslerin seçmeli olması	3
Özel öğretim dersinin kalkmış olması	4

Tablo 13’te görüldüğü gibi öğretim elemanları programın en zayıf yönü olarak uygulama saatlerinin düşürülmüş olmasını belirtmişlerdir (f:12). Uygulama saatlerinin düşürülmüş olmasına paralel olarak teoriye daha fazla yer verildiği (f:8), alan eğitimi ders sayısının azlığı (f:4), seçmeli derslerde standart bir yapı sunulması (f:2), Özel Öğretim Yöntemleri dersinin kalkmış olması (f:4) ve zorunlu bazı derslerin seçmeli olmasını (f:3) programın zayıf yanları olarak belirtmişlerdir. Bu görüşlere ilişkin ifadelerin bazıları şunlardır:

TÖE1. “Uygulamaların yetersiz olması, teoriye çok fazla zaman ayrılması”

TÖE2. “ Programın en zayıf yönü alan eğitimine dönük ders sayısının ve içeriğinin zayıflığıdır.”

TÖE3. “Uygulamalı eğitimden teorik eğitime geçilmiş olması.”

TÖE4. “Seçmeli derslerde standart bir yapı sunulmuştur. Bu durumun programın zayıf yönü olduğunu düşünüyorum.”

TÖE6. “Zorunlu dersler arasında doğrudan öğretime yönelik bazı temel derslerin yeni programda da zorunlu dersler arasında yer almamasını programın zayıf noktalarından biri olarak görüyorum. Örneğin; Anlambilim, İki Dilli Çocuklara Türkçe Öğretimi, Kelime Öğretimi, Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi/Türkçe Öğretiminde Sınav Hazırlama ve Değerlendirme” dersleri alanla ilgili temel düzeydeki konulardır ve bunların zorunlu ders olması gerektiğini düşünmekteyim.”

TÖE7. “Derslerde uygulama saatlerinin azaltılması programın zayıf noktalarından birini oluşturuyor.”

TÖE9. “Uygulama eksikliği, teorik ders sayısının fazla olması, genel kültür derslerinin 1. sınıfta ağırlıkta olması.”

TÖE10. “Bazı derslerin içeriğinin yetersiz olması, uygulama imkânının az olması.”

TÖE11. “Uygulama saatlerinin düşürülmüş olması. Türk Dil Bilgisi I ve Türk Dil Bilgisi II ders kredilerinin az olması (derslerin içeriği geniştir).”

TÖE12. “Programın zayıf yanını, uygulama gerektiren derslerin sadece teorik ders olarak belirtilmesi ve bu derslere uygulama saati konulmaması olarak değerlendiriyorum.”

TÖE13. “Uygulamalı derslerin azalması, alan eğitimi derslerinin ağırlığının azalması, alan eğitimi-genel kültür ve meslek bilgisi derslerinin ağırlığının dönemlere göre eşit dağılmaması, (bazı dönemler alan derslerinin ağırlığının çok az olması).”

TÖE14. “Programın zayıf yönü uygulamanın çok az olması, özel öğretim yöntemleri dersinin kalkmış olması.”

TÖE16. “Uygulama saatlerinin azlığı, alanın öğretimi derslerinin azlığı.”

Tablo 14. Öğretim Elemanlarının Türkçe Öğretmenliği Programının Güçlü Yanlarına İlişkin Görüşleri

Görüşler	f
Olumlu	
Alan ve meslek bilgisi derslerinin oranının artması	6
Dil ve edebiyat öğretimine yönelik dersler konması	2
Öğretime yönelik derslerin 2. sınıftan başlaması	2
Seçmeli derslerin nitelikli olması	3
Ders içeriklerinin güncellenmesi	1
Dil Bilgisi öğretimi dersinin gelmesi	2
Tüm üniversitelerde kredi ve AKTS’lerin standartlaşmış olması	1
Olumsuz	
Güçlü bir izlenim vermemesi	7

Tablo 14’te görüldüğü gibi öğretim elemanlarının önemli bir kısmı programın güçlü bir izlenim vermediğini belirtmektedir (f:7). Bir kısmı ise alan ve meslek bilgisi derslerinin oranının artması (f:6), seçmeli derslerin nitelikli olması (f:3), dil ve edebiyat öğretimine yönelik derslerin konması (f:2), öğretime yönelik derslerin 2. sınıftan başlaması (f:2) ders içeriklerinin güncellenmesi (f:1), dil öğretim derslerinin programa konması (f:2) ve tüm üniversiteler kredi ve AKTS’lerin standartlaşmış olması (f:1) gibi yönleri programın olumlu yanı olarak belirtilmişlerdir. Bu görüşlere ilişkin bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

TÖE1. “Alan seçmeli dersler programın güçlü yanını oluşturuyor.”

TÖE3. “Alan eğitimi derslerini artırmış olması, beceri odaklı olması...”

TÖE4. “Programın yeni hali güçlü bir yan getirdiği izlenimi vermemektedir.”

TÖE5. “Özellikle alan ve meslek bilgisi derslerindeki oranın artışı ve dilsel becerilere dönük gerçekleştirilen uygulamalı derslerin korunması.”

TÖE6. “Dil ve edebiyat öğretimine yönelik ve program incelemelerine yönelik yeni dersler eklenmesi yeni programın güçlü yanlarından birini oluşturuyor. Özellikle Dil Eğitiminin Temel Kavramları, Türkçe Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları, Türkçe Öğretim Programları derslerinin konulmasını yararlı buluyorum.”

TÖE17. “Öğretime yönelik dersler eski programda ağırlıklı olarak 3. sınıfta başlamaktayken yeni programda 2. sınıftan itibaren yer almaktadır. Öğretime yönelik derslerle erkenden tanışmalarının olumlu getirileri olacağını düşünüyorum.”

TÖE9. “Alan eğitimi derslerinin ağırlıklı olması, seçmeli derslerin nitelikli olması.”

TÖE11. “Dil Bilgisi Öğretimi, Dilbilimi, Metin Dilbilim, Dünya Edebiyatı gibi derslerin dönemlerinin kaydırılması güçlü yönüdür.”

TÖE12. “Programın güçlü yanını, seçmeli derslerin arttırılması ve "Dil Bilgisi Öğretimi" dersinin getirilmesi olarak değerlendiriyorum.”

TÖE13. “Seçmeli derslerin zorunlu seçmeli olmaktan çıkması ve gerçekten farklı seçeneklerin öğrencilere sunulacak olması.”

TÖE14. “Uygulamaların azalması dışında çok büyük bir değişiklik olduğunu düşünmüyorum.”

TÖE16. “Programın güçlü yanı olarak, bütün üniversitelerde zorunlu ve seçmeli ders saatlerinin ve dolayısıyla Kredi ve AKTS’lerinin standartlaştırılmış olması söylenebilir.”

Tablo 15. Türkçe Öğretmenliği Programının Nitelikli Olması İçin Öğretim Elemanlarının Önerileri

Görüşler	f
Öneriler	
Dünyadaki örnekler incelenerek program hazırlanması	1
Çocuk Edebiyatı dersinin artırılması	1
Uygulamalı derslere ağırlık verilmesi	5
Alan derslerinin çeşitlendirilmesi	3
Seçmeli derslerin çeşitlendirilmesi	4
Bazı seçmeli derslerin zorunlu olması	2
Öğretime dönük derslere uygulama eklenmesi	3
Teori ve uygulama oranlarının yeniden gözden geçirilmesi	7
Öğretmenlik uygulamalarını artması	3
Programın geniş katılımı ile yeniden düzenlenmesi	3

Tablo 11’de görüldüğü gibi Türkçe Öğretmenliği lisans programının nitelikli olması için teori ve uygulama oranlarının yeniden gözden geçirilmesi (f:7), öğretim programında uygulamalı derslere ağırlık verilmesi (f:5), seçmeli derslerin çeşitlendirilmesi (f:4), öğretmenlik uygulamalarının artırılması (f:3), programın geniş katılımı ile tekrar gözden geçirilmesi (f:3) gibi önerilerde bulunmuşlardır. Aşağıda bazı örnek ifadeler verilmiştir.

TÖE2. “Bilimsel ölçütler temel alınarak dünyada anadili eğitimi verecek öğretmenleri yetiştiren lisans programları incelenerek çağın gereklerine uygun bir uzun dönemli programa gereksinim vardır.”

TÖE3. “Çocuk Edebiyatı dersleri artırılmalı (mümkünse dört döneme çıkarılmalı), Türkçe öğretmeni adaylarının okuma ve yazma alışkanlığı kazanmaları için daha belirgin hedefler göstermeli... Uygulama dersleri dört yıla yaymalı...”

TÖE 4. “Uygulamalı derslere ağırlık verilmesi ve alan derslerinin çeşitlendirilmesi gerekir.”

TÖE5. “Seçmeli derslerin özellikle alana özgü genel kültür dersleriyle daha da zenginleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Geniş ve zengin bir seçmeli ders havuzundan öğrencinin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda seçim yapabilmesi daha iyi olurdu.”

TÖE 6. “Bazı seçmeli derslerin zorunlu ders olması gerektiğini düşünüyorum: Anlambilim, İki Dilli Çocuklara Türkçe Öğretimi, Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi/Türkçe Öğretiminde Sınav Hazırlama vb.

TÖE7. “Bazı derslerin seçmeli ya da zorunlu ders olarak programda yer alması gerektiğini düşünüyorum: Sözlükbilim, Kütüphanecilik vb.”

TÖE8. “Öğretime yönelik derslere uygulama saatleri eklenmesi gerektiğini düşünüyorum: Konuşma Eğitimi, Yazma Eğitimi, Okuma Eğitimi, Dinleme Eğitimi, Çocuk Edebiyatı vb.”

TÖE9. “Uygulama derslerinin ağırlıkta olması gerekir.”

TÖE10. “Teorik ve uygulamalı ders oranlarının yeniden gözden geçirilmesini öneriyorum.”

TÖE11. “Temel beceri derslerinin ve Çocuk Edebiyatı dersinin uygulamalı olması, okul deneyiminin tekrar programa eklenmesi ve hatta alt sınıflarda bu dersin alınması, alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin ağırlık oranının dönemlere göre eşit dağılması.”

TÖE12. “Öğretmenlik uygulamasının artması gerektiğini düşünüyorum.”

TÖE13. “Daha çok uygulamalı ders olmalı, derslerin ön koşul dersleri belirlenmeli, uygulamalı bazı derslerin daha az öğrenci gruplarıyla işlenmesi sağlanmalı.”

TÖE14. “Daha çok uygulamalı ders olmalı, derslerin ön koşul dersleri belirlenmeli, uygulamalı bazı derslerin daha az öğrenci gruplarıyla işlenmesi sağlanmalı.”

TÖE15. “Programın geniş bir katılımı ile yeniden oluşturulmasını öneririm.”

TÖE16. “Programın paydaşlarından, uygulayıcılarından, muhataplarından görüş alınarak yeniden düzenlenmesi gerekir.”

Sonuç ve Tartışma

2018 yılında uygulamaya konan Türkçe lisans programı ile ilgili olarak bu alanda görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak elde edilen bulgularla aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretim elemanlarının Türkçe lisans programının niteliğine ilişkin olarak genelde olumsuz ifadeler kullandıkları görülmüştür. Programın ders saatlerinin ve uygulama saatlerinin azaltılması, Özel Öğretim Yöntemleri dersinin kaldırılması ve programın kuramsal ağırlıkta olduğu yönünde eleştiriler gelmiştir. Program açısından öğretim elemanlarının bir kısmı alan eğitimi derslerinin artırılması, öğretime yönelik derslerin erkene alınması ve alan eğitimi derslerinin sayısını artırılmasının program açısından olumlu olduğu yönünde görüşler ileri sürmüştür. YÖK (2018) programında derslerin teorik olarak yer almasına rağmen uygulamalı olarak işlenebileceğinin belirtilmesi derslerin kuramsal olarak ağırlığını kabul etmesine rağmen bu açıklama derslerin uygulama kısmının niye kaldırıldığını açıklayacak nitelikte görünmemektedir. Nitelikli bir öğretmenin niteliklerini kazanması ve öğrenme sürecinin etkililiği anlamında uygulamanın önemi göz önüne alındığında 2018 Türkçe lisans programının niteliğini düşüren en önemli etkenin derslerin teorik olarak programlarda yapılandırmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu yanıyla 2006-2007 programında uygulamalı derslerin daha fazla yer aldığı dikkate alındığında 2018 programının nitelikli öğretmen yetiştirme açısından bu programın oldukça gerisinde olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanları programda meslek ve alan derslerinin sayısının artırılmasını ve alana katkı getirecek “Dil Bilgisi Öğretimi” gibi derslerin programa konmasını olumlu bulmuşlardır. Ancak eklenen dersleri olumlu görmekle birlikte bu derslerin alan için yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Programdan çıkarılan derslerle ilgili olarak “Sözlü Anlatım 1-2” derslerinin kaldırılmasını ve bunun yerine konan “Türk Dili 1-2” derslerini olumlu bulmadıklarını belirtirken öğretim elemanlarının bir kısmı programda çok büyük değişiklik olmadığını, çıkarılan derslerin bazılarının adının değişerek ya da ders saatleri azaltılarak programda yer aldığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretim elemanları “Özel Öğretim Yöntemleri dersinin alan için gerekli olduğunu ve programdan çıkarılmasını doğru bulmadıkları yönünde görüşler ileri sürmüşlerdir. Bu açıdan bakıldığında hazırlanan Türkçe programında öğretim elemanlarının görüşlerine yeterli oranda yer verilmediği ve nitelikli öğretmen yetiştirme açısından ihtiyaçlar iyi analiz edilmediğinden alan için gerekli olan derslerin programdan çıkartıldığı ya da saatlerinin azaltıldığı söylenebilir. Babadoğan ve Boz’un (2005) yayına hazırladığı Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı’nda öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin en önemli sorunlar arasında programların hazırlanmasında ulusal eğitim politikalarının ve uluslararası ölçütlerin dikkate alınmaması ve eğitim bilimleri alanında üretilen bilginin yeterince kullanılmaması ve ihtiyaç analizinin yapılmaması ön plana çıkmaktadır. 2018 Türkçe Öğretmenliği lisans programının hazırlanmasında da bu sorunların devam ettiği ve programa önemli ölçüde yansıdığı söylenebilir. Öğretim elemanları Türkçe Öğretmenliği lisans programındaki zorunlu dersler açısından en önemli sorunu derslerin uygulama saatlerinin azaltılması olarak görmektedir. Öğretim elemanları 1. sınıfta Türkçe dersleri yerine edebiyat ağırlıklı derslerin yer almasını, okul dışı derslerin ve drama derslerinin azaltılmasını, okuma yazma,

konuşma ve dinleme eğitimi derslerinin yalnızca 3. sınıfta programda yer almasını eleştirmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında nitelikli öğretmen yetiştirme açısından uygulama saatlerinin önemi dikkate alındığında ders saatlerindeki uygulamanın azaltılması programın niteliğini etkileyebilecek en önemli sorunlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Seçmeli derslerle ilgili olarak ise öğretim elemanlarının farklı görüşler ileri sürdükleri görülmüştür. Seçmeli derslerle ilgili olarak olumlu görüşlerde seçmeli ders sayısının fazla olmasının programı zenginleştirdiği, seçmeli derslerin işlevsel ve alana dönük olduğu yönünde görüşler öne çıkarken olumsuz görüşlerde ise zorunlu olması gereken derslerin seçmeli olması, seçmeli derslerin merkezce belirlenmesi ve sınırlandırılması, seçmeli derslerin genel kültür dersi ağırlıklı olması yönünde şekillendiği görülmüştür. 2006-2007 programında olduğu gibi Eğitim Fakültelerinin Türkçe Eğitimi Anabilim Dallarında seçmeli derslerin içerikleri bölüm kurullarına bırakılmıştır. Bu açıdan bakıldığında bölüm kurullarında seçmeli dersler belirlenirken zorunlu derslerin karşılamadığı düşünülen alanlarda öğretmen adaylarının eksiklerini tamamlayabilecek derslerin programa konulmasına olanak sağlanabilir (Ateş, 2015). Ancak öğretim elemanlarının eleştirilerinde belirttikleri gibi seçmeli derslerin YÖK tarafından kararlaştırılarak standart bir şekilde belirlenmesi bölümlerin ihtiyaçları temelinde seçmeli dersleri koyması önünde bir engel teşkil edebilir.

Öğretim elemanları programda yer alan meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür derslerinin oranı ile ilgili dağılımın dengeli olduğu, meslek bilgisi ve alan derslerinin oranının arttığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretim elemanları alandaki uygulamaların az olmasını program açısından olumsuzluk olarak görürken öğretim elemanları arasından genel kültür, meslek bilgisi ve pedagojik derslerinin yetersiz olduğu yönünde görüş belirtenlerin de olduğu görülmüştür. YÖK'ün (2018) raporunda belirttiği gibi Öğretmen yetiştirme lisans programlarında Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB) dersleri %30-35; Genel Kültür (GK) dersleri %15- 20 ve Alan Eğitimi (AE) dersleri de %45-50 oranında yer almıştır. Bu oransal veriler öğretim elemanlarının meslek bilgisi ve özellikle alan derslerinin oranının arttığı yönündeki görüşle paralellik göstermektedir. Çiftçi (2011) 2006-2007 Türkçe öğretim programında alan derslerinin program içerisindeki ağırlığının istenen düzeyin çok uzağında olduğunu tespit etmişti. Alan bilgisi derslerinin 2018 programında artırılması önemli olmakla birlikte genel kültür derslerinin oranının azaltılması ve özellikle meslek bilgisi derslerinin öğretmenlik özelliklerine sahip olmadaki önemi dikkate alındığında alanı bilen ancak öğrenme-öğretme sürecini yapılandırma anlamında yeterli donanıma sahip olmayan öğretmen adaylarının yetişmesine neden olabilecektir. Programlara bakıldığında da meslek bilgisi dersleri yer almasına rağmen bu derslerin çoğunluğunda Öğretim İlke ve Yöntemleri, Drama ve Tiyatro Uygulamaları dersi gibi 3 saat olan oranlarının 2 saate düşürüldüğü görülmektedir. Dolayısıyla uygulama gerektiren bu tür derslerin 2 saatle sınırlandırıldığı için içerik yetiştirme kaygısı güdülmesine ve buna bağlı olarak öğrenme sürecine öğrencinin katılmadığı öğretmen merkezli geleneksel yöntemlerle derslerin işlenmesine ve dolayısıyla verimin düşmesine neden olabilecektir.

Türkçe lisans programları ile ilgili olarak öğretim elemanlarının genel çoğunluğu programdaki uygulama oranının önemli ölçüde düşürüldüğü, teorik saatlerin artırıldığı ve

uygulama ders saatlerinin azaltıldığı yönünde eleştirileri yanında öğretmenlik uygulamalarının yalnızca son sınıfta olmasını da yeterli bulmadıkları görülmektedir. Ancak Öğretmenlik Uygulaması 1 ders saatlerinin artmasını olumlu bulmuşlardır. YÖK'ün (2018) programının güncellenme gerekçesinde ortaya koyduğu öğretmenlik uygulamalarının daha geniş bir zamana yayılması ve daha yapılandırılmış bir biçimde gerçekleştirilmesi hedefinin Türkçe Öğretmenliği lisans programına yansımadağı ve uygulamaların ancak son sınıfta iki dönem olarak yer aldığı görülmektedir. Öğretmen yetiştirme anlamında birçok ülkede öğretmenlik uygulaması 4 döneme yayılmıştır. Örneğin Amerika'da Kent State Üniversitesinde öğretmenlik lisans programlarında iki yıldan itibaren alan uygulamaları, staj derslerinin yer aldığı ve son yıl ikinci dönem sadece mesleki pratik uygulama ve staj dersinin yer aldığı programlar uygulanmaktadır (Aykaç, 2018). Türkiye'de ise sadece son yıl uygulama olmasından dolayı Türkçe Öğretmenliği lisans programlarının oldukça yetersiz kalacağı söylenebilir. Bu yönüyle program yeni uygulamaya konmasına karşın öğretmen yetiştirme programının yeniden hazırlanması konusunda tartışmalar şimdiden gün yüzüne çıkmaktadır. Yıldırım'a (2011) göre de bunda öğretmen eğitimi programlarındaki değişikliklerin belirli bir kuramsal ve kavramsal çerçeve kapsamında yapılması ve araştırma sonuçlarının program hazırlanırken dikkate alınmamasının önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Bu nedenlerden dolayı programın kendi içinde çelişkiler taşıdığı ve yeniden bir yapılanma ihtiyacını ortaya çıkardığı söylenebilir.

Öğretim elemanlarının önemli bir kısmı programın güçlü bir yanı olmadığı yönünde görüş belirtmesine karşın bir kısmı ise programa nitelikli seçmeli dersler konması, öğretime yönelik derslerin 2. sınıftan itibaren başlaması, dil öğretim derslerinin programa konması, alan ve meslek bilgisi derslerinin oranının artması ve AKTS'lerin standartlaşması anlamında programın olumlu bir özellik taşıdığını ve bu yönlerin programın güçlü yanlarını oluşturduğunu belirttikleri görülmüştür.

Öğretim elemanları Türkçe Öğretmenliği lisans programının nitelikli olması için teori ve uygulama oranlarının yeniden gözden geçirilmesi, programda uygulamalı derslere ağırlık verilmesi, seçmeli derslerin çeşitlendirilmesi, öğretmenlik uygulamalarının artırılması, programın geniş katılımı ile tekrar gözden geçirilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır. Öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda programdaki eksiklikler göz önüne alınarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Türkçe öğretmenlerinin nitelikli yetişmesi için 2. sınıftan başlayarak 4 dönem öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerine yer verilmelidir. Son sınıf 2. dönemde öğretmen adayları tüm dönem staja katılmalıdır.
- Programdaki dersler kuramsaldan çok uygulama ağırlıklı olmalıdır.
- Türkçe alanında gerekli olduğu halde programda seçmeli olarak yer alan dersler zorunlu ders olmalıdır.
- Alan için gerekli olan "Sözlü Anlatım 1-2", "Özel Öğretim Yöntemleri 1-2" gibi dersler programa yeniden konmalıdır. Özel Öğretim Yöntemleri dersini bire bir karşılayan bir dersin yeni programa konmadığı açıktır. Ayrıca yeni konan Türk Dili dersinin içeriği sanılanın aksine Sözlü Anlatım ders içeriğini hiçbir şekilde karşılamamaktadır. Çoğu zaman görgü kurallarının bile öğretildiği, gençlerin

topluluk karşısında ilk konuşma deneyimlerini uzman bir rehberle edindikleri Sözlü Anlatım isimli bu derse çok ihtiyaç vardır.

- Türkçe öğretmen yetiştirme lisans programlarının öğrenci, öğretim elemanı görüşlerine dayalı olarak yapılan değerlendirmeler ışığında program geliştirmedeki bilimsel ilkeler göz önüne alınarak yeniden geliştirilmesi sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2000). Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. (41), 293-301.
- Ateş, M. (2015). Türkçe öğretmenliği lisans programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından incelenmesi.
- Aykaç, N. (2018). Türkiye (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi) ve Amerika'daki (Kent State Üniversitesi) okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (48), 624-649.
- Babadoğan, C. & Boz, H. (2005). *Öğretmen yetiştirmede kalite sorunları çalıştayı*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Başkan, A. G. & Aydın, A. (2006). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemine genel bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Çiftci, M. (2011). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve program sorunu. *TurkishStudies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 6(1), 403-410.
- Creswell, J. W. (2003). *Researchdesign: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage Publications, Inc.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre Türkçenin güncel sorunları. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(11), 491-515.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kavcar, C. (2003a). *Alan Öğretmeni Yetiştirme. Eğitimde Yansımalar: VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Kitabı (pp.81-89)*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Kavcar, C. (2003b). *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*. Ankara: Tekışık Yayıncılık Web Ofset Tesisleri.
- Kurudayı, M. & Tüzel, S. (2011). Türkçe eğitimi lisans programının Türkçe öğretmeni özel alan yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 1(2), 40-51.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218.
- Saraç, C. (2005). Türk dili ve edebiyatı/Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 21, 211-222.
- Marshall, J. (1994). *Anadili ve yazın öğretimi* (Çev. Cahit Külebi). Ankara: Başak Yayınları.
- Saylan, N. (2014). 7-9 Mayıs 2014 tarihleri arasında Gaziantep Üniversitesi'nde gerçekleştirilen 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresine sunulan çağrılı bildiri.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- TEDMEM, (2014). *2014 Eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

- Yıldırım, İ. & Vural, Ö. F. (2014). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Pedagojik Formasyon Sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators*. 3(1), 73-90.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(6), 1-17.
- YÖK (2006). Eğitim fakültelerinde uygulanacak yeni programlar. <http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen.htm> (Ziyaret Tarihi 16.04.2019)
- YÖK (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari.../yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>(ziyaret tarihi 10.06.2019)



Awareness of Speaking Abilities in English over Four Years of Undergraduate Study

Dört Yıllık Lisans Eğitimi Süresince İngilizce Konuşma Becerisi Farkındalığı

Philip Glover*

Geliş / Received: 16.08.2019

Kabul / Accepted: 10.10.2019

ABSTRACT: This paper describes and discusses changes in language awareness during undergraduate study for a group of language and literature students. The paper uses qualitative, descriptive methods to analyse reports about the students' speaking elicited at five points during their studies. The paper identifies cognitive, affective and social aspects of how the students described their language knowledge, abilities, learning targets and strategies. The descriptions evolve from brief, general views of language and learning into more detailed and focused viewpoints. The students notice more about their language use and learning targets are described more fully and more clearly. Their learning strategies move from inside to outside the classroom, activities change from solitary and individual to social activities, and the students are better able to describe their speaking through engagement with CEFR criteria. Anxiety, experience, discourse for describing language and social learning strategies are features of the changing awareness displayed by the students.

Keywords: language awareness, engagement with language, speaking skills.

ÖZ: Bu makalenin konusu İngiliz Dili ve Edebiyatı (İDE) öğrencilerinden oluşan bir grubun, lisans eğitimi süresince dil farkındalığındaki değişikliklerdir. Makalede öğrencilerin eğitimi boyunca beş farklı noktada konuşma becerileri ile ilgili öğrencilerden alınan raporları incelemektedir. Raporda öğrencilerin dil bilgileri, becerileri, öğrenme hedefleri ve stratejilerini bilişsel, duygusal ve sosyal açıdan ele alınmıştır. Öğrencilerin dille ve öğrenme ile ilgili açıklamaları ilk başta kısa ve genel iken daha sonra detaylı ve odaklı hale gelmiştir. Öğrenciler zaman geçtikçe kullandıkları dil ve öğrenme hedefleri hakkında daha çok farkındalık elde etmiş, bu konularda daha bütünlüklü ve açık betimlemelerde bulunmuşlardır. Öğrenme stratejileri sınıftan dış dünyaya taşınmış, yaptıkları aktiviteler yalnız yapılanlardan sosyal aktivitelere evrilmiş ve öğrenciler CEFR kriterlerini kullanarak konuşma becerilerini açıklamak konusunda gelişme göstermiştir. Öğrencilerde görülen farkındalık değişimi, endişe, deneyim, dili betimleme söylemleri ve sosyal öğrenme stratejileri başlıkları altında toplanmıştır.

Anahtar sözcükler: dil farkındalığı, dil ilişkisi, bilişsel, duygusal, sosyal etkileşim, konuşma becerisi.

* Dr. Öğretim Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, philipglover@sdu.edu.tr.

Introduction

Language learning is a process that occurs through social interaction (Vygotsky, 1962). In this process there is an ‘organic interdependence between language learning and social interaction’ that implies awareness should be promoted ‘in all aspects of language development... to their fullest and richest extent’ (Lier, 1998, pp. 129-130). In view of this strong relationship, language and learning awareness and interaction are encouraged in language teaching pedagogy. The aim of this paper is to look at how language awareness developed for a group of English Language and Literature (ELL) students over four years of study taking a qualitative, descriptive approach. In this paper the author attempts to understand the processes that took place during the four years of study and aims to inform practitioners and researchers of how language awareness developed for this group of students. The author first looks at some of the ways in which awareness of language and language learning has been researched: as metacognition (Wenden, 1987), as learner autonomy (Holec & Huttunen, 1997; Little, 2008) or as Engagement With Language (Svalberg, 2018). These approaches all aim to understand the relationship between awareness, language use and learning and to promote success. The author goes on to describe the methods, data, analysis and participants in the study, using an analytical framework based on Engagement with Language (EWL), before presenting results of the analysis in the categories of cognitive, affective and social aspects of students’ engagement with language.

Metacognition, understood as thinking about thinking, or knowing about knowing, involves a number of processes and strategies. These processes consist of preparing and planning, selecting, monitoring, combining and evaluating strategies and the use of these strategies (Anderson, 2002). Metacognition has been researched quantitatively and qualitatively in order to describe and analyse what learners know about their own learning (person knowledge), what they need to do in English (task knowledge), and how to learn (strategic knowledge) (Wenden, 1998). Many studies of strategy use involved large scale surveys such as the SILL (Oxford & Burry-Stock, 1995) which elicited responses on a Likert scale and produced insights into learners’ opinions of strategies and the relationship between strategy use and learning. More recently issues such as affect (Ma & Oxford, 2014) and context (Griffiths, et al., 2014; Harish, 2014), have been investigated using qualitative methods by looking at metaphors (Oxford, Griffiths, et al., 2014), music (Kao & Oxford, 2014) and narratives (Oxford, Rubin, et al., 2014). Studies such as these have produced more nuanced views of learners and learning in specific locations and learning situations, showing that the definitions and theoretical underpinnings of learning strategies and language awareness are still developing (Griffiths & Oxford, 2014).

Language awareness can also involve learner autonomy which is based on learners’ thinking about language use and learning, combining learners’ cognition, interaction and affect. Language learning is seen as a succession of acts within different learning experiences: self-assessment, target-setting, strategy selection and determining the conditions for success (Holec, 1990). Self-assessment offers learners ‘more control of their language learning, by enhancing their self-awareness and their awareness of the language

learning process, and by giving them a realistic idea of their own abilities' (Alderson, 2005, p. 209). Furthermore learner autonomy involves interaction as 'the product of an interactive process' (Little, 2007, p. 26). The Common European Framework of Reference (CEFR) also attends to affective factors as it supports learner autonomy by describing learner competences and characteristics in terms of skills and interaction (Europe, 2001a) by means of positive descriptions of language use that are intended to motivate and encourage learners.

The CEFR provides a number of tools for supporting teaching and learning by identifying levels of achievement and describing those levels in words that can be understood and used by students. These tools include tables such as a global scale, a self-assessment grid (SAG) and qualitative aspects of spoken language use (SLU) containing descriptors (Europe, 2001a, pp. 24-29) that are used by administrators, examiners, teachers and students to evaluate language produced at different levels of competence. These tables promote language awareness and learner autonomy, for example through the European Language portfolio (ELP) which provides learners with opportunities to describe and develop their language experiences and language competence (Europe, 2001b), or through DIALANG, which is an online assessment system that aims to enable learners to identify their level, to self-assess and to select strategies for future learning (Alderson, 2005). CEFR level descriptors have been used to raise university students' awareness of their speaking skills by providing language that can be used by students to describe their language skills (Glover, 2011). The global scale, SAG and SLU facilitate this process. The SLU table identifies five criteria for speaking: range, accuracy, fluency, interaction and coherence, all of which can be described and improved by learners. For example, improving awareness and accuracy in speaking is observed by Dormer (2013) who identifies six stages of awareness related to motivation and language input. These stages break down the process of developing awareness into becoming aware of deficiencies and the consequences of these deficiencies for comprehensibility, awareness that change is possible and that structure is connected to meaning for an individual and in detail. Another criterion, fluency, has been investigated by Larson-Hall (Larson-Hall, 2016), who reports that oral fluency for a group of students improved during a speaking skills course that included extensive practice and repeated activities. Task repetition is also supported by Lynch and Maclean (Lynch & Maclean, 2000) who note benefits for lexico-grammatical accuracy and pronunciation.

Language awareness is revealed in two ways, both in the way that the students use the language and in what they say about the language. Svalberg (2016) calls learners' active connections with language and learning Engagement With Language (EWL). EWL has cognitive, social and affective characteristics. Cognitive engagement relates to how in tune the learners are with the language, the extent to which they notice features of their language and interaction, how focused they are on language as an object or medium, and how reflective, critical or analytical they are about their language and learning. Affective engagement concerns willingness to engage, whether learners are withdrawn or eager, whether they have a sense of purpose in their learning and how autonomous they are. Social engagement is about how interactive learners are, whether they use interaction for

learning, how they support their learning with language as scaffolding and whether in learning they are reactive or initiating (Svalberg, 2009). The combination of cognitive, affective and social factors enables researchers to pay attention to a complex combination of issues such as mindsets and attitudes as well as collaborative dialogue, different task engagement, purposefulness, willingness to engage and meaningfulness (Svalberg, 2018, p. 30). Studies of motivation also support attention to such matters as atmosphere, classroom relationships, self-confidence, interest, culture and goal-orientedness (Dörnyei & Csizer, 1998, p. 215).

Learners' thinking about their language and learning has been investigated using a variety of methods and approaches in different contexts. An EWL framework was used to analyse students' spoken use of grammatical and lexical items to look at the learners' engagement with language forms in an Australian context (Storch, 2008). Feedback questionnaire responses were used to investigate the effects of a grammar awareness course for language teachers that used 'cognitive conflict' to encourage dialogue between participants and resulted in feelings of anxiety for some participants (Svalberg, 2012). Studies have also looked at how awareness and autonomy advanced through ACTFL statements (Kissling & O'Donnell, 2015).

Awareness of speaking involves cognitive, affective and social factors, and speaking abilities can be described using CEFR criteria. Changes may occur in language skills and awareness and these changes are thought to contribute to the development of language skills. These issues are addressed in the study that is reported on in this paper.

Materials and Methods

In this study EWL categories were used to analyse data from 27 learners in order to investigate awareness of their speaking. The study compared how undergraduate students described their speaking, learning and strategies over four years of study. The learners were asked to write reports about three aspects of their speaking skills: describing their speaking, setting targets for learning and stating strategies for improvement. The instructions that the students received from their teacher were as follows:

- *Write an email message to me about your speaking in English.*
- *First tell me about your speaking, tell me what you can say and how you speak.*
- *Then tell me what you want to do better in speaking this year.*
- *Finally tell me how you can achieve your aims. Write about 350 words.*

The study used an EWL framework (Svalberg, 2009) to answer the following questions:

1. How alert, focused and reflective are the learners at each point in their learning? (cognitive engagement)
2. How willing to engage, purposeful and autonomous are the learners? (affective engagement)
3. How interactive, supportive or reactive are the learners to their learning experiences? (social engagement)

Participants provided five reports in total, at the beginning and end of the first year of study, at the end of the second year and at the start and end of the final (fourth) year of study. Each report was elicited at the beginning or end of a course that had worked on developing speaking skills. All 27 participants contributed at least three reports including the reports in the first year and in the final years of study. Informed consent for the analysis of these reports was obtained at the beginning and end of the periods of study, and one student declined to be included. The mean length of the reports grew from 224 words at the start of the first year to 408 at the start of the final year (see Table 1). In total 42,763 words were analysed from 128 reports.

Table 1. Reports, Total Words and Means

Reports	Number	Total Words	Mean
R1	27	6062	225
R2	23	6359	289
R3	25	9729	389
R4	27	11012	408
R5	26	9511	396
All	128	42673	333

The main reason for eliciting the reports was to support planning and delivery of the courses being taught by the researcher. They were an opportunity for communication between the learners and their teacher (the researcher) that were also suitable data for this study. The learners described their speaking skills, learning targets and learning strategies at different stages of their studies and provided the teacher with information that informed pedagogical practice. The reports can be read as representations of the learners' views at different points in time, and as snapshots of the students' thinking about their speaking skills.

The reports were coded by the researcher according to their content, and 36 codes were created such as 'general description of ability positive', 'general description of ability negative', 'feelings showing positive emotions' and 'feelings showing negative emotions about mistakes'. Intrarater reliability was checked by recoding a sample of the texts and then rechecked by a second rater for the same sample. The codes were brought together into six themes: descriptions of speaking ability, learning targets, feelings about speaking, experience of English language use, learning strategies and interaction with language.

The characteristics of cognitive engagement, affective engagement and social engagement and the related criteria for identifying engagement with language were then matched with the six themes (see Table 2 for a summary). The cognitive engagement characteristics, level of 'alertness', 'focused attention', 'reflection and problem-solving' were related to the descriptions of spoken language ability and learning targets. Affective characteristics of engagement, 'positive orientation' and 'willingness to interact with the language and users of the language' were related to feelings about speaking English and use of criteria to describe speaking. Social engagement characteristics, 'behavioural readiness to interact', 'initiating and maintaining interaction' and 'supportive use of language' were related to previous language experiences and learning strategies and use of language to support learning (Svalberg 2009, pp. 246-7).

Table 2. Types of Engagement, Criteria and Themes (Svalberg 2009 pp. 246-7)

Engagement	Criteria for Identifying Engagement	Themes
Cognitive	Alertness, noticing language and interaction features Focused attention, language as object or medium Critical, analytical reflection	Descriptions of speaking ability Learning targets
Affective	Willingness to engage with language and users How purposeful How autonomous	Feelings about speaking Experience of language use
Social	How interactive How supportive, with use of negotiation and scaffolding Reactive or initiating	Learning strategies Interaction with language

Analysis and Findings

The quotations from the reports were grouped according to the six themes and analysed using the related criteria. For example, the researcher took the quotations that were descriptions of speaking ability and identified awareness of or noticing of language forms and skills, focused attention on language forms or skills, and analysis of speaking. The grouping process was repeated for affective engagement looking at feelings about speaking and experience. Finally social engagement was considered by identifying learning strategies and use of language to support learning. Findings were then checked by rereading each whole report to ensure that impressions from individual quotations were reflected in the report as a whole. Analysis thus consisted of a careful process of reading, grouping, rereading and regrouping. Quotations from the students' reports are presented below followed by a reference number to show the report and student, for example R1S1 refers to the first report written by student number 1. The students are numbered randomly to ensure anonymity.

Cognitive Engagement

The learners' descriptions of their speaking and their learning targets indicate how alert to and focused on language and language skills the students were and how reflective or analytical they were. Over the course of the four years the learners became more alert, noticed language forms and skills more, focused on language both as an object and as a medium more often and became more analytical. The descriptions of speaking changed from brief evaluations of general language use to longer descriptions of language forms, skills and reflections on language use.

Cognitive engagement in the first reports

The first set of reports show limited awareness. At this stage learners often describe knowledge of English in general and not their actual speaking. Students tend to give a brief, usually negative evaluation of their speaking, followed by a simple explanation for

their level of skill or an improvement strategy: 'I can't easily express myself fluently. Because, I am very excited' (R1S1), and 'I can't speak very well. Generally, I am afraid of wrong speaking. So I don't want to speak in front of class' (R1S2). A few students show the beginnings of awareness: 'I speak with a person and then I say to myself why I said that there was another way of saying it. I don't know what to do about it' (R1S3) and 'I can't find the true word at the moment that I speak. So I speak slowly because of the fact that I think grammar' (R1S4). Descriptions of what the students can do when speaking English are rudimentary. The students had been given and had used in class CEFR self-assessment grid (SAG) and Spoken Language Use (SLU) tables but only two used phrases from the tables in their reports.

Learning targets are also briefly and simply stated or do not appear at all, commonly expressed as a general desire to improve English, speak better or understand more. The students are not alert, focused or analytical and show limited focus on language forms without providing details. Half do not identify a target at all, just expressing a general desire to improve. Some mention aspects of speaking that they want to improve such as 'vocabulary', 'confidence', 'fluency', 'pronunciation', 'grammar' or 'accuracy'. They do not state which vocabulary, grammar or fluency aspect they would like to improve. Evaluations of speaking are limited to saying that they are good or bad at speaking, in most cases the latter.

Cognitive engagement in the second reports

The reports written at the end of the first year are slightly different from the first reports regarding cognitive engagement. Students describe speaking rather than English in general and most think their speaking improved. The second reports are on average 62 words longer than the first. Some descriptions of ability show alertness to how they speak and more of a focus on specific aspects of language forms and skills. There is still little evidence of a critical or analytical view of speaking.

For alertness, focus and analysis more students provide examples of what happens when they speak in the second set of reports, for example: 'My speaking is not bad, if I speak current events and familiar topics. But I can't join a conversation without preparing.' (R2S5). Some students refer to thinking in English, inviting others in to a conversation and asking questions. There is slightly more focus on language forms and skills, especially pronunciation, fluency, accent, correcting mistakes or connecting phrases. As for critical analysis, more students evaluate their speaking using CEFR levels or criteria such as range, fluency or interaction.

Cognitive engagement in the third reports

For the third set of reports each student first listened to a recording of themselves giving a talk in class and then described their speaking, saying what was good about it, what needed to be improved and how. The CEFR self-assessment grid (SAG) and Spoken Language Use (SLU) tables had been given to the students and used in class, and most of the students used parts of the tables to write their reports. Written in the middle of the second year, the reports show more alertness, focus and analysis than in previous reports.

Students describe a variety of features of their speaking in the talk and refer to different aspects of their preparation and delivery. Comments on preparation include choice of topic, the role of notes or memorisation, planning and organisation. Comments on delivery describe how the student spoke, the use of circumlocution, timing, relevance of the topic and how it was received by the audience. Students identify improvement points and show a clearer focus on language both as object and as medium and a more analytical approach; 24 use criteria from the CEFR (range, accuracy, fluency, interaction and coherence) to provide examples of their use of grammar or vocabulary and its effect on speaking. Three students write about specific aspects of speaking and language forms and the relationship between range, comprehensibility and specific words: ‘Although I know lots of high level vocabulary, I cannot use them in my talks. I’m using more simple words instead. When I’m speaking I forget them somehow. They don’t come to my mind.’ (R3S7). Students describe their interaction with the audience by referring to body language and eye contact: ‘my interaction was nice. When I spoke, I looked everybody and had eye contact’ (R3S2). The learners focus both on language as object and for interaction and notice more about what happens when they speak, some referring to specific words and phrases that they used: ‘My coherence was good. Because my words related each other. I didn’t say a different subject... My speaking include 3 parts and they were similar... I used some connectors. For example but, like, and, because.’ (R3S8). Students have noticed more about how they speak, how they use specific forms and skills, and how they can analyse their speaking.

Cognitive engagement in the fourth reports

Final year reports show higher levels of alertness, focus and reflection. They are more detailed and specific than in the first year. Most learners look back at changes in their speaking since the first year. There is evidence of greater awareness and reflection. Learners are alert to changes in their speaking and have noticed the effects of appropriacy, relevance and how different aspects interrelate. Students identify a need to focus on fluency and range with examples of how pauses and use of vocabulary affect speaking and comprehension: ‘I would like to improve my vocabulary and fluency in my speaking. These are actually connected to each other. I know that if I enlarge my vocabulary knowledge, my fluency will directly be better’ (R4S7). Another student is aware of how her use of language affects comprehensibility:

the most important thing for communication is to convey sentences in an order. If it is not logical, it is not important what you say. If you want to communicate with somebody, your speaking must be clear, fluent, and cohesive... using conjunctions and noticing intonation have importance if you don’t want to be misunderstood. (R4S9).

Students show that they have noticed more about how they speak with more evidence of analysis through self-evaluation at a specific level (B1, B2, C1) accompanied by detailed explanations or justifications:

Spoken interaction is B2. For example I can understand in detail... normal spoken language..., spoken production B2 I can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options (R4S10).

Students have developed a more complex view of speaking based on awareness of what happens when they speak, how the use of forms and skills affects their speaking and how they can analyse their speaking. There is a more critical approach to speaking that recognises improvements whilst also noting that there is much to improve.

Cognitive engagement in the fifth reports

In the final set of reports the main focus is on future language use. Levels of awareness, focus and analysis are higher than in the previous reports. Students are aware that their skills have improved since the first year ‘When I came to this university, I did not speak English. Now, I can express myself more easily’ (R5S9). Students are aware of the need for further improvement and their focus is on improving skills rather than forms, especially fluency and range. There are still few references to specific grammar or vocabulary points that the learners would like to improve. ‘So to speak better I need to learn more vocabulary. Because vocabulary is the most basic element of a language. Vocabulary knowledge helps me improve my fluency as well’ (R5S7).

The five sets of reports show that cognitive engagement can develop over time. Starting from tentative, uncertain, superficial and brief views in the first reports, by the end of the second year students show more alertness and reflection, and in the final year these views have reached higher levels of understanding.

Affective engagement

Consideration of affective engagement looks at the learners’ willingness to engage with the language and their experience of language use, specifically how purposeful and autonomous their language use and language learning are. A major factor in willingness to engage is the learners’ feelings about speaking. Although the students were never asked specifically to describe their feelings and emotions, they all have something to say about their feelings concerning speaking, and many write repeatedly. From the beginning the learners have a desire to learn English, but they have negative feelings caused by nervousness or anxiety. Over time these feelings of anxiety diminish or disappear or the anxiety gets under control. There is growing purposefulness in views of the reasons for learning English. Autonomy is limited at the beginning but more evident by the end.

Affective engagement in the first reports

The learners show a desire to engage with the English language and express enthusiasm for learning, but their views of speaking are largely negative and show limited purposefulness or autonomy. Learners are positive about learning English, using words such as ‘like’, ‘love’ and ‘enjoy’, but speaking often stimulates negative emotions, ‘anxious’, ‘nervous’, ‘afraid’, ‘shy’ and ‘injured’. These feelings are not described in detail. Nervousness is used to explain lack of proficiency or is attributed to lack of speaking at high school, fear of making mistakes or shyness. Four students who have already had experience of speaking English through work or living abroad are positive about speaking. Students do not give reasons for learning English. Autonomy is extremely limited as most learners see learning English as an activity managed by teachers and taking place in the classroom: ‘I need to speak more in class’ (R1S9).

Affective engagement in the second reports

The learners describe their emotions in more detail and continue to express a willingness to learn although they feel anxiety about speaking. Some feel that their speaking has improved and that they have become more confident. There is little evidence of purposefulness or autonomy.

As with the first reports many learners state that they enjoy or like English, but speaking makes them uncomfortable. Students refer to nervousness affecting their ability to remember words and speak fluently: 'I try to speak English but I can't speak because of my excitement and not remembering words' (R2S9). Some members of the group have started to overcome anxiety: 'When I prepare the topic, everything is OK. Even I (am) not ... nervous' (R2S12) and 'now I control my excitement. It is an important thing for me' (R2S10). Reasons for learning English are not given, and speaking English continues to be located in the classroom under the management of teachers: 'I didn't want to speak in front of the class' (R2S4). There are few examples of self-assessment and reports do not show signs of autonomy.

Affective engagement in the third reports

Nervousness continues to be present in the learners' third reports of speaking in a presentation to the class. Many learners refer to positive as well as negative aspects of speaking. Some autonomy is evident as students self-assess their level for the criteria of range, accuracy, fluency, interaction and coherence.

Nearly all students include a reference to feelings. Many refer to their nervousness as a factor that prevents better speaking and causes problems with fluency or vocabulary, as in earlier reports. However, many students also have a feeling of achievement after delivering the presentation successfully and express pleasure that they felt when listening to the recording: 'I am glad to hear myself (R3S12) and I prepared the topic... I was trembling in front of audience... even my hands trembled' (R3S9). Some learners are purposeful as they see better presentations as an aim for future speaking. Most learners show greater autonomy by self-assessing: 'Firstly my range was enough to my talk about my quotation. I tried to use understandable words to everyone and I used different words that could have the same meanings' (R3S6). Being able to describe speaking better helps the learners focus on their speaking skills and then act to improve: 'as long as know what you did... that makes you realise what was wrong what was right and what could have been done... will help you reach your goal' (R3S3). The third reports represent something of a breakthrough for the learners in terms of their emotions, purposefulness and autonomy.

Affective engagement in the fourth reports

There are fewer references to emotions, and some refer to having more positive feelings about speaking or having controlled anxiety. Willingness to engage is reflected in a desire to control anxiety and to speak better, and many now say that they like speaking: 'I feel happy when I can speak fluently and spontaneously' (R4S15). Students have a sense of achievement as a result of developing their speaking skills: 'Actually, I love speaking

English (especially with foreign people)' (R4S16), and 'while I am speaking in English I have more confidence' (R4S17). Others say that their fear of speaking has diminished: 'At the beginning of the first class of my department, I was very anxious about speaking... I beat my fears for English speaking' (R4S10). References to greater confidence are often accompanied by comments about how that developed: 'At the beginning of my university life, I didn't have confidence in my English skills at all, but now, after I did a lot of things and learned many things, I feel much better than before' (R4S1). Students' comments about improvements in speaking ability are often accompanied by references to speaking activities inside and outside the classroom, and to classroom experiences being enjoyable and to an appreciation of speaking with people who are kind, patient or encouraging.

There is greater purposefulness as most students refer to using English for social or professional purposes. Students feel positive about their future use of English, for example as English teachers: 'But the most important thing for me is loving my job. If I like my job, already it is not job for me... I will be teacher... And I will speak English' (R4S18). There is a stronger sense of autonomy, as students state that after graduation they will be responsible for managing their future learning and especially for improving their speaking. There is recognition of the need to engage with speaking, often with a strong sense of purpose coming from a desire to use English as a teacher or in other forms of employment: 'I should improve my speaking throughout all of my life' (R4S8) and: 'I started to speak English... in this department. I was nervous about my speaking because I could use only grammar in the lessons...' and there are references to teaching that is 'very kind and patient... (and) encourages us when we are afraid... I learned to make presentation... I started to read books... more and to improve my speaking by using right words' (R4S2).

Affective engagement in the fifth reports

There are few direct references to emotions, and the learners show willingness to engage, purposefulness and autonomy. Learners are focused on graduating and using English in the future for employment and enjoyment. Most students state the need for autonomous learning in the future, and most state that they plan to use self-assessment for their own and their students' learning. Students also look back to their earlier speaking experiences with the assistance of recordings made during examinations.

Many students show how their willingness to learn English has developed with their speaking competence: 'After listening (to) the recording of this... examination, I noticed my speaking has really improved... For example, I was shy in the first year; I was afraid of making mistakes' (R5S4). There is greater purposefulness and students talk about English helping them to fulfill their dreams: 'my most productive years passed in my university years. I practiced English... and in the future I'm going to use it as a work tool as well... I will not stop to improve my English and in every chance I will use it and continue to practice it' (R5S19) and: 'The reason why I will continue my study is that I want to learn more about English. But learning English not only for my future career, it also makes me more intelligent... English opens the doors to an interesting life with interesting work' (R5S1). Speaking English has become a positive reality rather than a source of anxiety.

As for autonomy, most students state that they will use self-assessment to support their future learning and teaching: ‘Thanks to CEFR tables I comprehend... not only my speaking level but also my listening, reading, writing levels. Whenever I spoke... I checked my ability on my speaking; what I could do well or what I could not do’ (R5S6). Many of the students have become comfortable with self-assessment and self-management of future learning, and are aware of what is involved. Learners have moved beyond a condition where anxiety restricts their willingness to speak. Some have overcome anxiety, and most express feelings of satisfaction and pride at their achievements. Many state that they intend to continue developing their speaking skills in the future, and that they will be autonomous in their use of self-assessment.

Social Engagement

Social engagement involves interaction with other speakers and interaction with language itself. Social engagement can be found in the students’ learning strategies and in their interaction with other people and with language. Learning strategies identified by the students change over time. At the beginning they are predominantly individual, solitary activities, but over time the strategies combine individual study and social language use and learning. Interaction in English is mainly inside the classroom in the earlier reports and outside the classroom later. By the end of the study most students show a desire to initiate future interaction outside the classroom, but some are less resolved.

In the course of their studies the students acquire language and awareness that enables them to describe their spoken language use and feelings about speaking in greater detail. Interaction with language can be seen in the learners’ use of language from the CEFR to describe their speaking (see Table 3). The words selected include not only the words that actually appear in the CEFR SLU, for example accuracy, but also accurate and accurately, shown as *accura** in the table.

Table 3: Student use of CEFR Speaking Criteria Words

Criterion	Report 1	Report 2	Report 3	Report 4	Report 5
Range	0	5	23	13	12
Accura*	0	5	21	12	14
Fluen*	5	14	24	25	22
Interac*	2	5	18	12	7
Coheren*	0	1	21	12	9
Total	7	30	107	74	64

Two types of change occur in the use of language to support awareness and learning. First students use new words that enable them to describe aspects of speaking that they did not write about before. Second the language that is used by students changes in order to describe certain experiences differently and the descriptions become more detailed. Words that begin to be used are ‘range’, ‘accuracy’, ‘interaction’ and ‘coherence’. None of these words are used in the first reports but all the students use at least one of these words in the later reports. ‘Fluency’ is used by a few students in the first reports, half in the second and nearly all in the subsequent reports. In the first reports students refer to

pronunciation or accent, and these concerns are replaced by a great interest in fluency, which is accompanied by greater use of words related to fluency such as pauses. 'Range', 'accuracy', 'interaction' and 'coherence' follow a similar pattern of greater use.

Social engagement in the first reports

In the first reports learning strategies identified by the students are predominantly individual and solitary. Learning with other people occurs inside the classroom. The most frequently cited strategies are watching films or TV in English, listening to songs, reading and private study. Practice is seen as an activity that occurs inside the classroom.

The learning strategies that most students identify are individual, passive activities involving listening or reading: 'I want to speak better in this year. So I will watch plenty of foreign films. And I will read a book, newspaper etc. So, I can improve speaking.' (R1S8). Some combine passive strategies with a general reference to 'practice', without stating who with, when or how: 'to fix these problems I think this year I'm going to do some speaking practice and read some books etc. with loud voice' (R1S19). Interaction with the English language through speaking is almost exclusively in the classroom and many students note their lack of opportunities to use English even in class before starting at university: 'This year is a start of me because I think high school and preparation are not enough to improve these skills' (R1S9). When students refer to interaction, it is not initiated by them, but is provided by schools or teachers and few students refer to practice outside the classroom.

The language that the learners use enables them to express limited awareness of their own abilities. Descriptions of abilities use 'can' or 'can't' and are often followed by general verbs relating to production or reception of language such as 'interact', 'make conversations', 'speak', 'say', 'express', 'ask' and 'understand'. Few students go beyond a simple evaluation of their skills as good or bad, or use general words and expressions like 'pronounce', 'make sentences', 'recognise words and phrases', 'find the right word' and 'remember a word'. 'Can' is used to describe current abilities or inabilities, to describe aspirations and to refer to possible learning strategies. In the first reports only 'fluency' from the CEFR SLU criteria is used, and one student uses 'can' in phrases taken from the SAG and SLU. 'Range' is not used, but some learners refer to vocabulary and 'different' ways of speaking which may be intended to mean range. 'Accuracy' is not used, although there are references to 'mistakes' or 'wrong words'. There are no references to interaction or coherence.

Social engagement in the second reports

There are fewer references to learning strategies and more references to interaction in English, mostly in class, and more CEFR SLU criterion words are used. Most strategies cited are individual (watching films or TV, listening to songs and reading) but the balance between individual and interactive practice has shifted slightly towards practice. More, but not most learners identify speaking practice as a learning strategy and some refer to practice, they initiate such as 'speaking to foreign friends' or to classmates. CEFR SLU

criterion words are used to a limited extent, 'fluency' is used by around half the students, and the rest of the criterion words by very few students.

Learning strategies include more details reflecting on how individual learning strategies can contribute to speaking, such as watching films with subtitles, or initiating practice with others:

I watch film and listen the English music. These are benefit for me... thanks to English music, I hear new word and when I continually listen, I am accustomed it... I must practice very much and also communicate foreign students... In conclusion, my English is improving day by day. (R2S22).

As for the use of criterion words, there are more 'can-do' than 'can't-do' statements in these reports, and a few students have begun to use 'can' in phrases from the SAG and SLU. 'Fluency' is used by half the students, and a much smaller number use 'range', 'accuracy' or 'interaction' and 'coherence' is used once. All but one of the uses of fluency are when a student identifies an absence of fluency or a desire to improve fluency.

Social engagement in the third reports

Students spend more time describing their speaking and less time describing strategies. Compared with the first year reports there are more references to speaking practice than to other learning strategies. Interaction with language referred to is predominantly inside the classroom as before. CEFR criteria words and phrases are used by nearly all students.

The balance of strategies that the students refer to has moved away from individual learning towards practice: 'When we do face to face conversation at the class, I should start conversations and should talk more details' R3S21. Most of the practice strategies are located in the future as a kind of 'wish-list', often using modal words such as 'should' or 'must': 'we should practise with our friends' R3S13, 'If I did some more practice, I could speak more correctly' R3S4. Some have definite plans for practice: 'So I have a plan for my summer holiday... Work and Travel... I'm going to the USA in July' R3S25.

The task set for the report was to describe a specific piece of speaking using the criteria if the students felt that those criteria would be useful. Previous and later reports also use the criteria, but the third reports show most use. The task may have enabled the students to focus more clearly on how they actually spoke.

Social engagement in the fourth reports

There is a higher level of social engagement than in the previous reports. The reports provide more detailed descriptions and explanations of a variety of strategies and experiences inside and outside the classroom. CEFR language supports more detailed and varied explanations. Students are more likely to refer to learning strategies that involve social use of language, especially practice and travel. Interaction is with a wider variety of people than previously.

For some students strategies involving social interaction with classmates outside the classroom have become a reality, but for others they remain possible rather than real: 'I have two friends with whom I occasionally speak to in English. Since they are my friends,

I speak with them without any hesitation or nervousness' R4S23. Some students have interacted with international students: 'I was hanging out with foreign friends (Polish Erasmus pupils). Thanks to them, I have been improving my speaking... Generally I raised two levels...' R4S10. Using English outside the university classroom for many involves becoming a teacher: '... at my practice school... I am practicing... with my students...' R4S9. For others using English outside the classroom remains more of an aspiration: 'I would like to speak with foreign people and native speakers' R4S22.

Descriptions and explanations of strategies go into more detail:

In my opinion my language is enough to express myself clearly and directly without restricting myself to particular sentences which I heard from somewhere. I mean I am able to construct sentences which I do not know by heart and as a matter of course, sometimes I make grammatical errors but I would say that it is never to a certain extent that my interlocutor is not able to understand the sense of what I am saying. Although I would call it a "difficulty" because sometimes it leads to hesitation while I am thinking of the right grammar but even if I make mistakes I am able to correct them as an after-thought. R4S20.

Speaking practice inside the classroom using English as the medium of instruction and a patient approach by teachers are valued. Students refer positively to activities such as speaking in pairs with different partners or brainstorming.

CEFR criterion words are used less than in the second-year reports, but all students use at least one. Students use different strategies with the CEFR. Some take whole phrases from the tables to describe their speaking, whereas others use single words or short phrases in paraphrases. Fluency remains the greatest concern for most students.

Social engagement in the fifth reports

The reports at the end of the final year summarise learning experiences over the four years and look forward to future use of English. This future use of English is predominantly social and for real-life purposes such as teaching or travel. There are more detailed descriptions and explanations of a variety of strategies and experiences inside and outside the classroom. The language that the students use supports more detailed and varied explanations.

Reading, listening and writing are still seen as valuable ways of maintaining and improving English language skills and knowledge, but actual use of English for speaking has become the most important. Uses include speaking with classmates, foreign friends, for travel, but most of all for teaching. Many see their future as an English teacher and recognise teaching both as a means of maintaining and improving speaking skills. References to future practice use 'will' rather than 'should' or 'must'.

Speaking practice has become a real, not just a possible experience:

I have been trying some different techniques for the past four years in order to improve my speaking. I watched TV series and movies, I read a great number of books and articles and I made speaking practice with my instructors and friends. All of them have helped me to improve my speaking in different sides. Yet, the most rewarding one was practicing since practice makes perfect. For that reason, I am going to practice with native speakers either by living abroad for a while or becoming friends with them. Thus, I will learn some idiomatic expressions more accurately. R5S23

For some plans for future speaking practice involve the use of social media or travel:

I am planning to attend a CELTA course in England and I think that not only the course in itself but the time I will spend there will improve my speaking because there are only people who speak English so there is no other option for me. Furthermore, I will travel from place to place there and get the chance to meet new people who could 'teach' me indirectly. R5S20

Students write about how they see their future use of the CEFR to support their learning. Most views are positive and some add constructive criticisms.

The cefr tables were benefit for determine my speaking level and see my development through the years. I will use them in the future for see my development after graduation. R5S11

If I start teaching one day, I will definitely use the CEFR tables. It is one of the most helpful tools... provided us and for me it encourages me to understand what I am capable of and what I can become. To be honest it did not draw my attention at first... R5S3

In my opinion the CEFR tables are very beneficial as a guideline because I can check my language... the tables are made briefly and concisely so that I do not have to spend much time on it... The table would be more helpful with some examples of sentences or some more detail, for example, I do not know what 'rare errors' mean and what the limit is from 'rare' to 'often'. R5S20

There are also some critical comments regarding the CEFR: one student states 'I do not think that I will use the cefr tables, because I do not want to limit myself. I want to speak freely without any limit.' R5S24, for another 'CEFR tables are hard to apply in real life' R5S19 and another states 'sometimes I can't decide what my level is.' R5S14

CEFR criterion words are used with similar frequency to the fourth reports. Fluency remains the main topic of interest, followed by range and accuracy. Interaction and coherence are referred to slightly less.

In four years of study the students have moved from viewing speaking in English as an activity that happens in the classroom and organised by a teacher to thinking of speaking as an activity for the real world with real people. This change occurs after the students start to speak in the classroom and reflect on their performance using self-assessment. After gaining confidence the students become ready to speak and manage their own speaking.

Conclusion

These reports tell the stories of English language experiences over four years of study for 27 students. The reports begin with trepidation and end with hope and enthusiasm. In the course of the four years the speaking experiences for most students move from the classroom into their social or professional world. These experiences indicate the value and importance of paying attention to the affective side of language learning, to students' actual experience of speaking, to the language that the students use to describe their learning and to the role of social and individual strategies in learning.

The EWL perspective used in this study provides a useful way to look at the development of language awareness in this group of students. The EWL framework and categories bring out the importance of the learners' emotions and their interaction with the language and other users of the language.

The role of affect in language learning deserves a great deal of attention. The study illustrates the extent to which anxiety about speaking English has a negative effect on speaking and on willingness to speak. Experience of speaking is another important factor in developing awareness and abilities. At the beginning most students say they have had little experience of speaking. The amount of speaking performed by the students increases over the four years of the course. As a result the learners overcome or control their anxiety after taking part in classroom practice and after taking varied opportunities for speaking outside the class that are offered by travel abroad or by visitors to Turkey.

A number of changes also occur in the social and individual strategies that the students say they use. At the beginning of the study strategies are described largely as aspirations and in a very general way. By graduation the speaking strategies that the students referred to are described in more detail and are more likely to involve communication with real people. Language used changes from being limited and simple to becoming a vehicle for showing a higher level of awareness. Using CEFR criteria and tables make a contribution to these changes.

The importance of affect and interaction for learners should not be underestimated. Students benefit from developing awareness of how they speak, how they feel about speaking, how often they speak and how they employ various social and individual learning strategies. Reflecting on these aspects of speaking and finding ways to describe these speaking experiences are likely to contribute to more successful learning.

References

- Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing Foreign Language Proficiency*. London: Continuum.
- Anderson, N. J. (2002). *The role of Metacognition in Second Language Learning*. Washington.
- Dormer, J. E. (2013). Improving Speaking Accuracy Through Awareness. *Journal of Adult Education*, 42(1), 16-22.
- Dörnyei, Z. & Csizer, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229.
- Europe, C. o. (2001a). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP.
- Europe, C. o. (2001b). *European Language Portfolio*. Strasbourg: Council of Europe.
- Glover, P. (2011). Using CEFR level descriptors to raise university students' awareness of their speaking skills. *Language Awareness*, 20(2), 121-133.
- Griffiths, C. & Oxford, R. L. (2014). The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue. *System*, 43(0), 1-10.
- Griffiths, C., Oxford, R. L., Kawai, Y., Kawai, C., Park, Y. Y., Ma, X., et al. (2014). Focus on context: Narratives from East Asia. *System*, 43(0), 50-63.
- Harish, S. (2014). Social strategy use and language learning contexts: A case study of Malayalee undergraduate students in India. *System*, 43(0), 64-73.
- Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. *Melanges Pedagogiques*, 75-87. Retrieved from <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/6holec-3.pdf>
- Holec, H. & Huttunen, I. (Eds.). (1997). *Learner autonomy in modern languages. Research and development*. Strasbourg: Council of Europe.
- Kao, T.-a. & Oxford, R. L. (2014). Learning language through music: A strategy for building inspiration and motivation. *System*, 43(0), 114-120.
- Kissling, E. M. & O'Donnell, M. E. (2015). Increasing language awareness and self-efficacy of FL students using self-assessment and the ACTFL proficiency guidelines. *Language Awareness*, 24(4), 283-302.

- Larson-Hall, J. (2016). Fluency awareness as a way to increase speaking ability in a first-year college level English class *Shiken*, 20(1), 1-11.
- Lier, L. V. (1998). The Relationship Between Consciousness, Interaction and Language Learning. *Language Awareness*, 7(2-3), 128-145.
- Little, D. (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14 - 29.
- Little, D. (2008). Knowledge about Language and Learner Autonomy. In J. C. a. N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education, Volume 6: Knowledge about Language*, (pp. 247-258): Springer.
- Lynch, T. & Maclean, J. (2000). Exploring the benefits of task repetition and recycling for classroom language learning. *Language Teaching Research*, 4(3), 221-250.
- Ma, R. & Oxford, R. L. (2014). A diary study focusing on listening and speaking: The evolving interaction of learning styles and learning strategies in a motivated, advanced ESL learner. *System*, 43(0), 101-113.
- Oxford, R. L. & Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23(1), 1-23.
- Oxford, R. L., Griffiths, C., Longhini, A., Cohen, A. D., Macaro, E. & Harris, V. (2014). Experts' personal metaphors and similes about language learning strategies. *System*, 43(0), 11-29.
- Oxford, R. L., Rubin, J., Chamot, A. U., Schramm, K., Lavine, R., Gunning, P., et al. (2014). The learning strategy prism: Perspectives of learning strategy experts. *System*, 43(0), 30-49.
- Storch, N. (2008). Metatalk in a Pair Work Activity: Level of Engagement and Implications for Language Development. *Language Awareness*, 17(2), 95-114.
- Svalberg, A. M. L. (2009). Engagement with language: interrogating a construct. *Language Awareness*, 18(3-4), 242-258.
- Svalberg, A. M. L. (2012). Peer interaction, cognitive conflict, and anxiety on a Grammar Awareness course for language teachers. *Language Awareness*, 21(1-2), 137-155.
- Svalberg, A. M. L. (2016). Language Awareness research: where we are now. *Language Awareness*, 25(1-2), 4-16.
- Svalberg, A. M. L. (2018). Researching language engagement; current trends and future directions. *Language Awareness*, 27(1-2), 21-39.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: M.I.T. Press, Massachusetts Institute of Technology.
- Wenden, A. (1987). Metacognition: An Expanded View on the Cognitive Abilities of L2 Learners. *Language Learning*, 37(4), 573-597.
- Wenden, A. (1998). Metacognitive Knowledge and Language Learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515-537.



Teaching Strategies of the Proverbs and Idioms in Turkish Teaching Books as a Foreign Language

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kitaplarında Atasözü ve Deyimlerin Öğretim Stratejileri*

Eda Tekin**

Bayram Baş***

Geliş / Received: 17.07.2019

Kabul / Accepted: 20.09.2019

ABSTRACT: In this study, it is aimed to determine the teaching strategies of proverbs and idioms in B1 level textbooks and workbooks used in teaching Turkish as a foreign language. In this research only case pattern interwoven has been used that has been run by case study which is one of the qualitative research methods. The study shows the characteristic only case pattern interwoven pattern. Examination objects of the research are İstanbul Turkish for Foreigners (B1) textbook, workbook; Institute of Yunus Emre Yedi İklim Turkish (B1) textbook, workbook and teacher guide book. After proverbs and idioms in the books had been identified, they were transferred to digital media and data collection tool was created. As a result of the research, it was seen that direct teaching strategies were used in books and that the proverbs and idiom teaching strategies were limited to the results in the literature.

Key Words: Teaching Turkish as a foreign language, proverbs, idioms, teaching strategies.

ÖZ: Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan B1 seviyesi ders ve çalışma kitaplarında bulunan atasözü ve deyimlerin öğretim stratejilerini tespit etmek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile yürütülen araştırmada, iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın inceleme nesnelere, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe (B1) ders, çalışma; Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe (B1) ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarıdır. Kitaplardaki atasözü ve deyimler tespit edildikten sonra dijital ortama aktarılmıştır ve veri toplama aracı oluşturulmuştur. Atasözü ve deyimlerin öğretim stratejileri içerik analizi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda doğrudan öğretim stratejilerinin kitaplarda sınırlı kullanıldığı, tespit edilen atasözü ve deyim öğretim stratejilerinin alan yazındaki sonuçlarla sınırlı oranda uyduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, atasözleri, deyimler, öğretim stratejileri.

* Bu araştırma, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kitaplarında Atasözü ve Deyimlerin Öğretim Stratejileri Üzerine Bir Durum Tespiti” adlı yüksek lisans tezinin verilerinden elde edilmiştir.

** Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, edatkn@hotmail.com

*** Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, bayrambas@gmail.com

Giriş

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı öğretimi, üzerinde hassasiyetle durulması gereken önemli bir konudur. “Yabancı dilde söz varlığının önemi; iletişim kurabilme, dilbilgisi yetkinliğinin gelişimi” (Barcroft, 2004, 201) olarak değerlendirildiğinden insanlar, hem ana dilde hem de yabancı dilde sahip oldukları söz varlığı ile kendilerini daha iyi ifade edebilirler. Yabancı dil öğrenme sürecinde zengin bir söz varlığına sahip olmak öğrencilerin hem anlama hem de anlatma becerilerinin daha iyi bir seviyede olmasını sağlar.

“Söz varlığına, bir dile ait tüm kelimeler, kelime grupları, atasözleri, deyimler, terimler dâhil edilebilir” (Aksan, 2004, 7). Bunlar arasında yer alan atasözü ve deyimler, figüratif özellik gösterir. “Figüratif dilin önemli bileşenlerinden biri ironiler iken diğeri de deyimlerdir. Çünkü uzlaşma göre deyimler, mecaz anlamlıdır. Figüratif ifadelerin anlamları, ifadenin uzlaşım derecesi ile beraber bağlamdan elde edilir” (Levorato, 1993, 102). “Özel bir etki yaratmak için içerisinde imgeler barındıran mecazî bir anlatım çeşidi” (Harris , Hodges, 1995, 84’ten akt. Palmer, Brooks, 2004, 370) olan figüratif yapı, “kelimelerin gerçek anlamının dışında bir kalıba giremeyecek olan yapıların kullanılması” (Pramling, 2006, 54) olarak değerlendirilebilir. Atasözü ve deyimlerin figüratif yapıda olması, “gerçek anlamlarının dışında mecaz bir anlam taşınması, anlama ve öğrenme zorluğu oluşmasına neden olabilir” (Cooper, 1998, 255). Figüratif dilin özellikle yabancı dil öğrenenler açısından zor anlaşılmasının sebebi, “kastedilmek istenen anlamın kullanılan kelime veya cümlelerin gerçek anlamlarıyla örtüşmemesi” (Glucksberg, 2001, V) ile açıklanabilir. Her dilin kendine ait bir düşünce sistemi vardır ve bu düşünce o dilin söz varlığına yansır ve onların oluşmasında etkindir. Bu durum özellikle atasözü ve deyimlerde belirgindir çünkü atasözü ve özellikle deyimler çoğu kelime gibi birebir çeviri ile aktarılamazlar. Bu durum da öğrenenler açısından zorluk oluşturabilmektedir ve bu yüzden atasözü ve deyimlerin öğretiminde çeşitli stratejilere yer verilmesi önemli bir konudur.

“Atasözü ve deyimler bir dilin inceliğini, derinliğini, estetiğini, kültürünü yansıtır” (Bulut, 2013). Bu yüzden deyim ve atasözlerinin etkili bir eğitim ortamında aktarılması gerekmektedir. Bu aktarımın yapılacağı eğitim ortamlarından biri de ders kitaplarıdır. Eğitim öğretimde gelişimi sağlamak için ders kitaplarının sunduğu içerikler ve bu içeriklerin sunuluş biçimleri incelenmesi gereken bir durumdur. “Yabancı dil olarak Türkçe ders kitapları, kültürel unsurların çeşitliliğini yansıtarak öğrencilerin kültürlerarası meseleler üzerine olan farkındalığını arttırabilir; aynı zamanda etkili ve verimli iletişim kurmalarını sağlayabilir” (Ökten, Kavanoz, 2014, 849). “Öğrenciler bir dili öğrenmenin altında aslında kültürün yattığından ziyade bu işin ezber ve çeviri işi olduğunu düşünürler” (Ciccarelli, 1996, 563). Oysa bir dili öğrenmek “tarihsel ve kültürel özelliklerle bağlı farklı dünyanın işaretlerinin ve gerçeklerinin içerisine girmek” (Ciccarelli, 1996, 573) anlamı taşımaktadır. Bu yüzden her dil öğretiminde olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de kültürü öğrenmek açısından atasözü ve deyimlerin öğretimi, önemli bir husustur. “Öğrencileri yabancı dil öğrenim sürecinde atasözleri ile karşılaştırmak, onlara o dilin kültürüne bütüncül bir şekilde bakma ve anlam inşa etme olanağı sağlar” (Brosh, 2013).

Söz varlığına yönelik çalışmalarda daha çok kelime öğretimine yönelik öğretim stratejileri bulunurken atasözü ve deyim öğretimi üzerine yapılan çalışmalar daha sınırlıdır.

Hem yerel hem de yabancı kaynaklarda atasözü ve deyim öğretiminin önemi üzerine çeşitli değişkenler açısından araştırmalar mevcuttur. (Lazar, 1996, Cooper, 1998, Lennon, 1998, Kovacs & Szabco, 1999, Cornell, 1999, Güneş, 2009, Yavuz, 2010, Çalışkan, 2013, Varışoğlu, Şeref, Gedik & Yılmaz, 2014).

Ders kitaplarında söz varlığına yönelik olarak doğrudan veya dolaylı öğretim stratejileri yer almaktadır. “Birçok yabancı dil ders kitabı, sınıf etkinliklerinin içerisine doğrudan ya da dolaylı olarak stratejiler yerleştirmektedir. Stratejiler dolaylı olarak ders kitabında bulunup öğretmen veya kitabın kendisi tarafından açıklanamadığı, modellenemediği veya pekiştirilemediği zaman strateji eğitimi gerçek anlamda meydana gelmez ve öğrenciler üzerinde hangi stratejileri kullandıklarına dair bir farkındalık da gerçekleşmez. Doğrudan strateji içeren ders kitaplarının bazı avantajları vardır. Bunlardan en belirgin olanı öğrencilerin kitapta zaten var olan stratejiler sayesinde ders programının dışında bir eğitime ihtiyaç duymamalarıdır. Ayrıca bu ders kitapları, görevler ve becerilerde strateji kullanımını pekiştirir ve böylece öğrencilerin de kendi kendilerine stratejileri uygulayıp sürdürmelerini teşvik eder” (Cohen, 1998, 80). Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki atasözü ve deyim öğretimine yönelik olarak kullanılan doğrudan öğretim stratejilerini tespit etmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmada, B1 seviyesine ait İstanbul Yabancılar için Türkçe ders ve çalışma kitapları, Yedi İklim Türkçe ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarındaki atasözü ve deyimlerin öğretim stratejilerine yönelik durumlar tespit edilmiştir. Araştırmanın deseni durum çalışmalarından iç içe geçmiş tek durum desendir. Araştırma yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik hazırlanmış ders kitaplarında yer alan atasözü ve deyim öğretimi sürecinde birden fazla söz varlığı unsurunu ele aldığı için ve atasözü ve deyimlere ait çeşitli kategoriler belirlendiği için iç içe geçmiş tek durum deseni özelliği göstermektedir.

Araştırmanın İnceleme Nesneleri

Araştırmanın inceleme nesneleri, İstanbul Yabancılar için Türkçe (B1) ders, çalışma kitapları, Yedi İklim Türkçe (B1), ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarıdır. Araştırmanın inceleme nesnelерinin seçiminde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde kullanılan ve basımı hâlihazırda devam eden yayınların listelenmesi ve listelerde yer alan kitapların alan uzmanlarınca puanlanması esas alınmıştır. Seçilen 6 adet kitap seti içinde alan uzmanlarının en yüksek puanı verdiği eserler, İstanbul Yabancılar için Türkçe ve Yedi İklim Türkçe ders kitapları olmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kuramsal çerçeve ve problem durumunu ortaya koymak için yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, söz varlığı, atasözü ve deyimlerin öğretimi, söz varlığı unsurlarının

öğretimi stratejileri üzerine literatür taraması yapılmıştır. İstanbul Yabancılar için Türkçe ders, çalışma kitaplarında, Yedi İklim Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan atasözü ve deyimler tespit edilmiştir. Bu atasözü ve deyimler TDK resmî internet sayfasındaki atasözleri ve deyimler sözlüğü aracılığıyla tespit edilmiştir. Bu sözlükte yer almayıp atasözü veya deyim olduğu düşünülenler farklı atasözü ve deyim sözlüğü kaynaklarından doğrulanmıştır.

Başlangıçta 37 maddelik bir tablo ortaya çıkmıştır. Bu maddeler ortak noktalarına göre kategorilere ayrılmıştır. Kategoriler tekrar gözden geçirilmiş ve uzman görüşü alınarak bazıları açıkça anlaşılmadığı için yeniden ifade edilmiş, bazıları tamamen çıkarılmış, bazıları da benzerliklerine göre aynı madde içinde toplanmıştır. Buna göre kategorinin son hali aşağıdaki gibi şekillenmiştir (Tablo 1):

Tablo 1. İçerik Analizi Sonucu Oluşan Kategoriler

Anlama Becerisine Yönelik Stratejiler	7	Okuma metinlerinin içerisinde yer alan deyimler
Anlamı Çözmeye Yönelik Stratejiler	1	Anlamı Açıklama
	2	Anlamı eşleştirme
	8	Sözlük anlamını verme
Anlatma Becerisine Yönelik Stratejiler	3	Cümle kurma
	4	Cümle tamamlama
Görsellere Yönelik Stratejiler	6	Görsellerden hareketle eşleştirme yapma
Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Stratejiler	5	Çoktan seçmeli test

Veri toplama aracının son hâlinde 5 ana kategori ve 8 alt başlık ortaya çıkmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın inceleme nesnelerinde yer alan veriler, içerik analizi ile değerlendirilmiş ve bu aşamada çalışmanın ölçüt listesini oluşturan kategoriler ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler, söz varlığı öğretim stratejileri üzerine literatür taraması yapıldıktan sonra ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarındaki çeşitli değişkenlere ve birbiriyle olan bağlantılara göre içerik analizi yapılarak geliştirilmiştir. Ders ve çalışma kitaplarında bulunan atasözü ve deyimler önce tespit edilmiş ve her bir söz varlığı unsurunun öğretim stratejisi öncelikle doğrudan ve dolaylı olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Atasözü ve deyimlerin kitaplarda kullanıldıkları beceri alanları ve metin türleri de dikkate alınmıştır. Atasözü ve deyimlerin öğretim stratejileri, etkinliklerin aktarılış biçimlerindeki ortak noktalara göre kategorilendirilmiştir. Daha sonra içerik analizi sonucunda oluşan kategoriler doğrultusunda araştırmanın veri toplama aracına son hâli verilmiştir. İçerik analizi sonucu doğrudan öğretim stratejilerine yönelik oluşan alt kategoriler şu şekildedir:

Anlama Becerisine Yönelik Stratejiler: Okuma metinlerinin içerisinde yer alan atasözü ve deyimler

Anlamı Çözmeye Yönelik Stratejiler: Anlamı açıklama, anlamı eşleştirme, sözlük anlamını verme.

Anlatma Becerisine Yönelik Stratejiler: Cümle kurma, cümle tamamlama

Görsellere Yönelik Stratejiler: Görsellerden hareketle eşleştirme yapma

Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Stratejiler: Çoktan seçmeli test

Bulgular

Atasözü ve Deyim Öğretimine Yönelik Doğrudan Kullanılan Stratejiler

Ders kitaplarında atasözü ve deyimlerin öğretimine yönelik olarak doğrudan kullanılan ve bir strateji oluşturan örnekler “anlama becerisine yönelik stratejiler, anlamı çözmeye yönelik stratejiler, anlatma becerisine yönelik stratejiler, görsellere yönelik stratejiler, ölçme değerlendirmeye yönelik stratejiler” olmak üzere beş başlık altında aşağıdaki bölümlerde değerlendirilmiştir.

Okuma Metinlerinin İçerisinde Yer Alan Atasözü ve Deyimler

Okuma metinlerinin içerisinde yer alan atasözü ve deyim öğretimi stratejisine yönelik olarak ders ve çalışma kitaplarında tespit edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. Okuma Metinlerinin İçerisinde Yer Alan Atasözü ve Deyimler

Deyim	Kitap Adı	Kitabın Türü	Metnin Türü	Söz Varlığı Türü	Sıklık	Ünite	Sayfa	Alan
göz açtırmamak	Yedi İklim	2	1	1	1	2	23	Okuma
göz yummak	Yedi İklim	2	1	1	1	2	23	Okuma
gözünü üstünden ayırmamak	Yedi İklim	2	1	1	1	2	23	Okuma

Kitabın Türü: 1: ders kitabı 2: çalışma kitabı. Metin Türü: 1: okuma 2: dinleme. Söz Varlığı Türü: 1: deyim 2: atasözü.

Bu stratejiye yönelik olarak Yedi İklim Türkçe çalışma kitabında 3 deyim örneği bulunmaktadır. Deyimlerin tamamı Yedi İklim çalışma kitabının okuma metinlerinde yer almaktadır. Bu deyimler okuma metinleri içerisinde koyu harflerle gösterilmiştir. Bu işaretleme, deyimlerin doğrudan öğretimini hedeflemektedir. Okuma metinlerinde koyu renkle işaretlenerek aktarılan deyimler Şekil 1’de gösterilmiştir:



Şekil 1. Yedi İklim Çalışma Kitabı Okuma Metinleri İçerisindeki Deyimler (Yunus Emre Enstitüsü. 2016. Yedi İklim Türkçe Çalışma Kitabı B1. s. 23.)

Okuma metninin içerisinde deyimler mavi renkle yazılarak diğer söz varlığı unsurlarından ayrılmıştır.

Anlamı Çözmeye Yönelik Stratejiler

Ders ve çalışma kitaplarında tespit edilen anlamı çözmeye yönelik olarak doğrudan kullanılan atasözü ve deyim öğretim stratejileri “anlamı açıklama, anlamı eşleştirme, sözlük anlamını verme” alt stratejilerinden oluşmaktadır. Bu alt stratejiler aşağıdaki bölümlerde değerlendirilmiştir.

Anlamı Açıklama

Anlamı açıklama stratejisine yönelik olarak ders ve çalışma kitaplarında tespit edilmiş atasözü ve deyimler Tablo 3’te gösterilmiştir:

Tablo 3. Anlamı Açıklama

Atasözü/Deyim	Kitap Adı	Kitabın Türü	Metnin Türü	Söz Varlığı Türü	Sıklık	Ünite	Sayfa	Alan
iş başa düşmek	İstanbul	1	1	1	1	6	88	Okuma-Ölçme
elini sıcak sudan soğuk suya sokmamak	İstanbul	1	1	1	1	6	88	Okuma-Ölçme
başı sıkışmak	İstanbul	1	1	1	1	6	95	Okuma-Ölçme
dert yanmak	İstanbul	1	1	1	1	6	95	Okuma-Ölçme
duasını almak	İstanbul	1	1	1	1	6	95	Okuma-Ölçme
kanına girmek	İstanbul	2	1	1	1	5	30	Okuma-Ölçme
hayal gibi (rüya gibi)	İstanbul	2	1	1	1	5	30	Okuma-Ölçme
göz kulak olmak	İstanbul	2	1	1	1	5	30	Okuma-Ölçme
yakasına yapışmak	İstanbul	2	1	1	1	5	33	Okuma-Ölçme
gözü takılmak	İstanbul	2	1	1	1	5	33	Okuma-Ölçme
canı sıkılmak	İstanbul	2	1	1	1	5	33	Okuma-Ölçme
içinden bir şeyler kopmak	İstanbul	2	1	1	1	5	33	Okuma-Ölçme
soluğu (bir yerde) almak	İstanbul	2	1	1	1	6	44	Okuma-Ölçme
Komşuda pişer bize de düşer.	İstanbul	2	1	2	1	6	44	Okuma-Ölçme
Bir musibet bin nasihatten iyidir.	Yedi İklim	2	1	2	1	2	26	Yazma-Ölçme

Kitabın Türü 1: ders kitabı 2: çalışma kitabı. Metin Türü: 1: okuma 2: dinleme. Söz Varlığı Türü: 1: deyim 2: atasözü.

İstanbul Yabancılar için Türkçe ders kitabında 5 tane deyim, çalışma kitabında 8 tane deyim, 1 tane atasözü tespit edilmiştir. Yedi İklim Türkçe ders kitabında doğrudan bu stratejiye yönelik atasözü ve deyim rastlanmamıştır. Çalışma kitabında ise 1 tane atasözü bulunmuştur. Toplamda 1 tane atasözü ve 13 tane deyim okuma-ölçme alanında kullanılırken 1 tane atasözü yazma-ölçme alanında kullanılmıştır. Okuma-ölçme alanında, öğrencilerden okuma

metinlerinde bulunan atasözü ve deyimlerin anlamını açıklamaları istenmektedir. Yazma-ölçme alanında ise öğrencilerden atasözünden ne anladıklarını ifade etmeleri istenmiştir.

Anlamı açıklamaya yönelik stratejilerin yer aldığı etkinliklerden bazıları okuma metninde bulunan deyimlerin anlamlarını ölçme amacıyla öğrencilere açıklama yazdırma şeklinde sunulmuştur.

Anlamı Eşleştirme

Anlamı eşleştirme stratejisine yönelik olarak ders ve çalışma kitaplarında tespit edilmiş atasözü ve deyimler Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4. Anlamı Eşleştirme

Atasözü/Deyim	Kitap Adı	Kitabın Türü	Metnin Türü	Söz Varlığı Türü	Sıklık	Ünite	Sayfa	Alan
içini kemirmek	İstanbul	1	1	1	1	5	75	Okuma -Ölçme
feda etmek	İstanbul	1	1	1	1	5	75	Okuma -Ölçme
gözden çıkarmak	İstanbul	1	1	1	1	5	75	Okuma -Ölçme
konsantre olmak	İstanbul	1	1	1	1	5	75	Okuma -Ölçme
iyi gün dostu (olmak)	İstanbul	1	1	1	1	6	86	Okuma -Ölçme
aralarından su sızmamak	İstanbul	1	1	1	1	6	86	Okuma -Ölçme
araları limoni olmak	İstanbul	1	1	1	1	6	86	Okuma -Ölçme
aralarına kara kedi girmek	İstanbul	1	1	1	1	6	86	Okuma -Ölçme
arası açılmak(bozulmak)	İstanbul	1	1	1	1	6	86	Okuma -Ölçme
aralarındaki buzları eritmek	İstanbul	1	1	1	1	6	86	Okuma -Ölçme
can ciğer olmak	İstanbul	1	1	1	1	6	86	Okuma -Ölçme
dostluk etmek	İstanbul	1	1	1	1	6	86	Okuma -Ölçme
dostlar başına	İstanbul	1	1	1	1	6	86	Okuma -Ölçme
kafa dengi (olmak)	İstanbul	1	1	1	1	6	86	Okuma -Ölçme
Komşu komşunun külüne muhtaçtır.	İstanbul	1	1	2	1	6	94	Okuma -Ölçme
Komşuda pişer bize de düşer.	İstanbul	1	1	2	1	6	94	Okuma -Ölçme

Komşunun tavuğu komşuya kaz görünür.	İstanbul	1	1	2	1	6	94	Okuma -Ölçme
Gülme komşuna gelir başına.	İstanbul	1	1	2	1	6	94	Okuma -Ölçme
Hayırlı komşu hayırsız akrabadan iyidir.	İstanbul	1	1	2	1	6	94	Okuma -Ölçme
Hayır dile komşuna hayır gele başına.	İstanbul	1	1	2	1	6	94	Okuma -Ölçme
Akan su yosun tutmaz.	İstanbul	2	1	2	1	2	14	Okuma -Ölçme
Emek olmadan yemek olmaz.	İstanbul	2	1	2	1	2	14	Okuma -Ölçme
Zahmet olmadan rahmet olmaz.	İstanbul	2	1	2	1	2	14	Okuma -Ölçme
İşleyen demir pas tutmaz.	İstanbul	2	1	2	1	2	14	Okuma -Ölçme
hayal kurmak	Yedi İklim	1	1	1	1	3	49	Okuma -Ölçme
sabahı zor etmek	Yedi İklim	1	1	1	1	3	49	Okuma -Ölçme
gözünü ayırmamak	Yedi İklim	1	1	1	1	3	49	Okuma -Ölçme
kendi kendini yemek	Yedi İklim	1	1	1	1	5	102	Dil bilgisi
kendinden geçmek	Yedi İklim	1	1	1	1	5	102	Dil bilgisi
kendine gelmek	Yedi İklim	1	1	1	1	5	102	Dil bilgisi
kendini tutamamak	Yedi İklim	1	1	1	1	5	102	Dil bilgisi
kişilik kazanmak	Yedi İklim	1	1	1	1	5	102	Dil bilgisi
can vermek	Yedi İklim	1	1	1	1	8	151	Okuma -Ölçme
cana kıymak	Yedi İklim	1	1	1	1	8	151	Okuma -Ölçme
kendi derdine düşmek	Yedi İklim	2	1	1	1	5	55	Dil bilgisi
kendini beğenmek	Yedi İklim	2	1	1	1	5	55	Dil bilgisi
kendini tartmak	Yedi İklim	2	1	1	1	5	55	Dil bilgisi
kendini tutamamak	Yedi İklim	2	1	1	1	5	55	Dil bilgisi
Kendi söyler kendi dinler.	Yedi İklim	2	1	2	1	5	55	Dil bilgisi

Kitabın Türü 1: ders kitabı 2: çalışma kitabı. Metin Türü: 1: okuma 2: dinleme. Söz Varlığı Türü: 1: deyim 2: atasözü.

İstanbul Yabancılar için Türkçe ders kitabında 14 tane deyim, 6 tane atasözü; çalışma kitabında 4 tane atasözü; Yedi İklim Türkçe ders kitabında ise sadece 10 tane deyim, çalışma kitabında 4 tane deyim, 1 tane atasözü tespit edilmiştir. İstanbul'un ders kitabındaki atasözleri “komşuluk” ile ilgiliyken çalışma kitabındakiler “çalışma” ile ilgilidir. İstanbul Yabancılar için Türkçe çalışma kitabında stratejiye yönelik deyim bulunmamaktadır. “Kendi” zamirini içeren Yedi İklim Türkçe ders kitabındaki deyimler dil bilgisi alanında kullanılmıştır. “Kişilik kazanmak” deyimini ise anlamında “kendi” zamiri kullanıldığı için bu bölümde değerlendirilmiştir. Diğer atasözü ve deyimler ise okuma-ölçme alanında kullanılmıştır. Öğrencilerden bu deyimlerin anlamlarını eşleştirmeleri istenmiştir.

Sözlük Anlamını Verme

Sözlük anlamını verme stratejisine yönelik olarak ders ve çalışma kitaplarında tespit edilmiş atasözü ve deyimler Tablo 5’te gösterilmiştir:

Tablo 5. Sözlük Anlamını Verme

Deyim	Kitap Adı	Kitabın Türü	Metnin Türü	Söz Varlığı Türü	Sıklık	Ünite	Sayfa	Alan
gurur duymak	Yedi İklim	1	1	1	1	3	64	Okuma
göz açtırmamak	Yedi İklim	2	1	1	1	2	23	Okuma
gözünü üstünden ayırmamak	Yedi İklim	2	1	1	1	2	23	Okuma
göz yummak	Yedi İklim	2	1	1	1	2	23	Okuma

Kitabın Türü 1: ders kitabı 2: çalışma kitabı. Metin Türü: 1: okuma 2: dinleme. Söz Varlığı Türü: 1: deyim 2: atasözü.

Yedi İklim Türkçe ders kitabında 1 tane, çalışma kitabında 3 tane deyim bulunmuştur. Bu deyimler, okuma metinlerinin içerisinde koyu bir şekilde yazılmış ve okuma metninin altında anlamları verilmiştir. Burada doğrudan bu deyimlere ve deyimlerin anlamına dikkat çekmek amaçlanmıştır.

Anlatma Becerisine Yönelik Stratejiler

Ders ve çalışma kitaplarında tespit edilen anlatma becerisine yönelik doğrudan kullanılan atasözü ve deyim öğretim stratejileri “cümle kurma, cümle tamamlama” alt stratejilerinden oluşmaktadır. Bu alt stratejiler aşağıdaki bölümlerde değerlendirilmiştir.

Cümle Kurma

Anlamı açıklama stratejisine yönelik olarak ders ve çalışma kitaplarında tespit edilmiş atasözü ve deyimler Tablo 6’da gösterilmiştir:

Tablo 6. Cümle Kurma

Deyim	Kitap Adı	Kitabın Türü	Metnin Türü	Söz Varlığı Türü	Sıklık	Ünite	Sayfa	Alan
yakasına yapışmak	İstanbul	2	1	1	1	5	33	Yazma-Ölçme
gözü takılmak	İstanbul	2	1	1	1	5	33	Yazma-Ölçme
canı sıkılmak	İstanbul	2	1	1	1	5	33	Yazma-Ölçme
içinden bir şeyler kopmak	İstanbul	2	1	1	1	5	33	Yazma-Ölçme

Kitabın Türü 1: ders kitabı 2: çalışma kitabı. Metin Türü: 1: okuma 2: dinleme. Söz Varlığı Türü: 1: deyim 2: atasözü.

İstanbul Yabancılar için Türkçe çalışma kitabında 4 tane deyim tespit edilmiştir. İstanbul Yabancılar için Türkçe çalışma kitabı, Yedi İklim Türkçe ders ve çalışma kitaplarında bu stratejiye yönelik atasözü veya deyim bulunmamaktadır. İstanbul Yabancılar için Türkçe çalışma kitabındaki 4 tane deyim yazma-ölçme alanında kullanılmıştır. Öğrencilerden okuma metinlerinde geçen deyimlerle cümle kurmaları istenmiştir (Şekil 3).

3. Metinde geçen aşağıdaki kelime ve kelime gruplarının anlamlarını bulalım ve cümle içinde kullanalım.

1. yakasına yapışmak:
2. canı sıkılmak:
3. şok olmak:
4. irkilmek:
5. içinden bir şeyler kopmak:
6. yıkılmak:
7. gözünde canlanmak:

Şekil 2. İstanbul Yabancılar için Türkçe Çalışma Kitabı Cümle Kurma

(Aslan, F. (ed.). 2012. İstanbul Yabancılar için Türkçe Çalışma Kitabı B1. s.33.)

Cümle Tamamlama

Cümle tamamlama stratejisine yönelik olarak ders ve çalışma kitaplarında tespit edilmiş atasözü ve deyimler Tablo 7’de gösterilmiştir:

Tablo 7. Cümle Tamamlama

Deyim	Kitap Adı	Kitabın Türü	Metnin Türü	Söz Varlığı Türü	Sıklık	Ünite	Sayfa	Alan
iyi gün dostu(olmak)	İstanbul	1	1	1	1	6	86	Yazma-Ölçme
aralarından su sızmamak	İstanbul	1	1	1	1	6	86	Yazma-Ölçme
araları limoni olmak	İstanbul	1	1	1	1	6	86	Yazma-Ölçme
aralarına kara kedi girmek	İstanbul	1	1	1	1	6	86	Yazma-Ölçme

arası açılmak (bozulmak)	İstanbul	1	1	1	1	6	86	Yazma-Ölçme
aralarındaki buzları eritmek	İstanbul	1	1	1	1	6	86	Yazma-Ölçme
can ciğer olmak	İstanbul	1	1	1	1	6	86	Yazma-Ölçme
dostluk etmek	İstanbul	1	1	1	1	6	86	Yazma-Ölçme
dostlar başına	İstanbul	1	1	1	1	6	86	Yazma-Ölçme
kafa dengi	İstanbul	1	1	1	1	6	86	Yazma-Ölçme

Kitabın Türü 1: ders kitabı 2: çalışma kitabı. Metin Türü: 1: okuma 2: dinleme. Söz Varlığı Türü: 1: deyim 2: atasözü.

İstanbul Yabancılar için Türkçe ders kitabında 10 tane deyim tespit edilmiştir. Yazma-ölçme alanına yöneliktir. Öğrencilerden kitapta verilen cümleleri deyimlerle tamamlamaları istenmiştir.

Görsellere Yönelik Stratejiler

Ders ve çalışma kitaplarında tespit edilen görsellere yönelik doğrudan kullanılan atasözü ve deyim öğretim stratejileri “görsellerden hareketle eşleştirme yapma” alt stratejisinden oluşmaktadır. Bu alt strateji aşağıdaki bölümlerde değerlendirilmiştir.

Görsellerden Hareketle Eşleştirme Yapma

Görsellerden hareketle eşleştirme yapma stratejisine yönelik olarak ders ve çalışma kitaplarında tespit edilmiş atasözü ve deyimler Tablo 8’de gösterilmiştir:

Tablo 8. Görsellerden Hareketle Eşleştirme Yapma

Atasözü/Deyim	Kitap Adı	Kitabın Türü	Metnin Türü	Söz Varlığı Türü	Sıklık	Ünite	Sayfa	Alan
Bal tutan parmağını yalar.	Yedi İklim	2	1	2	1	4	80	Dil bilgisi
Denize düşen yılana sarılır.	Yedi İklim	2	1	2	1	4	80	Dil bilgisi
Aslan yattığı yerden belli olur.	Yedi İklim	2	1	2	1	4	80	Dil bilgisi
Acele giden ecele gider.	Yedi İklim	2	1	2	1	4	80	Dil bilgisi

Kitabın Türü 1: ders kitabı 2: çalışma kitabı. Metin Türü: 1: okuma 2: dinleme. Söz Varlığı Türü: 1: deyim 2: atasözü.

Yedi İklim Türkçe çalışma kitabında 4 tane atasözü kullanılmıştır. Yedi İklim Türkçe ders kitabı, İstanbul Yabancılar için Türkçe ders ve çalışma kitaplarında doğrudan bu stratejiye yönelik atasözü ve deyim bulunmamaktadır. Atasözleri dil bilgisi alanında kullanılmıştır. Öğrencilerden atasözleri ile ilgili ipucu içeren görselleri eşleştirmeleri istenmiştir (Şekil 3).



Şekil 3. Yedi İklim Türkçe Çalışma Kitabı Görsellerden Hareketle Eşleştirme Yapma (Yunus Emre Enstitüsü. 2016. Yedi İklim Türkçe Çalışma Kitabı B1. s. 80.)

Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Stratejiler

Ders ve çalışma kitaplarında tespit edilen ölçme değerlendirmeye yönelik doğrudan kullanılan atasözü ve deyim öğretim stratejileri “çoktan seçmeli test” alt stratejisinden oluşmaktadır. Bu alt strateji aşağıdaki bölümde değerlendirilmiştir.

Çoktan Seçmeli Test

Çoktan seçmeli test stratejisine yönelik olarak ders ve çalışma kitaplarında tespit edilmiş atasözü ve deyimler Tablo 9’da gösterilmiştir:

Tablo 9. Çoktan Seçmeli Test

Deyim	Kitap Adı	Kitabın Türü	Metnin Türü	Söz Varlığı Türü	Sıklık	Ünite	Sayfa	Alan
can kulağıyla dinlemek	Yedi İklim	1	2	1	1	4	74	Dinleme-Ölçme
boşa gitmek	Yedi İklim	1	2	1	1	4	74	Dinleme-Ölçme

Kitabın Türü 1: ders kitabı 2: çalışma kitabı. Metin Türü: 1: okuma 2: dinleme. Söz Varlığı Türü: 1: deyim 2: atasözü.

Yedi İklim Türkçe ders kitabında 2 tane deyim tespit edilmiştir. Yedi İklim Türkçe çalışma kitabı, İstanbul Yabancılar için Türkçe ders ve çalışma kitaplarında doğrudan bu stratejiye yönelik atasözü veya deyim bulunmamaktadır. Tespit edilen deyimler, dinleme-ölçme alanında bulunmaktadır. Öğrencilerden dinledikleri metinde geçen deyimlerin sözlük anlamını çoktan seçmeli testten bulmaları istenmiştir.

Sonuç

Anlama becerisine yönelik stratejiler, okuma metnlerinin içerisinde koyu harflerle gösterilmek suretiyle tek alt stratejide yalnızca Yedi İklim Türkçe çalışma kitabında

kullanılmıştır. Metinlerin içerisinde başka deyimler de bulunmasına rağmen bazılarının koyu renklerle yazılması ile öğrencilerin doğrudan o deyimleri öğrenmesi amaçlanmıştır. Ders kitaplarının öğretim ortamında en çok kullanılan materyal olduğu düşünüldüğünde, bu stratejinin çok az sayıda kullanılması, atasözü ve deyim öğretimi sürecinde bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Oysa “okuma metinleri ve bu metinlere dayalı söz varlığı etkinlikleri, önemli ölçüde söz varlığı bilgisine sahip olmayı sağlamaktadır” (Wesche & Paribakht, 1994, 14).

Anlamı çözmeye yönelik stratejilerde ağırlıklı olarak eşleştirme yapma alt stratejisi ile öğrencilerden deyimlerin anlamlarını bulmalarının istenmesi öğrencilerin seçenekler arasında hem eleme yapabilme hem de sözlüğe bakmadan anlamı bulabilme durumlarını geliştirebilir.

Anlatma becerisine yönelik stratejilerde, öğrencilerden atasözü veya deyimle ilgili cümle kurmaları veya cümleleri tamamlamaları istenmektedir. Bu da onların anlatım becerilerini geliştirecek stratejilerdendir. “Yazılı etkinlikler, öğrencinin kelimenin anlamı üzerinde düşünmesini sağlayabilir. Yeni kelimelerle; cümle tamamlama, kelimeleri eş anlamlılarıyla eşleştirme, eş anlam ve zıt anlam için sözlük kullanma gibi birçok yol denenebilir” (Gipe, 1978, 642).

Görsellere yönelik stratejiler, görsellerden hareketle eşleştirme yapma olmak üzere tek alt stratejiden oluşmaktadır. Öğrencilerden atasözlerini görselleri ile eşleştirmeleri istenir. “Görsellerden hareketle eşleştirme yapma, öğrencilerin yeni kelimeleri bağlam ve görsel aracılığıyla yapmalarını sağlar” (Nation, 1994, 26).

Ölçme değerlendirmeye yönelik stratejiler, çoktan seçmeli test alt stratejisinden oluşmaktadır. Dil öğretiminde çoktan seçmeli testler fazla tercih edilen bir ölçme aracı değildir; çünkü bu araçların üretici söz varlığı yönündeki birikimi doğrudan ölçmesi söz konusu değildir.

Atasözü ve deyimlerin doğrudan öğretim stratejilerine, konuşma veya konuşma ölçme alanında rastlanmamıştır. Bu durum da dil öğretimi için bir sınırlılık oluşturmaktadır. Çünkü konuşma bir anlatım becerisidir ve dil öğrenenler sahip oldukları söz varlığı ile kendilerini daha iyi ifade edebilirler.

Öneriler

Atasözü ve deyimlere yönelik doğrudan öğretim stratejileri, amaçlıdır. Ancak incelenen ders kitaplarındaki doğrudan öğretim stratejilerinin kullanımı sınırlıdır. Tespit edilenler dışında doğrudan öğretim stratejisi ile de atasözü ve deyim öğretimine yönelik eğitim ortamları tasarlanabilir.

Ders kitaplarında atasözü ve deyimlerin öğretimi sürecinde görsellere başvurma durumuna daha fazla yer verilebilir. Çünkü görseller hem kalıcılığı sağlayacak hem de eğitimi daha eğlenceli hâle getirebilecek nitelikte uyaranlardır. Karikatürler aracılığı ile de atasözü ve deyimler aktarılabilir.

Atasözü ve deyimlerin öğretiminde mevcut olanların dışındaki stratejilere de başvurulabilir. Atasözü ve deyim öğretimine yönelik olarak öğretmenlere rehberlik sağlayacak bölümler, kitabın içinde veya ayrı olarak geliştirilebilir. Bu doğrultuda yardımcı kitaplar yazılabilir ve derslerde öğrencilerin bunlardan faydalanması sağlanabilir.

Atasözü ve deyim öğretiminde diyalog temelli metinlerden faydalanılabilir. Temalara göre oluşturulmuş atasözü ve deyim sözlükleri bu yönde katkı sağlayabilir. Metin Yurtbaşı'nın Sınıflandırılmış Atasözleri Sözlüğü (2013) ve Örnekleriyle Deyimler Sözlüğü (1996) buna örnek gösterilebilir.

Ders kitaplarındaki söz varlığı öğretim stratejileri, öğrencilerin kendi kendilerine de öğrenebilmelerini sağlayabilmeleri için ders dışında da uygulanabilecek şekilde tasarlanabilir ve aktarılabilir. Bu doğrultuda öğrenciye söz varlığına yönelik strateji bilgisi kazandırmak önemli olabilir.

Kaynakça

- Aksan, D. (2004). *Türkçenin söz varlığı. (3. baskı)*. Ankara: Engin Yayınları.
- Barcroft, J.(2004). Second language vocabulary acquisition: A lexical input processing approach. *Foreign Language Annals*, 37(2), 200-208.
- Brosh, H. (2013). Proverbs In The Arabic Language Classroom. *International Journal of Humanities and Social Science*. 3(5). 19-29.
- Bulut, M. (2013). Türkçe Eğitimi ve Öğretiminde Dil ve Kültür Aktarımı Aracı Olarak Atasözleri ve Deyimlerin Önemi. *Electronic Turkish Studies*, 8(13).
- Ciccarelli, A. (1996). Teaching culture through language: suggestions for the Italian language class. *Italica*. 73(4), 563-576.
- Cohen, Andrew D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London; New York: Longman.
- Cooper, Thomas C. (1998.) *Teaching idioms. Foreign language annals*. 31(2), 255-266.
- Cornell, A. (1999). Idioms: an approach to identifying major pitfalls for learners. *IRAL*, 37(1), 1-21.
- Çalışkan, N. (2013). Kavramsal anahtar modeli ile metafor ve deyim öğretimi. *Bilig*, (64), 95-122.
- Gipe, Joan P. (1978). Investigating techniques for teaching word meanings. *Reading Research Quarterly*. 624-644.
- Glucksberg, S. & Matthew S. M. (2001). *Understanding figurative language: From metaphors to idioms*. New York: Oxford University Press.
- Güneş, S. (2009). Yabancı dil öğretiminde deyim öğretimi: Yöntemler, teknikler ve uygulamalar. *Dilbilim*. (22), 1-15.
- İstanbul Yabancılar için Türkçe Çalışma Kitabı B1. (2012). ed. Ferhat Aslan. Kültür Sanat Basımevi.
- İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı B1. (2017). ed. Fatma Bölükbaş, Mehmet Yalçın Yılmaz. Kültür Sanat Basımevi.
- Kovecses, Z. & Szabco, P. (1996). Idioms: A view from cognitive semantics. *Applied linguistics*, 17(3), 326-355.
- Lazar, G. (1996). Using figurative language to expand students' vocabulary. *ELT journal*, 50(1), 43-51.
- Lennon, P. (1998). Approaches to the teaching of idiomatic language. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 36(1), 11-30.
- Levorato, M. C. (1993). The acquisition of idioms and the development of figurative competence. Idioms: Processing, structure, and interpretation". ed. Cristina Cacciari, Patrizia Tabossi. *Lawrence Erlbaum Associates, Inc*. 101-123.

- Nation, Ian S. P. (1994) Individualized Picture Matching. New ways in teaching vocabulary. ed. Ian SP. Nation. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Ökten, C. E. & Kavanoz, S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimini Hedefleyen Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı. *Electronic Turkish Studies*. 9(3).
- Palmer, B. C. & Brooks, M. A. (2004). Reading Until The Cows Come Home: Figurative Language And Reading Comprehension. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 47(5), 370-379.
- Pramling, N. (2006). *Minding metaphors. Using figurative language in learning to represent*. Mölndal: Göteborgs Universitet.
- Varisoglu, B., Seref, I., Gedik, M. & Yılmaz, I. (2014). Deyim ve atasözlerinin öğretilmesinde görsel bir araç olarak karikatürlerin başarıya etkisi. *Karadeniz Araştırmaları*, (41), 226.
- Wesche, M., T. & Sima P. (1994). Enhancing Vocabulary Acquisition through Reading: A Hierarchy of Text-Related Exercise Types. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED369291>
- Yavuz, N. (2010). Yabancı Dilde Deyimlerin Öğretimi İçin Bir Araç Geliştirme Denemesi. *Dil Dergisi*, (147), 7-21.
- Yunus Emre Enstitüsü. (2016). *Yedi İklim Türkçe öğretmen kitabı B1*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ev Ticaret İşletmesi.
- Yunus Emre Enstitüsü. (2016) *Yedi İklim Türkçe çalışma kitabı B1*. Ankara: Başak Matbaacılık.
- Yunus Emre Enstitüsü. (2016). *Yedi İklim Türkçe ders kitabı B1*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.
- Yurtbaşı, M. (2013). *Sınıflandırılmış atasözleri sözlüğü*. İstanbul: Excellence Publishing.
- Yurtbaşı, M. (1996). *Örnekleriyle deyimler sözlüğü*. 2. bs. Ankara: Mem Ofset Ltd. Şti.



An Analysis of the Relationship between Teaching Concerns and Personality Traits of In-Service EFL Teachers

İngilizce Öğretmenlerinin Öğretme Endişeleri ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki*

Didem Atan**

Demet Yaylı***

Geliş / Received: 30.06.2019

Kabul / Accepted: 28.08.2019

ABSTRACT: This study aims at exploring the teaching concerns of a group of EFL teachers working in various school levels in terms of different variables (gender, age, professional experience, graduated program and school level), the relationship between their concerns and personality traits, and their views on their own teaching concerns. The research was designed in a convergent parallel design. A total of 200 EFL teachers working in primary, secondary and university levels participated in the study, and interviews were conducted with 18 teachers volunteering among these teachers. The results indicated that gender and the graduated program type appeared not to create a significant difference. However, it was found that as the professional experience increased, the teaching concerns decreased and primary school EFL teachers seemed to have higher concerns than the other groups of teachers. Correlation analysis revealed a significant relationship between their teaching concerns and personality traits. Qualitative results of the study suggested relatively higher levels of teaching concerns than the levels obtained with the questionnaire.

Keywords: Teaching concerns, personality traits, EFL teachers

ÖZ: Bu çalışma, çeşitli okul seviyelerinde çalışan bir grup İngilizce öğretmenin öğretme kaygılarını çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, yaş, deneyim, mezun olunan program ve çalışılan sınıf), kaygıları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ve öğretmenlerin öğretme kaygıları hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Araştırmaya ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite düzeylerinde çalışan toplam 200 İngilizce öğretmeni katılmış ve bu öğretmenler arasından gönüllü olan 18 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Sonuçlar cinsiyet ve mezun olunan program türünün öğretme endişeleri açısından anlamlı bir fark yaratmadığını, ancak mesleki deneyimin arttıkça, endişelerin azaldığını ve ilköğretim İngilizce öğretmenlerinin diğer öğretmen gruplarından daha fazla endişeye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Korelasyon analizleri öğretmenlerin öğretme kaygıları ile kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Çalışmanın nitel sonuçları nicel sonuçlarına kıyasla katılımcı öğretmenlerin nispeten daha yüksek seviyelerde öğretme kaygıları olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar sözcükler: Mesleki kaygı, öğretme kaygıları, kişilik tipleri, İngilizce öğretmenleri

* This study was produced from the M.A. dissertation of the first author and the second author was the advisor. The study was supported by TÜBİTAK as 2211-Master's Thesis project.

** M.A Graduate, English Language Teacher, Menderes Anatolian High School, didem-atan@hotmail.com

*** Prof. Dr., Pamukkale University, Department of Foreign Language Education, English Language Education Program, demety@pau.edu.tr

Introduction

Teaching requires a variety of skills and knowledge in order to become an effective teacher who thus can touch a wide range of learners with different needs and backgrounds. With this in mind, one can say that teaching as a profession is a multi-layered occupation. To gain the best results and get the required satisfaction from teaching, one of the most important aspects needed to consider is teaching concerns of a teacher; as teachers have to deal with those concerns every day of their professional careers.

Understanding teachers' perceptions and concerns is vital because they are one of the primary factors affecting teaching-learning process. Teachers are the ones who determine their students' needs, regulate learning environments and processes, know which methods and activities work best for students and implement those chosen methods and activities. Different kinds of concerns related to teaching can arise in teachers as the world changes. These concerns can sometimes stem from a lack of expectations or from uncertainty, as well as from the level of teaching or difficulty attached to attaining the goals of educational processes. The source of concerns in teachers is linked to the profession they have been doing. Fuller (1969) classifies teachers' concerns in three groups: student-centered, task-centered, and self-centered concerns. Students are the center of student-centered concerns.

Teaching concerns experienced by teachers is closely related to their degree of professional fulfillment. The conflict between the skills the teacher has and the task s/he does arise concerns. One of the most important factors that affect teaching concerns is personality which includes emotional, motivational and cognitive processes that affect how we behave and react.

Psychologists who study personality have not had a common view on how to define the concept of personality. While some define personality as a self-evident, immutable behavioral and intrinsic process, others base their concept of personality on biological grounds (Burger, 2006). Personality is like an authentic signature which shows that an individual is different from others. The teacher, who affects the quality of education and learning process, has his/her own signature for each individual s/he trains. Traces of teachers can also be seen in pupils trained with a successful personality. Therefore, the personality of the teacher has become one of the areas of research interests. When the related literature is examined, it can be argued that the personality theory most frequently studied in recent years is the Big-Five Personality Theory (McCrae & Costa, 1997). The basis of the Big-Five Personality Theory is that the perceived different personality traits will be reflected in the discourses of various cultures in their daily lives, and that individual differences will be coded in different words. To put it briefly, the Five Factor Model consists of five sub-dimensions, which are Extraversion, Neuroticism/Emotional Stability, Agreeableness, Conscientiousness and Openness to Experience (McCrae & Costa, 1997).

Research Questions

Basically, this study aims at exploring four main issues: (1) the teaching concern levels of a group of Turkish EFL teachers working in schools of various levels (primary,

secondary and higher education institutions), (2) the teachers' teaching concerns in terms of different variables, (3) the relationship between these teachers' concerns and their personality traits, and finally (4) the participants' views on their own teaching concerns. In addition, qualitative data were obtained through semi-structured interviews, and these secondary data were used to interpret and discuss quantitative data. To this end, the following research questions were addressed in the study:

- 1) What is the teaching concerns level of EFL teachers participating in the study?
- 2) Does the teaching concerns level of these EFL teachers show a meaningful difference in terms of their professional experience, their gender, their age, the graduated program type, and the school level they work with?
- 3) Is there a relationship between teaching concerns and personality traits of these EFL teachers? If so, what kind of relationship is there?
- 4) What are the participants' views on their own teaching concerns?

Literature Review

In the related literature, teaching concerns is a vital variable which is examined. Reeves-Kazelskis and King (1994) aimed to determine and compare the concerns of two different groups of teacher candidates. For this purpose, in the first group with 43 pre-service teachers, traditional teaching method (narrative and demonstration), in the second group of 53 pre-service teachers, the field experience method (lecture and then the school application) was applied. In this study, teacher concern questionnaire developed by George (1978) was used. The level of concerns of the two groups at the beginning of the period was seen to be similar. At the end of the semester, While the concern levels related to discipline issues of the second group of pre-service teachers who participated in the field experience group increased, pre-teachers' same concerns in the first group of traditional education decreased. In addition, the second group pre-service teachers' level of concern about being good teachers and having problems with parents decreased compared to the beginning of the semester. In general, a decrease in concern levels was observed in both groups.

Ghaith and Shaaban (1999) worked with a total of 292 Lebanese teachers. They compared the anxiety levels of teachers with various variables such as gender and professional experience. A scale developed by Ghaith and Yaghi in 1997 was used in the study. As a result, it was found that experience decreased teachers' teaching concerns and that gender was not a significant variable for teaching concerns. In a more comprehensive study in terms of data collection tools employed, Swennen, Jörg and Korthagen (2004) conducted a study with 37 first grade Dutch teacher candidates which lasted a total of 28 weeks. The researchers used three techniques to collect data in their study. These techniques were; (1) card sorting technique, (2) drawing technique by teacher candidates and (3) interview technique. Although the card sorting technique was not a data collection tool, it was preferred by the researchers based on their thoughts that it could reflect the concerns of the pre-service teachers. They adapted the 50-item teacher concern checklist developed by Fuller and Borich in 1988 to their own research techniques. After the adaptation, there were 16 items left on the checklist. These 16 items were transferred to the

cards and a card set was created for each student. The teacher candidates were then asked to sort the cards from the most concerning card to the least concerning card. According to the results, the participating student teachers were seen to be most concerned about matters that formed the core task of teaching, as they stated it, such as selecting and teaching content well, motivating students to learn and adapting themselves to the needs of different students. They appeared to be less concerned about matters that were not central to the immediate task of teaching or that they could not influence as student teachers.

In the Turkish context, Ünalı and Alaz (2008), in their study, aimed at revealing the teaching concerns of pre-service teachers studying in geography education. In this study, the relationships among the pre-service teachers' professional concerns and their gender, their family income, their conscious and willing choice of teaching career and their grades were investigated. According to the findings of the study, gender was not an independent variable that would lead to a significant difference in task-centered, self-centered and student-centered concerns. The high level of family income was seen as an independent variable that significantly decreased task-centered, self-centered and student-centered concerns. The fact that students chose geography teaching in the first five choices in the university exam was determined as a factor that significantly reduced the task-centered anxiety level. It was also identified that the fourth and fifth grade students had higher levels of task and self-centered concerns than the first and second-year students.

Yaylı and Hasırcı (2009) examined the teaching concerns of 432 pre-service Turkish teachers studying Turkish language teaching in a university in Turkey in terms of year, gender, group and schooling shift. Teaching Concerns checklist was used for the collection of data and the results of the study showed that higher grade teacher candidates had significantly more concerns than the lower grade pre-service teachers. In addition, gender appeared to be a determinant factor for teaching concerns. According to the results, female students had significantly higher level of teaching concerns than male students. Schooling shift seemed to have no effect on teaching concerns of the participating pre-service Turkish language teachers.

When looking at the literature, although there are studies examining teaching concerns, studies related to the relationship between teaching concerns and personality traits are rare. Çelik (2017) conducted a study to determine the relation between teaching concern level and their personal characteristics of Turkish language teacher candidates. The sample of the study consisted of 400 pre-service Turkish teachers in 12 different cities in Turkey. Eysenck Personal Questionnaire and Teaching Concern Scale by Cabı and Yalçınalp (2013) were used as data collection tools. As a result of research, it was determined that there was a weak but meaningful relation between occupational anxiety level and personal characteristics of Turkish language teacher candidates. Findings indicated that when 'extroversion' and 'lying' personality traits of pre-service Turkish language teachers increased, the concern level also increased. In addition, as the features of emotional stability decreased, the level of concern decreased as well. In terms of gender, it was found that the concern level of the participants varied according to gender, and that female participants' concern levels were significantly lower compared to those of male ones. According to age groups, there was a significant but very low relationship between

17-20 and 21-25 age groups. While there was no significant relationship between the extroversion, lying and neuroticism traits and concern levels of the students in the age group '26 and over', a negative relationship was observed between anxiety level and psychoticism.

Methodology

This is a mixed methods study as it involved a combination of quantitative and qualitative research types. Since both qualitative and quantitative research has roles to play in examining and explaining handled situations and theorizing, together they foster the quality of the research and findings. The research was designed in a convergent parallel design (Creswell, 2011, p. 69), or can also be referred as the concurrent triangulation design. This is one of the mixed method designs. It generally involves the concurrent, but separate, collection and analysis of quantitative and qualitative data in order to achieve the best understanding of the research problem. According to Creswell (2013), this model is characterized by two or more methods used to confirm, cross-validate, or corroborate findings within a study. Data collection is concurrent and the purpose of using this design is generally to overcome a weakness in using one method with the strengths of another.

When the formula used for calculating the estimated sample size in discontinuous variables was adapted to the research universe, the number obtained was approximately 200 (Büyüköztürk, 2016). It is concluded that this result is consistent with the number of participants participating in the research and that the research sample represents the research universe, as total of 200 EFL teachers working in primary, secondary and high schools, and university preparatory classes in Denizli province of Turkey participated in the study by responding to two scales: 'Occupational Concerns Scale' developed by Cabı and Yalçınalp (2013) and 'Ten Item Personality Scale' developed by Gosling et al. (2003) and adapted to Turkish by Atak (2013).

For the qualitative dimension of the research, interviews were conducted with 18 teachers who volunteered among these participating teachers. Among them, five teachers work in university, eight work in two different kinds of high schools, namely Anatolian and vocational high schools and five of them work in primary and secondary schools. The teachers' year of experience ranged from four to 21 years and as for their genders, eight of them were male while the rest were female.

In accordance with the purpose of the study, statistical operations were performed on the quantitative data obtained through the SPSS 23 package program. Accordingly, arithmetic averages were calculated to determine the personality traits and teaching concern levels of the participating EFL teachers. Differences between the groups were presented in terms of the variables included in the personal information form. Levene homogeneity test for homogeneity of variances, one-way analysis of variance and independent samples t-test for independent samples were applied to determine whether demographic variables differed according to teaching concern levels of these EFL teachers. In order to check whether the distribution of data was normal or not Skewness and Kurtosis values were calculated, and Cronbach's Alpha coefficients were examined to determine whether the factors were reliable or not. The reference range for Skewness and Kurtosis values is in the range of +1.5 to -1.5 according to Tabachnick and Fidell (2013),

and according to George and Mallery (2010) in the range of +2.0 and -2.0. In the present study, it was seen that the data were distributed normally in the +2.0 to -2.0 reference range. ANOVA was applied to determine whether the levels of concern differed according to age, place of work, professional experience and graduated program. LSD test was applied in the difference analysis because the variance of concern level scores was found to be homogeneous among the groups (Morgan et al., 2004, p. 151; as cited in Can, 2016, p. 152). The Dunnett C test was used to test the difference of the averages since the scale scores were normally distributed but the variances were not homogeneous (Büyüköztürk, 2016, p. 51). Correlation analysis was applied for the relationships between personality traits and teaching concern levels. In the correlation analysis, Pearson test was applied since the data were normally distributed.

The qualitative data obtained through semi-structured interviews were analyzed by content analysis technique which can be defined as the isolation, counting, and interpretation of the concepts, problems, and subjects repeated in the data (Ellis & Barkhuizen, 2005; as cited in Dörnyei, 2007). For this purpose, first the interviews were transcribed, and the emerging patterns and themes were selected. Then, a name that is closest to the concept it was describing was used to identify each emerging theme. Another researcher who was a classmate in the M.A. program was asked to read and analyze the transcribed data to increase the validity and reliability of the findings (Miles & Huberman, 1994). The percentage agreement between two raters was 80%. We discussed the differences in our coding and reached a consensus for each difference. As a result, 6 themes emerged:

1. Concerns about students
2. Concerns about parental involvement
3. Concerns about professional development and competence
4. Concerns about instructional insufficiencies
5. Concerns about economic and social contexts
6. Concerns about management

Findings

Teaching Concern Levels of EFL Teachers in terms of Professional Experience

The results of the One-Way ANOVA, which was conducted to examine whether the teaching concern levels of the participating EFL teachers differed according to their professional experience, were given in the tables below with their descriptive analyses.

Table 1. Results of One-Way ANOVA of the Differences Between Economic/Social Centered Concern Levels and Professional Experience of EFL Teachers

Source of Variance	Sum of Squares	SD	Mean Squares	F	<i>p</i>	Dif.
Among Groups	722.61	3	240.87	5.029	.002	1-2, 1-3, 1-4
Within Group	9386.96	196	47.89			
Total	10109.58	199				

P.S. 1: 0-5 years, 2: 6-15 years, 3: 16-25 years, 4: 26 and more years

The results of analysis showed that there was a significant difference between the Economic/Social centered concern levels and the professional experience of these EFL teachers ($F=5.029$, $p < .01$). As Levene test showed that the data were distributed homogeneously ($p > .05$), LSD test was conducted to find out the differences between Economic/Social-centered concern levels. The result of the analysis showed that EFL teachers working between 0-5 years had more economic/social centered concern level than those working for 6-15 years, 16-25 years and 26-more years.

Table 2. Results of One-Way ANOVA of the Differences between School Management Centered Concern Levels and Professional Experience of EFL Teachers

Source of Variance	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	<i>p</i>	Dif.
Among Groups	179.40	3	59.80	7.419	.000	1-2, 1-3,
Within Group	1579.87	196	8.06			1-4
Total	1759.28	199				

P.S. 1: 0-5 years, 2: 6-15 years, 3: 16-25 years, 4: 26 and more years

The results of analysis showed that there was a significant difference between the Economic/Social centered concern levels and the professional experience of EFL teachers ($F=7.419$, $p < .001$). As Levene test showed that the data were distributed homogeneously ($p > .05$), LSD test was conducted to find out the differences between School Management centered concern levels among groups. The result of the analysis showed that EFL teachers working between 0-5 years had more School Management centered concern level than those working for 6-15 years, 16-25 years and 26-more years.

Table 3. Results of One-Way ANOVA of the Differences between Task Centered Concern Levels and Professional Experience of EFL Teachers

Source of Variance	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	<i>p</i>	Dif.
Among Groups	3257.31	3	1085.77	11.538	.000	1-2, 1-3,
Within Group	18443.87	196	94.10			1-4, 2-4,
Total	21701.19	199				3-4

P.S. 1: 0-5 years, 2: 6-15 years, 3: 16-25 years, 4: 26 and more years

The results of the analysis showed that there was a significant difference between the level of professional experience of the teachers and their Task Centered concern levels ($F=11.538$, $p < .001$). As Levene test showed that the data were not distributed homogeneously ($p < .05$), Dunnett C test was performed to find out among which groups had the significant difference in Task Centered concern levels. The results indicated that teachers working for 0-5 years had higher Task Centered concerns than those working for 6-15, 16-25 and 26-more years. Besides, teachers working for 6-15 and 16-25 years also had higher Task Centered concern levels than those working for 26-more years.

Table 4. Results of One-Way ANOVA of the Differences between Student/Communication Centered Concern Levels and Professional Experience of EFL Teachers

Source of Variance	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	<i>p</i>	Dif.
Among Groups	910.99	3	303.66	13.304	.000	1-2, 1-3,
Within Group	4473.56	196	22.82			1-4
Total	5384.55	199				

P.S. 1: 0-5 years, 2: 6-15 years, 3: 16-25 years, 4: 26 and more years

The results of analysis showed that there was a significant difference between the level of Student/Communication centered concern levels of EFL teachers in terms of their professional experience ($F=13.304$, $p < .001$). As Levene test showed that the data were not distributed homogeneously ($p < .05$), Dunnett C test was conducted to determine how the Student/Communication centered concern levels differed among the groups. The result of the analysis revealed that EFL teachers working between 0-5 years had more Student/Communication centered concern level than those working for 6-15 years, 16-25 years and 26-more years.

Table 5. Results of One-Way ANOVA of the Differences between Colleague/Parent Centered Concern Levels and Professional Experience of EFL Teachers

Source of Variance	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	<i>p</i>	Dif.
Among Groups	289.73	3	96.57	9.126	.000	1-2, 1-3,
Within Group	2074.26	196	10.58			1-4
Total	2364.00	199				

P.S. 1: 0-5 years, 2: 6-15 years, 3: 16-25 years, 4: 26 and more years

The results of the statistical analysis showed that there was a significant difference between the level of Colleague/Parent centered concern levels of the EFL teachers in terms of their professional experience ($F=9.126$, $p < .001$). As Levene test showed that the data were not distributed homogeneously ($p < .05$), Dunnett C test was performed to find out among which groups have the significant difference in Colleague/Parent concern levels. The results of the analysis indicated that EFL teachers working between 0-5 years had more Colleague/Parent centered concern level than those working for 6-15 years, 16-25 years and 26-more years.

Table 6. Results of One-Way ANOVA of the Differences between Personal Development Centered Concern Levels and Professional Experience of EFL Teachers

Source of Variance	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	<i>p</i>	Dif.
Among Groups	441.77	3	147.25	8.567	.000	1-2, 1-3,
Within Group	3369.22	196	17.19			1-4, 2-4,
Total	3810.99	199				3-4

P.S. 1: 0-5 years, 2: 6-15 years, 3: 16-25 years, 4: 26 and more years

The results of analysis suggested that there was a significant difference between the level of Personal Development centered concern levels of EFL teachers in terms of their professional experience ($F=8.567$, $p<.001$). As Levene test showed that the data were not distributed homogeneously ($p<.05$), Dunnett C test was performed to find out among which groups had the significant difference in Personal Development concern levels. The results revealed that the teachers working for 0-5 years had a higher level of Personal Development centered concerns than those working for 6-15, 16-25 and 26-more years. Besides, the teachers working for 6-15 and 16-25 years had also higher concern levels than those working for 26-more years.

Table 7. Results of One-Way ANOVA of the Differences between Adjustment Centered Concern Levels and Professional Experience of EFL Teachers

Source of Variance	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	<i>p</i>	Dif.
Among Groups	231.72	3	77.24	6.621	.000	1-3, 1-4, 2-4
Within Group	2286.59	196	11.66			
Total	2518.32	199				

P.S. 1: 0-5 years, 2: 6-15 years, 3: 16-25 years, 4: 26 and more years

The results of analysis showed that there was a significant difference between the levels of Adjustment centered concern levels of EFL teachers in terms of their professional experience ($F=6.621$, $p<.001$). As Levene test revealed that the data were not distributed homogeneously ($p<.05$), Dunnett C test was performed to find out among which groups have the significant difference in Adjustment centered concern levels. The results indicated that the teachers working for 0-5 years had higher Adjustment centered concerns than those working for 6-15, 16-25 and 26-more years. Moreover, the teachers working for 6-15 years also had higher Adjustment centered concern levels than those working for 26-more years.

Teaching Concern Levels of EFL Teachers in terms of Gender

The results of the T-test analysis for the Independent Samples in order to examine whether the teaching concern levels of the EFL teachers differed according to gender are given in Table 8 below.

Table 8. T-Test Results of EFL Teachers' Teaching Concerns in terms of Gender

Variable	Gender	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Task Centered	Female	145	23,50	10.18	198	-.332	.740
	Male	55	24,05	11.18			
Student/Communication Centered	Female	145	11,40	4.96	198	.286	.775
	Male	55	11,16	5.83			
Colleague/Parent Centered	Female	145	7,77	3.52	198	.482	.631
	Male	55	7,50	3.25			
Personal Development Centered	Female	145	8,02	4.45	198	.171	.865
	Male	55	7,90	4.20			
Adjustment Centered	Female	145	6,23	3.65	198	.093	.926
	Male	55	6,18	3.32			
School Management Centered	Female	145	6,11	3.06	198	.388	.698
	Male	55	5,92	2.74			
Economic/Social Centered	Female	145	17,37	7.00	198	-.057	.955
	Male	55	17,43	7.50			

The results of the analysis revealed that the level of EFL teachers' Task, Student/Communication, Colleague/Parent, Personal Development, Adjustment, School Management and Economic/Social centered concern levels did not differ by gender ($p > .05$).

Teaching Concern Levels of EFL Teachers in terms of the Graduated Program

The results of the One-Way ANOVA conducted to examine whether the teachers' teaching concern levels differed according to the type of graduated program are given in Table 10, and the descriptive statistics are given in Table 9.

Table 9. Descriptive Statistics Regarding the Distribution of the Task, Economic/Social, Personal Development, Adjustment, School Management, Colleague/Parent and Student/Communication Centered Concern Scores by the Graduated Program Types

Variables	Groups	N	\bar{x}	SD
Task Centered	English Language Teaching	144	24.45	11.12
	English Language and Literature	29	20.37	7.80
	American Culture and Literature	7	20.28	8.45
	Translation and Interpreting	6	28.16	10.18
	Other	14	22.00	7.37
	Total	200	23.65	10.44
Economic/Social Centered	English Language Teaching	144	17.86	7.02
	English Language and Literature	29	15.20	7.84
	American Culture and Literature	7	14.71	4.92
	Translation and Interpreting	6	15.16	4.79

	Other	14	19.35	7.69
	Total	200	17.39	7.12
Personal Development Centered	English Language Teaching	144	8.34	4.56
	English Language and Literature	29	6.34	3.78
	American Culture and Literature	7	6.42	2.93
	Translation and Interpreting	6	10.00	3.16
	Other	14	7.78	3.76
	Total	200	7.99	4.37
Adjustment Centered	English Language Teaching	144	6.62	3.70
	English Language and Literature	29	4.82	2.81
	American Culture and Literature	7	6.14	3.02
	Translation and Interpreting	6	6.16	3.54
	Other	14	5.00	2.98
	Total	200	6.22	3.55
School Management Centered	English Language Teaching	144	6.41	3.17
	English Language and Literature	29	4.75	1.86
	American Culture and Literature	7	5.71	1.88
	Translation and Interpreting	6	5.50	2.34
	Other	14	5.50	2.79
	Total	200	6.06	2.97
Colleague/Parent Centered	English Language Teaching	144	7.97	3.71
	English Language and Literature	29	6.51	2.39
	American Culture and Literature	7	7.71	3.94
	Translation and Interpreting	6	8.50	2.50
	Other	14	7.00	1.88
	Total	200	7.70	3.44
			12.02	5.53
Student/Communication Centered	English Language Teaching	144	9.03	3.33
	English Language and Literature	29	11.42	4.64
	American Culture and Literature	7	11.50	5.00
	Translation and Interpreting	6	8.85	3.18
	Other	14	11.33	5.20
	Total	200	24.45	11.12

When the average scores of EFL teachers were examined with descriptive analyses, it was seen that those who graduated from ‘English Language and Literature’ and ‘American Culture and Literature’ programs generally had higher Task centered, Economic/Social centered, Personal Development centered Adjustment centered, School Management centered, Colleague/Parent centered and Student/Communication centered teaching concern levels.

Table 10. One-Way ANOVA Results regarding whether the Task, Economic/Social, Personal Development, Adjustment, School Management, Colleague/Parent and Student/Communication Centered Concern Levels differ in terms of Graduated Program Type

Variables	Source of Variance	Sum of Squares	sd	Mean Square	F	P	Dif.
Task Centered	Between Groups	642.45	4	160.61	1.487	.208	-
	Within Groups	21058.75	195	107.99			
	Total	21701.20	199				
Economic/Social Centered	Between Groups	304.12	4	76.03	1.512	.200	-
	Within Groups	9805.46	195	50.28			
	Total	10109.58	199				
Personal Development	Between Groups	138.04	4	34.51	1.832	.124	-
	Within Groups	3672.95	195	18.83			

Centered	Total	3810.99	199				
Adjustment Centered	Between Groups	100.74	4	25.18	2.031	.092	-
	Within Groups	2417.58	195	12.39			
	Total	2518.32	199				
Colleague/Parent Centered	Between Groups	61.94	4	15.48	1.312	.267	-
	Within Groups	2302.05	195	11.80			
	Total	2364.00	199				
School Management Centered	Between Groups	74.54	4	18.63	2.157	.075	-
	Within Groups	1684.73	195	8.64			
	Total	1759.28	199				
Student/Commun ication Centered	Between Groups	308.772	4	77.193	2.966	.021	1-2, 1-7
	Within Groups	5075.783	195	26.030			
	Total	5384.555	199				

1: English Language Teaching, 2: English Language and Literature, 3: American Culture and Literature, 4: Linguistics, 5: Comparative Literature, 6: Translation and Interpreting, 7: Other

The results of the analysis indicated that the level of EFL teachers' Task, Economic/Social, Personal Development, Adjustment, Colleague/Parent, School Management and centered concern levels did not differ by the type of program they graduated from (Respectively $F=1.487$; 1.512 ; 1.832 ; 2.031 ; 1.312 ; 2.157 , $p>.05$). However, a significant difference was found at Student/Communication centered concern level ($F=2.966$, $p<.05$). As the result of the Levene test revealed that the data were not distributed homogeneously ($p<.05$), Dunnett C test was conducted to determine how the Student/Communication centered concern levels differed among the groups. Consequently, it was seen that EFL teachers who graduated from English Language Teaching program had a higher level of Student/Communication centered concern than those who graduated from English Language and Literature and Other.

Teaching Concern Levels of EFL Teachers in terms of the School Level They Worked with

The results of the One-Way ANOVA conducted to examine whether the Teaching concern levels of EFL teachers differed according to the school level they worked with are given in Table 11 and the descriptive statistics are given in Table 12.

Table 11. Descriptive Statistics of the EFL Teachers' Distribution of Teaching Concern Scores by School Level They Work with

Variables	Groups	N	\bar{x}	SD
Economic/Social Centered	Primary	19	28.42	12.14
	Secondary	83	22.98	10.24
	High school	69	21.44	8.74
	University	29	27.68	11.91
	Total	200	23.65	10.44
Student/Communication Centered	Primary	19	18.89	7.01
	Secondary	83	16.98	6.68
	High school	69	17.33	7.29
	University	29	17.68	8.19
	Total	200	17.39	7.12
Colleague/Parent Centered	Primary	19	12.63	5.94
	Secondary	83	11.38	5.36
	High school	69	11.00	4.55
	University	29	11.13	5.76

	Total	200	11.33	5.20
Personal Development Centered	Primary	19	9.05	3.80
	Secondary	83	7.19	3.26
	High school	69	7.65	3.34
	University	29	8.37	3.77
	Total	200	7.70	3.44
Adjustment Centered	Primary	19	10.42	4.86
	Secondary	83	7.73	4.26
	High school	69	7.46	4.13
	University	29	8.41	4.56
	Total	200	7.99	4.37
School Management Centered	Primary	19	6.52	4.16
	Secondary	83	6.45	3.74
	High school	69	5.75	2.96
	University	29	6.44	3.94
	Total	200	6.22	3.55
Task Centered	Primary	19	8.05	3.61
	Secondary	83	5.63	2.78
	High school	69	5.86	2.71
	University	29	6.41	3.22
	Total	200	6.06	2.97

When the average scores of EFL teachers were analyzed with descriptive analysis, it was seen that concern levels were close to each other in all sub-dimensions. However, it can be concluded that the teachers working at the Primary school level had higher scores than the others.

Table 12. One-Way ANOVA Results regarding whether the EFL Teachers' Teaching Concerns Differ in terms of the School Level They Work with

Variables	Source of Variance	Sum of Squares	sd	Mean Square	F	P	Dif.
Task Centered	Between Groups	1276.29	3	425.43	4.083	.008	1-2,
	Within Groups	20424.89	196	104.20			1-3,
	Total	21701.19	199				4-2, 4-3
Economic/Social Centered	Between Groups	59.26	3	19.75	.385	.764	-
	Within Groups	10050.31	196	51.27			
	Total	10109.58	199				
Student/Communication Centered	Between Groups	41.02	3	13.67	.502	.682	-
	Within Groups	5343.53	196	27.26			
	Total	5384.55	199				
Colleague/Parent Centered	Between Groups	69.65	3	23.21	1.984	.118	-
	Within Groups	2294.34	196	11.70			
	Total	2364.00	199				
Personal Development Centered	Between Groups	142.00	3	47.33	2.529	.059	-
	Within Groups	3668.99	196	18.71			
	Total	3810.99	199				
Adjustment Centered	Between Groups	22.99	3	7.66	.602	.614	-
	Within Groups	2495.32	196	12.73			
	Total	2518.32	199				
School Management Centered	Between Groups	96.31	3	32.10	3.784	.011	1-2,
	Within Groups	1662.96	196	8.48			1-3
	Total	1759.28	199				

1: Primary, 2: Secondary, 3: High school, 4: University

The results of the analysis reflected that there was no significant difference between the level of the EFL teachers' Economic/Social, Student/Communication, Colleague/Parent, Personal Development and Adjustment centered concern levels and their

school level (Respectively $F=.385; .502; 1.984; 2.529; .602, p>.05$). However, there was a significant difference between the groups in Task centered and School Management centered concern levels (Respectively $F=4.083; 3.784, p<.05$). As a result of the Levene test, the data were found to be distributed homogeneously ($p> .05$), thus LSD test was performed to find among which groups had significant difference. Consequently, it was seen that in the Economic/Social centered concern level, EFL teachers working in primary and university institutions had a significantly higher level of concern than those working at Secondary and High School levels. In term of the School Management Concern level, it was observed that EFL teachers working at Primary level had higher concern scores than those working at Secondary and High School level.

Teaching Concern Levels of EFL Teachers in terms of Their Age

In order to examine whether the teaching concern levels of the EFL teachers differed by their age, correlation analysis was conducted and the results are given in Table 13.

Table 13. Correlation Analysis Results to Examine whether the teachers' Teaching Concern Levels Differ by Their Age

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.Age	1	-.343**	-.229**	-.342**	-.281**	-.336**	-.320**	-.300**
2.Task		1	.455**	.779**	.783**	.732**	.527**	.601**
3.Economic/Social			1	.381**	.442**	.557**	.667**	.599**
4.Student/Communication				1	.636**	.610**	.473**	.468**
5.Colleague/Parent					1	.739**	.535**	.651**
6.Personal Development						1	.583**	.589**
7.Adjustment							1	.523**
8.School Management								1
\bar{x}	36.58	23.65	17.39	11.33	7.70	7.99	6.22	6.06
SD	7.33	10.44	7.12	5.20	3.44	4.37	3.55	2.97

** $p<.01$

The results obtained from the correlation analysis indicated that the ages of the EFL teachers were negatively related to their Task centered ($r=-.343; p<.05$), Economic/Social centered ($r=-.229; p<.05$), Student/Communication centered ($r=-.342; p<.05$), Colleague/Parent centered ($r=-.281, p<.05$), Personal Development centered ($r=-.336; p<.05$), Adjustment centered ($r=-.320; p<.05$) and School Management centered ($r=-.300; p<.05$) teaching concerns.

The Relationship between EFL Teachers' Teaching Concern Levels and Their Personality Types

The results of the correlation analysis ($N = 200$) conducted to test the relationships between the teaching concern total points and personality types of EFL teachers are presented in Table 14 and the relationships between the teaching concern sub-dimensions and personality types of EFL teachers are presented in Table 15 below.

Table 14. Correlation Analysis Results for Relationship between Teaching Concern Total Points and Personality Types (N = 200)

Variables	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.Extroversion	1	.167*	.369**	.460**	.191**	-.265**
2.Emotional Stability		1	.168*	.285**	.285**	-.362**
3.Openness to Experience			1	.294**	.107	-.146*
4.Conscientiousness				1	.197**	-.340**
5.Agreeableness					1	-.250**
6.Teaching Concerns Total						1

The results of the analysis showed that all personality types (Extroversion $r=-.265$, Emotional Stability $r=-.362$, Openness to Experience $r=-.146$, Conscientiousness $r=-.340$, and Agreeableness $r=-.250$) were negatively correlated with the teaching concerns of the participating EFL teachers, which means that when the mentioned personality types were dominant, teaching concern levels experienced by the person were expected to be lower.

Table 15. Correlation Analysis Results for Relationship between Teaching Concern Levels and Personality Types (N = 200)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1.Task	1	.455**	.779**	.783**	.732**	.527**	.601**	-.348**	-.348**	-.184**	-.385**	-.252**
2.Economic/ Social		1	.381**	.442**	.557**	.667**	.599**	-.027	-.198**	.013	-.117	-.121
3.Student/ Commun.			1	.636**	.610**	.473**	.468**	-.308**	-.370**	-.190**	-.386**	-.282**
4.Colleague/ Parent				1	.739**	.535**	.651**	-.238**	-.350**	-.193**	-.299**	-.211**
5.Personal Development					1	.583**	.589**	-.224**	-.298**	-.118	-.242**	-.223**
6.Adjustment						1	.523**	-.114	-.223**	-.029	-.171*	-.191**
7.School Management							1	-.124	-.223**	-.107	-.243**	-.069
8.Extroversion								1	.167*	.369**	.460**	.191**
9. Emotional Stability									1	.168*	.285**	.285**
10.Opennes to Experience										1	.294**	.107
11.Conscien- tousness											1	.197**
12.Agree- ableness												1
\bar{X}	23.65	17.39	11.33	7.70	7.99	6.22	6.06	11.59	10.04	10.42	12.55	11.34
SD	10.44	7.12	5.20	3.44	4.37	3.55	2.97	2.80	2.81	2.58	2.01	2.29

** $p<.01$, * $p<.05$

The results obtained from the correlation analysis showed that Extraversion was negatively correlated with Task centered ($r=-.348$; $p<.01$), Student/Communication centered ($r=-.308$; $p<.01$), Colleague/Parent centered ($r=-.238$; $p<.01$) and Personal Development centered ($r=-.224$; $p<.01$) concerns, which means that teachers whose Extraversion personality traits are dominant seem to have lower levels of teaching concerns of Task, Student/Communication, Colleague/Parent, and Personal Development.

Emotional Stability was negatively correlated with Task centered ($r=-.348$; $p<.01$), Economic/Social centered ($r=-.198$; $p<.01$), Student/Communication centered ($r=-.370$; $p<.01$), Colleague/Parent centered ($r=-.350$; $p<.01$), Personal Development centered ($r=-$

.298; $p < .01$), Adjustment centered ($r = -.223$; $p < .01$) and School Management centered ($r = -.223$; $p < .01$) concerns, which means that these teaching concern types are expected to be lower with teachers who has dominant Emotional Stability.

Openness to Experience was negatively correlated with Task centered ($r = -.184$; $p < .01$), Student/Communication centered ($r = -.190$; $p < .01$) and Colleague/Parent centered ($r = -.193$; $p < .01$) concerns; which means that teachers with dominant Openness to Experience personality type seem to have lower Task, Student/Communication, and Colleague/Parent centered concern levels.

Conscientiousness was negatively correlated with Task centered ($r = -.385$; $p < .01$), Student/Communication centered ($r = -.386$; $p < .01$), Colleague/Parent centered ($r = -.299$; $p < .01$), Personal Development centered ($r = -.242$; $p < .01$), Adjustment centered ($r = -.171$; $p < .05$) and School Management centered ($r = -.243$; $p < .01$) concerns, which means that these concern types are expected to be lower with teachers whose Conscientiousness personality type is dominant.

Finally, Agreeableness was negatively correlated with Task centered ($r = -.252$; $p < .01$), Student/Communication centered ($r = -.282$; $p < .01$), Colleague/Parent centered ($r = -.211$; $p < .01$), Personal Development centered ($r = -.223$; $p < .01$) and Adjustment centered ($r = -.191$; $p < .05$) concerns, which means that teachers with dominant Agreeableness personality type appear to have lower level of Task, Student/Communication, Colleague/Parent, Personal Development and Adjustment centered concerns.

Findings from Qualitative Data

Semi-structured interviewing technique was used in the study, and the data were analyzed through content analysis technique by coding the participating EFL teachers' concerns under specific themes. The following themes regarding their teaching concerns were identified:

1. students
2. parental involvement
3. professional development and competence
4. instructional insufficiencies
5. economic and social contexts
6. management

Interviews conducted in Turkish have shown that EFL teachers were particularly concerned about students in two areas: the students' lack of discipline and the lack of interest in the lesson. Therefore, this situation caused teachers to have concerns about how they can attract students' attention.

The concerns of the teachers about parents focus on the participation of parents in the educational process. Especially, the teachers working at primary, secondary and high school levels emphasized that families were not interested in their children at all, which led to a failure in the connection between school and family. On the other hand, some teachers, especially at high school level, stated that in some cases some parents had a tendency to exaggerate their participation and reflect some unrealistic expectations, which caused

pressure on both the teacher and the student, drawing teachers into an excessive effort to prove themselves to the parents.

As for the raised concerns related to the professional development, the teachers stated that they did not find sufficient support and opportunity from the institutions and upper institutions related to their professional development, the necessary care was not given to the in-service trainings of teachers, the necessary professional development opportunities were not provided especially on the basis of their branch. It was among the raised concerns that teachers could not develop themselves in terms of their profession sufficiently because of some economic inadequacies or the unneeded/heavy workload. Moreover, some of the participating teachers, especially the teachers working at primary level, expressed that they were concerned about improving themselves to keep up with the changing systems, students and the changing world every year. Another concern related to their professional competences was about their efforts to put English into practice for their students, increase their productivity by using different techniques and methods, and raise their students' success.

Concerns about Instructional Insufficiencies reflect the concerns of the participating teachers about the deficiencies in the instructional environment and the effects of the current system on teachers. Teachers stated that they lacked the materials and resources that will help increase the quality of education in their schools and classes. A lack of technological equipment in classrooms and a lack of books and resource books were observed to constitute the most intense concern for the teachers. In addition, the limited number of course hours caused teachers to worry about not having enough time to complete all important issues in the curriculum and not having enough time for trying different teaching techniques.

When the data were examined, it would not be wrong to state that teachers saw the salary they received insufficient. Some of the teachers stated that the importance and the difficulty of the work, and the efficiency of their efforts were not reflected in the salary they received efficiently. In fact, they stressed that the work they did actually deserved more, and that due to this economic insufficiency, respect and admiration for teaching profession in the society decreased in years. In addition, all of the teachers who argued that their salary was insufficient stated that they were able to provide money only for their basic needs; consequently, they could not put aside some money for their needs of social-cultural activities. We can say that this situation prevented them from spending enough for their personal, social and professional development and they could not participate in social-cultural activities with the help of which they could relax psychologically.

The most important concern about school management was seen as the possibility of being treated unfairly and unequally. Some teachers had a concern about the fact that the administrators had a biased attitude or had a potential for a biased attitude towards the teachers with whom they were intimate or share similar political opinions or worldviews. Another concern expressed about the management was that school administrators were seen by the participating teachers as ones not behaving according to the procedures of the school administration. In other words, the administrators acted as mechanism of control and cronyism rather than solution-oriented authority.

Discussion and Conclusion

When the concern levels of EFL teachers were examined in terms of gender, it was observed that the teachers' concern levels did not differ in any sub-dimension according to gender. In the literature, there were contradictory results regarding the effect of gender, as some studies found it to be a significant variable, while some others did not. For instance, similar to the present study, teaching concerns did not differ significantly according to gender in the study by Ünalı and Alaz (2008), whereas Yaylı and Hasırcı (2009) found that gender had a significant difference on teaching concerns, as female students in their study had higher level of teaching concerns than male students.

When we look at the relationship of EFL teachers' teaching concerns with their professional experience, it was observed that the levels of Economic/Social centered, School Management centered, Task centered, Student/Communication centered, Personal Development centered and Adjustment centered concerns decreased significantly as their professional experience increased. Similarly, Ghaith and Shaaban (1999) found out in their study that experience decreased teachers' teaching concerns. Besides, in their study, Reeves - Kazelskis and King (1994) revealed that as the participating student-teachers' experience increased, their teaching concern levels decreased.

The results of the analyses conducted to test the relationship between the teaching concern levels and personality types of EFL teachers, the results revealed that there was a significant negative relationship between personality types and all types of the concern levels. Extroversion, Neuroticism and Conscientiousness personality types came to the fore. Especially, it is noteworthy that Neuroticism / Emotional Stability personality type had a statistically significant relationship with all types of teaching concerns. Çelik (2017), with a focus on the relationship between teaching concern level and personal characteristics of Turkish language teacher candidates found that except for psychoticism, personal traits had a significant relationship with concern level. Extraversion and lying personality traits were found to be correlated with the teaching concerns positively, while emotional stability trait appeared to be negatively correlated with the concern levels. These findings seem to be in accordance with the ones obtained in the present study. Another similarity between the present study and Çelik's study was that in both studies, a significant relationship between personality types and teaching concerns was revealed.

The themes reflecting the participating EFL teachers' concerns largely coincided with the sub-dimensions of the Teaching Concern Scale, as the concern types such as Student centered, Economic/Social centered, Parent centered, Personal Development centered and School Management centered concerns were common in both quantitative and qualitative analysis results. Yet, there were some differences as well. For example, Adjustment centered concerns and Colleague centered concerns were not mentioned by the teachers who were interviewed. However, the theme 'concerns about instructional insufficiencies' was not related to any of the sub-dimensions in the Teaching Concern Scale.

One of the most striking similarities between the results of Teaching Concern Scale and the findings from the interviews may be related to Economic/Social centered concern, as Economic/Social centered concerns were the highest concern type in the scale and 80%

of the interviewed EFL teachers mentioned that they had concerns about their economic and social contexts. However, while they showed relatively low level of Personal Development centered concerns in the Teaching Concern Scale, 95% of the interviewed EFL teachers mentioned that they had concerns about their own professional development and competence. The reason behind this difference may have resulted from the fact that in the scale, the EFL teachers could not refer to the reasons why they felt concerned about their professional development and competence.

While the results of quantitative analysis showed a low level of teaching concerns, the results of the qualitative analysis reflected a relatively higher level of concerns. Further studies planned with these two different research methods should be implemented to get further results and to find the reason(s) behind this difference. Also, this study was limited in terms of the fact that the volunteering participants were all employed in the city center of Denizli. Therefore, in future studies, teachers working in different cities in different parts of Turkey should be included. Moreover, the results of this study revealed a significant relationship between personality types and teaching concerns experienced by EFL teachers. These results showed that, it would be useful to examine these dimensions in depth by making separate studies for each of the personality traits. In addition, teachers should be given the opportunity to participate in in-service trainings, seminars and social activities with a higher financial support so that the desired personality traits can be regulated and teachers can decrease their concerns. It would be essential to consider the issues related to teaching concerns while developing teacher training programs.

References

- Atak, H. (2013). On-maddeli kişilik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Archives of Neuropsychiatry*, 50, 312-319.
- Burger, J. (2006) *Personality*. (1st ed.), İstanbul: Kaknus Publications.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. (22nd ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cabı, E., & Yalçınalp, S. (2013) Occupational anxiety scale for prospective teachers: A study on validity and reliability. *Hacettepe University Education Faculty Journal*, 44, 85-96.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (4th ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). California: Sage Publication Inc,
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Washington DC: Sage Publication Inc.
- Çelik, M. (2017). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kişilik Özellikleri ve Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. New York: Oxford University Press.
- Fuller, F. F. (1969) Concerns of teachers: A developmental conceptualization 1. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference* (10th ed.). Boston: Pearson.
- Ghaith, G. & Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15(5), 487 – 496.
- Gosling, S.D., Rentfrow, P.J. & Swann, W.B. Jr. (2003). A very brief measure of the Big Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37, 504-528.
- McCrae, R. R. & Costa P. T. Jr. (1997). Personality traits structure as a human universal. *American Psychologist*, 52, 509-516.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Reeves – Kazelskis, C. & King, D. A. (1994). *Teaching concerns of pre-service teachers*. 23. Mid-South Educational Research Association Conference.
- Swennen, A., Jörg, T. & Korthagen, F. (2004) Studying student teachers' concerns, combining image-based and more traditional research techniques. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 265 – 283.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Ünalı, Ü. & Alaz, A. (2008). Coğrafya öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 1-13.
- Yaylı, D. & Hasırcı, S. (2009). Concerns of prospective teachers of Turkish on teaching. *The Journal of International Social Research*, 2(9), 520-525.



A Case Study of Metacognition in a Foreign Language Reading Context

Bir Durum Çalışması: Yabancı Dil Okuma Bağlamında Üstbilis *

Nesrin Öztürk**

Geliş / Received: 07.03.2019

Kabul / Accepted: 26.08.2019

ABSTRACT: This study aimed to examine a) L2 readers' perceptions of reading, metacognition, and motives for practicing metacognition in a foreign language learning context and b) the effects of a metacognition training program on these variables. For this purpose, a quasi-experimental case study was designed, and written questionnaires were developed. Findings confirmed that metacognitive individuals pertain reading to comprehension or goal attainment and they know physiological, cognitive, and affective factors might impact their performances. Some L2 readers might hold an understanding of meta-reading; skills and dynamics that facilitate and interfere with performance might transfer across languages. Following the training, participants' self-awareness increased and their strategic L2 reading changed. Their motivation and interest to read in a foreign language was also impacted, positively. Lastly, although metacognitive readers were aware of that strategic reading may be cognitively demanding; such readers would still continue practicing metacognition for efficiency with time, effectiveness with comprehension and EFL learning, and pleasure of awareness and self-confidence.

Keywords: Metacognition, EFL, reading, self-awareness, training.

ÖZ: Bu çalışma, yabancı dil öğrenme bağlamında a) yabancı dil okuyucularının okuma ve üstbilis algıları ile üstbilis kullanma motivasyonları ve b) bu çalışmada uygulanan üstbilis eğitim programının bu değişkenler üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçlar doğrultusunda, yarı deneysel durum çalışması desenlenmiş ve yazılı cevaplanacak sorular geliştirilmiştir. Bulgular, üstbilise hakim olan bireylerin okumayı, anlama veya hedeflere ulaşma ile ilişkilendirdiğini ve fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal faktörlerin okuma performanslarını etkileyebileceğini bildiklerini ortaya koymuştur. Bazı yabancı dil okuyucuları, meta-okuma anlayışına sahip olabilirler; yani, bu okuyucular okuma becerilerini ve okumayı etkileyen dinamikleri diller arasında aktarabilirler. Eğitimin ardından, katılımcıların öz farkındalıkları artmış ve yabancı dilde stratejik okumaları değişmiştir. Yabancı dilde okuma motivasyonları ve ilgileri de olumlu yönde değişmiştir. Son olarak, üstbilisi pratik eden okuyucular, stratejik okumanın bilişsel olarak yorucu olduğunu fakat, zamanda verimlilik, anlama ve yabancı dili öğrenmede etkinlik ve farkındalık ve özgüven kazandırması sebebiyle bu uygulamaya devam edeceklerini belirtmişlerdir.

Anahtar sözcükler: Üstbilis, yabancı dil, okuma, öz farkındalık, eğitim uygulaması.

* The study was presented at UNESAK-2018.

** Öğr. Gör. Dr., Ege Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, ozturknesrin@gmail.com

Introduction

Metacognition pertains to *thinking about thinking* (Baker & Brown, 1984b; Flavell, 1979; Veenman, 2016). According to Flavell (1979), the actions and interactions of metacognitive knowledge, metacognitive strategies, and metacognitive experiences control cognitions. That is, one's knowledge of self, task, and goals along with the utilization of strategies can impact cognitive performances (Flavell, 1979). For its potentials, metacognition is studied in the field of education since its introduction. It was, thereafter, found that metacognition is an important predictor of learning (Veenman, 2016; Wang, Haertel, & Walberg, 1990) and it is a major distinction between low and high achievers (Paris & Jacobs, 1984; Pogrow, 2004). Metacognition is, in fact, a tool for effective learning (Fisher, 2002; Kerndl & Aberšek, 2012; Veenman, 2016; Wang et al., 1990).

For a successful reading experience, individuals need to employ both cognitive and metacognitive strategies. Individuals utilize cognitive strategies to comprehend and gain information from the text (Doğanay Bilgi & Özmen, 2014; Garner & Alexander, 1989; Gourgey, 2001) and metacognitive strategies for the effectiveness of cognitive strategies (Gourgey, 1998, 2001). Many research confirmed beneficiary impacts of metacognition on reading and these include improved reading awareness, skills, comprehension, performance, and responsibility taking (Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill, & Joshi, 2007; Cross & Paris, 1988; Curwen, Miller, White-Smith, & Calfee, 2010; Veenman, Van Hout-Wolters, & Afflerbach, 2006).

Individuals' metacognition can show variations (Veenman et al., 2006); however, research demonstrated that students can be taught metacognition (Öztürk, 2015). That is, individuals can learn how to orient themselves to task demands or goals, monitor comprehension, regulate reading strategies to deal with comprehension failures, interpret and test predictions, evaluate one's intellectual enterprise, reflect on comprehension, and evaluate task performance, goal attainment, and effectiveness of strategies (Anastasiou & Griva, 2009; Baker & Brown, 1984a; Cross & Paris, 1988; Duffy, 1993; Pintrich, 2002; Schraw, 1998).

Offering independence with learning, reading is an important skill not only for schooling but also out of classroom. As Iwai (2011) emphasized due to the effects of globalization, English is a predominant language in many areas for various reasons including communication or expanding academic knowledge (Anjomshoaa, Golestan, & Anjomshoaa, 2012). Many individuals, therefore, are to develop a literacy competence in English as a second (ESL) or foreign language (EFL). In relation to the main focus of this study; in the following section, research was reviewed for metacognition's relation with or impacts on second/foreign language (L2) reading.

Literature Review

Metacognition theory proposed by Flavell (1979) and it holds three components. Metacognitive knowledge pertains to declarative, procedural, and conditional knowledge of self, cognitive tasks, and strategies. Metacognitive regulation includes strategies by which individuals plan and monitor their cognitive enactments, regulate strategies, and evaluate both process and products of such acts. Metacognitive experiences, which seem to

be ignored or considered as granted at most instances, pertains to the experiences where highly conscious thinking occurs. This is when individuals think about and reflect on the task and goals, activate and benefit from metacognitive knowledge, and practice metacognitive strategies for goals, task demands, or performance.

In practice, metacognition theory with a focus on reading emerges as strategic reading. L2 readers are likely to encounter unfamiliar words, grammatical structures, or topics in most cases. This is when reading difficulties arise and L2 readers (should) intentionally evaluate and examine alternative approaches or sources to eliminate blockages in comprehension (Phakiti, 2006). For successful reading experiences L2 readers are to set strategic reading which is conscious, deliberate, and goal-directed use of reading strategies to complete task demands or attain reading goals (Ozturk, 2017b).

Available L2 research revealed that there might be a positive relation between readers' metacognition and different variables including a) foreign language reading processes (e.g. Chern, 1993; Zhang & Seepho, 2013), b) performance (e.g. Anjomshoaa et al., 2012; Karami & Hashemian, 2012; Phakiti, 2003; Zhang & Seepho, 2013), and c) language proficiency (e.g. Ozturk & Şenaydın, 2019; Zhang, 2001). That is, proficient or successful L2 readers might have more awareness of and effectively use metacognitive strategies (Alsheikh & Mokhtari, 2011; Barnett, 1988), just like successful native language readers (Maasum & Maarof, 2012; Mokhtari & Reichard, 2004). Whereas, learners with limited metacognition might perform poorly since such readers might not purposefully or intentionally invoke strategies and manage their reading (Karbalaeei, 2010). Moreover, as Dreyer and Nel (2003), Aghaie and Zhang (2012), Muñiz-Swicegood (1994), and Takallou (2011) found, L2 reading scores might improve significantly following metacognition trainings. When research was designed to compare control and experimental groups' reading performance, the effects of metacognition training were found distinctive for experimental groups (i.e. Takallou, 2011). These findings in L2, in deed, align with the arguments of native language reading and metacognition research.

Problem. Although previous research revealed optimistic findings, it is also known that L2 learners may not be well-equipped to handle academic reading demands. That is, such readers might not possess an awareness of cognitive processes during L2 reading and they might not always regulate such processes, well (Maasum & Maarof, 2012). This problem may reveal divergent realities of research and classroom practices regarding metacognition. As Baker (2017) argued, research classroom learners' metacognition competence might not be representative of mainstream classroom learners' proficiency with metacognition (Baker, 2017).

Practically, such a problem should be interpreted especially regarding teachers' need for explicit directives and covert metacognition trainings delivered for research purposes. Previously Veenman et al. (2006) and Kerndl and Aberšek (2012), later I (2017) argued that there is no practical tools to help teachers implement metacognition instruction in their classrooms. Therefore, although there is research encouraging metacognition instruction, mainstream classrooms might not always produce similar outcomes regarding metacognition. Moreover, each classroom's- in fact, each individual's- needs and metacognition repertoire might vary. Because most research seems not revealing this

aspect of learning, delivery, identification of metacognition training's focus, and its benefits might be jeopardized. Indeed, both the instructional practices and focus might vary by students' needs and metacognition competencies at each instance.

Purpose of the Study

Research on L2 strategic reading, mostly, focused on the examination of related variables such as metacognition and reading performance, proficiency, or processes via quantitative methodology. Such research confirmed a positive relation among those variables. Similarly, examination and confirmation of metacognition training's effects was done by various numerical data sources including standardized instruments and reading scores. Although quantitative findings are invaluable for understanding the practicality of theories, researchers should make their studies amicable for classroom practices. Therefore, one of the aims of this paper is to present a practical and vivid metacognition training program that can be implemented in mainstream classrooms and altered, if necessary. By so, teachers' need for metacognition pedagogy can be satisfied, at least to some extent. However, it is more important to design such a program based on learners' realities. Therefore, this study also aims to offer an example uncovering learners' realities regarding strategic reading in a foreign language learning content to set a best-situated and need-based training program.

Regarding the research trends and current available findings on L2 strategic reading, this study will take a more exploratory stance and answer two questions as in the following;

- a) How do L2 learners perceive reading, strategies, process of reading, and reading in different languages in an EFL context?
- b) Can L2 learners' perception of reading, strategies, process of reading, and reading in different languages change following a 2-month metacognition training module?

Theoretical Orientations

To answer research questions, social perspectives of learning and self-regulation theory were adopted and a metacognition training program was designed. In the following, these theories and metacognition training features will be presented, shortly.

Social cognitive theory. Bandura's (Bandura, 1986; 1971) theory of learning is based on behaviorism and principles of social learning. According to Bandura, learning emerges as a product of personal, environmental, and behavioral factors. In his model, personal factors pertain to cognitive ability, knowledge, and expectations as well as environment which includes resources, consequences of the actions, models, and teachers (Woolfolk, 2016). Behavioral influences, on the other hand, may pertain to observation, encoding, retaining and retrieving knowledge of others' behavior and their consequences. In such a dynamic environment, individuals can *construct* knowledge through vicarious learning (O'Donnell, Reeve, & Smith, 2007; Zimmerman, 2000).

Self-regulated learning. Influenced by Bandura's theory, Zimmerman (2000) described developmental stages of regulatory skills. According to Zimmerman (2000), at

observational stage, individuals recognize the main features of an ideal regulatory enactment by watching a model. At *emulation stage*, individuals approximate the regulatory performances to the model's. To help individuals master such strategic behaviors, co-regulation and shared regulation can be utilized (O'Donnell et al., 2007; Woolfolk, 2016). Later, at *self-controlled stage*, individuals experiment self-regulatory strategies in a structured setting with a reference to the ideal performance. At this stage, individuals can use self-reinforcement to approximate their performances to the standards of the ideal behavior. Finally, at *self-regulatory stage*, individuals can set their goals and adapt their strategies systematically to regulate their behaviors, independently (O'Donnell et al., 2007; Woolfolk, 2016).

Bandura's and Zimmerman's learning models include *others* modelling, coaching, guiding, and providing feedback or reinforcement to the novices. In the following; therefore, social constructivism will be reviewed, shortly.

Social constructivism. According to Vygotsky (1978), individuals' learning experiences are mediated by language and social interactions. Indeed, language has a role in thinking, directing, and regulating cognitive acts (Tishman & Perkins, 1997; Woolfolk, 2016). Individuals can control their awareness and cognitions by private and inner speech. However, individuals can sometimes turn to more competent individuals for help when their methods are not completely helpful for a specific task. These might be instances where scaffolding is provided to the novice.

In relation to scaffolding, Vygotsky's theory (1978) highlights zone of proximal development (ZPD). ZPD distinguishes actual development and potential development levels. At actual development level, individuals can master tasks independently; whereas at potential development level, they need help from competent peers or models. The area between these two is called zone of proximal development (O'Donnell et al., 2007). In order for individuals to surrender in ZPD, scaffolding has a critical role. Modelling idealized performances, providing hints, reminders, examples, and prompts, simplifying the task, encouraging learners to set short-term goals and demonstrating the skills through processes, giving detailed feedback, and allowing revisions can be utilized in ZPD area so as to help learners become independent.

Metacognition training. Based on the aforementioned theories and following an in-depth-review of metacognition research, I developed a generic training program to help develop learners' metacognition in reading (Ozturk, 2017). This training model consists of seven crucial components including;

1. fostering learners' metacognitive knowledge by explicit teaching, modeling, and metacognitive discussions,
2. adopting goal directedness; explicitly stating the objectives of class, setting the criteria for goal attainment, and each parties' goal-setting for reading,
3. integrating language of thinking; teaching vocabulary to explain the rationale for cognitions and related acts, describing lines of thinking during reading, and sharing lines of thinking during and about reading,

4. scaffolding students' strategic reading experiences by sharing responsibility with students, providing students with instructional aids for strategic reading, encouraging students to demonstrate their strategic reading experiences, and promoting students' collaborative practices of strategic reading, and engaging all parties in metacognitive discussions,
5. encouraging students' independence with strategic reading,
6. assessing metacognition; teachers' assessment of students' metacognition and promoting students' self-assessment, and
7. prolonging metacognition training until students develop habits of thinking about reading.

This model basically requires implementation of 4 main components; fostering learners' metacognitive knowledge, scaffolding learners' strategic reading experiences, encouraging learner's independence with strategic reading, and assessing metacognition. However, at every of these stages, other three components are to be diffused into instruction for learners' metacognition. These include adopting goal directedness, integrating language of thinking, and prolonging metacognition training. The procedures of training will be presented in detail in the next section of this paper.

Methodology

Participants

This quasi-experimental case study was conducted in the preparatory school of a state university in Western Turkey. The students were initially distributed to different levels of English after taking an institutional placement exam at the beginning of the academic year. Participants were placed in A1 classes to study English as a foreign language for 8 months. According to Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), these learners were basic users of English (Council of Europe, 2001). By CEFR's definition, A1 users can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases for their concrete needs. They can exchange information about personal details such as where they live, people they know, and things they have. When others speak slowly and clearly, A1 users can interact with them in a simple way.

I was randomly assigned to teach reading skills to the participants. Therefore, participants were selected by convenience sampling method. The sample group was composed of 14 students. Of these students, 10 were female and 4 were male. Their majors were chemistry and their age ranged between 18 and 20.

Data Collection Tools

To collect data, qualitative methodologies were used. For this purpose, I developed two sets of written questionnaires in Turkish (see Appendix A) and distributed hardcopies to my students in class, timely. Because I wanted to eliminate any potential influences of a limited foreign language proficiency and to determine my students' needs to my best, I asked them to fill the questionnaires in Turkish. Moreover, I purposefully had my students answer the questions in class so as to clarify any vague points in their understanding of

questions. I also reminded my students be critical to their best and use pseudonyms to eliminate the effects of social desirability as much. Besides, I reminded them institutional standardized scoring policy and declared that data would only serve for research purposes. Therefore, any of them would not feel threatened and they could provide genuine answers.

This study aimed to examine L2 readers' perceptions of and possible changes in their perception of L2 reading, metacognition, and motives for strategic reading. Therefore, data were collected at two stages; just before and after the treatment. Pre-treatment qualitative questions pertained to the fundamentals of reading. This set aimed to find out the needs of the learners; therefore, the content and focus of the training can be set accordingly. Following the treatment, another set of questions was delivered. Post-treatment question set contained items that aimed to detect a) any changes in students' perceptions of fundamentals of reading and metacognition and to study b) the motives for practicing strategic reading in an EFL context.

Findings of the initial needs analysis. Data collected at pre-treatment stage helped identify the focus of the training and modify its flow. As findings section will disseminate pre-treatment analysis in detail, I provide a short summary here. The initial needs analysis confirmed that participants were aware of the purpose of reading and some factors that might impact reading. Therefore, I did not spend much time on these aspects. However, I had to focus on reading strategies and stages of reading because most participants did not name any strategies although they could declare some regulatory control over reading. Moreover, few participants were aware of their reading characteristics and it was to a very limited extend. Most participants, also, thought that reading in different languages require different cognitive processes. By the initial needs analysis, I determined the core elements of metacognition training module in this study; I focused more on self-awareness, recognition, and practice of reading strategies in L2.

Metacognition Training Procedure

Metacognition might be a complex or vague concept (Papleontiou-louca, 2003) for some learners and the participants in this study were not proficient enough in English as a foreign language at the time of the training. Therefore, I aimed to control cognitive load that might either stem from the construct itself or my students' limited language proficiency and I delivered metacognition training in participants' native language for the best outcomes.

The training lasted for 2 months; it started in the second week of October and lasted at the end of the second week of December. The participants had 6 hours of reading class in a week. During the first four hours of the class, I instructed for the intuitional standards and then in the following two hours, my students practiced different components of metacognition. In total, my students attended a 16-hour training module of metacognition that flows through the gradual release of responsibility. However, the generic metacognition training program was modified according to the findings of initial needs analysis.

On the very first week, I held a comparative approach to raise awareness towards L2 strategic reading and diminish any potential misconceptions about it. I asked my

students to read any short text in Turkish and discuss their meaning making process, in class. During this time, my students and I discussed anything potential that can help and demolish comprehension. These factors may pertain to motivation, background knowledge, problems, strengths, external factors, available resources, feelings, and time etc. The purpose of this section was to familiarize my students with the upcoming strategic reading practices. Then, I exposed my students to my explicit teaching, modeling, and metacognitive discussions of strategic L2 reading. This is when I explicitly taught components of metacognition and showed how my metacognitive knowledge and regulation can impact my reading acts. I showed why I have some reading problems (e.g. unfamiliar vocabulary or topic) and how I solve these problems by presenting a number of reading strategies via *WWWH* rule (What, When, Why, and How). I modeled my strategic reading experience using a graphic organizer for task completion and goal attainment. During my modeling, I also thought aloud about myself as a reader including my interests, motivations, skills, and knowledge and about the rationale of my acts; choosing some strategies, monitoring my comprehension, and evaluating my process and performance. While I modeled and thought aloud, I let my class ask any questions or raise any objections to my acts. Then, we discussed how and why my acts impacted reading processes and products.

Then, I implemented the second stage of the training; scaffolding learners' strategic reading. At this stage, I shared strategic reading responsibility with my students and I had them contribute to strategic reading experiences. We *-together-* planned reading (by for example, setting goals, discussing the topic and task demands, and choosing appropriate strategies), monitored comprehension, regulated strategies for comprehension and regarding reading goal, and evaluated reading process, strategic acts, comprehension, and goal-attainment. This is when I had my students name strategies and explain the rationale for their choices. I also used and had my students use instructional aids (like metaphors, analogies, graphic organizers, reading action plans, thinking maps, rubrics) to demonstrate their strategic reading acts both to me and to their mates. During this period, my students started to test, discuss, and modify their knowledge about self, task, and strategies, as well as practiced strategic reading together while using some instructional aids. They also evaluated outcomes and discussed their evaluation with others; mates and me. I provided necessary feedback and scaffolding by joining their groups from time to time. These procedures lasted for another 4 instructional hours (two weeks).

Later, I encouraged my students to practice strategic reading independently for another two-weeks period and during the exam. During these two weeks of independent experiences, I provided my students with guidance, scaffolding, feedback, and reinforcement, if needed at all. My students worked independently, used instructional aids, and demonstrated their strategic reading to each other. They also discussed strategic actions, performances, and products with peers and provided feedback to each other. This is when my students were expected to gain independence with planning reading, monitoring comprehension and managing comprehension failures, regulating strategies, evaluating comprehension, goal-attainment, strategy use, and performance for authentic tasks. They were to reflect on their strategic reading experiences, weaknesses, strengths,

and potentials to improve, independently. They were to reflect on thinking about reading. Following these two-week practices, my students took a mid-term exam delivered by the institution. I reminded them to implement strategic reading, if need be.

Finally, on the last two weeks of the training, I gave a voice to my students to talk about their strategic reading experiences and asked them to do summative self-assessment. They were asked to evaluate their progress, performances, changes, challenges, weakness and strengths during the training and to reflect on the impacts of metacognition training on their reading experiences and performance. I also let them propose some ideas for future trainings. Therefore, I could think about amendments or changes in my instruction. Then, I compiled comprehensive assessment results and informed my students about their metacognition competency. For this purpose, I used different methodologies including instruments (such as Metacognitive Awareness Instrument; Schraw & Dennison, 1994), surveys, and focus-group discussions. I shared the instruments with my students for future references, in case they would do another evaluation themselves.

As mentioned beforehand, I supported each stage utilizing the other components including using a language of thinking, adopting goal-directedness, and prolonging the training. For the language of thinking, my students and I always utilized some sets of vocabulary items which can express the rationale for strategic acts. For example, such language might sound like “I *hypothesize* that we are going to read about sharks. *It is because* there is a picture here, I *think* it is the ocean and there is something on the surface, like triangle. I *assume* it must be something alive; so maybe it is about sharks.” Another student may respond to the previous student as “I see, you use your *background knowledge*, but I *object* that this text is about sharks. I know that there are millions of creatures in the ocean as I studied that. For this reason, I *propose* that it is about seashells, a very distinctive one. I will *test this assumption* by skimming the paragraphs very quickly.” Moreover, my students and I always set reading goals before reading. It was important to activate metacognitive knowledge especially about the text and rise their interest or motivation towards the topic; therefore, they could choose and use strategies, purposefully. Goal-directed reading helped my students manage their reading acts by eliminating obstacles as much and setting a direction to follow with the help appropriate strategies. Finally, to cultivate habits of thinking about reading and reading strategically, I extended the practice to 2 months.

Data Analysis Procedures

Data were analyzed via qualitative methodologies. Written data were collected from my students and coded twice. Then, these codes were grouped into themes as in the following;

- *fundamentals of reading* set includes learners’ understanding of reading, (pre)requisites for reading, and themselves as a reader. This set helped examine learners’ initial needs and set the focus of metacognition training,
- *reading in different languages* pertains to learners’ understanding of meaning making in different languages and the nature of strategic reading. This theme aimed to explore possible difficulties for foreign language readers while they

construct meaning; therefore, necessary strategies can be highlighted at least for academic purposes,

- *strategic reading's sustainability* set pertains to the changes in students' perception of strategic reading (in different languages) and their motives of practicing strategic reading for future academic experiences.

The inter-rater reliability was not calculated for the qualitative data as the uniformity of the participant answers (codes) was striking at two stages of the analysis.

Findings

In this section, the qualitative findings will be presented. The quotations belong to pseudonyms.

Fundamentals of Reading

Before the training, almost all students reacted to the first question (i.e. What is reading?) unanimously except one. That is, 13 of my students taught that reading pertains to *comprehension* or *goal-attainment*. Reading, specially, is

- visualizing the meaning in the mind that is conveyed by a group of prints on a specific topic; comprehending and interpreting the meaning,
- an intellectual activity that helps individuals gain or improve knowledge, broaden perspectives, change perceptions, understand emotions and ideas,
- the most common learning method, and
- a way to give meaning to life; a tool for self-actualization.

Only one student mentioned that reading is an act of transferring the print to the brain through the actions of the eyes.

Regarding the (pre)requisites of reading, my students named some physiological, cognitive, and affective factors. Three of the students mentioned that people need to perceive, spell, and decode prints which are then transferred to the brain's specific areas. By this physical "*competence*" (Sema, italics added), readers then construct, comprehend, visualize, and interpret the meaning. In addition to physical receptiveness, some students focused on cognitive aids. Six of them stated that readers can make use of some skills to understand or interpret meaning. These students, however, did not name any specific strategies or skills. Only 3 students could name some strategies and stated that they make meaning by "for example, making predictions or inferences" (Damla). However, 3 other students stated that there is no necessary knowledge, strategies, or skills to read. Moreover, five of the students touched upon psychological aspects of reading. These students mentioned that curiosity and motivation are crucial for reading and readers' background knowledge and interest in topic definitely influences motivation and performances. Finally, two of the students mentioned that empathy and open-minded-ness can also affect reading.

Lastly, my students were asked to reflect on their reader identity. The spectrum of the answers got even narrower here. Analyzing the answers, I concluded that few of the students (4) were somehow aware of their reader-characteristics. These students only mentioned that they love reading what they are interested in and choose, wisely. Two of

them also stated that they “like to think about the meaning” (Sevbu) and “take different perspectives” (Blue days). 5 other students simply stated they love reading and 2 students do not like or simply *hate* reading. 2 of them stated that they either read all the time or stop it, at all. Only one student stated that they do not know what kind of reader they are.

Effects of metacognition training on fundamentals of reading. Following the training, all students unanimously stated that they became more aware of themselves as a reader and developed an awareness of numerous reading strategies and in relation, a control over reading process. They stated that they are more aware of their reader characteristics; metacognition training helped them identify “how and why they choose to read, what and why they read, and detect why comprehension problems occur” (Sevbu).

My students also revealed that they learnt many strategies and “knew what to do before, during, and after reading” (Kirmizi) for the best outcomes. All students named different reading strategies such as checking for the topic, skimming, scanning, analyzing text-organization, taking notes, highlighting important points, making predictions, checking understanding, asking questions to oneself, thinking about the details, making inferences, using graphic organizers, discussing the meaning with others, peer-check, and guessing the unknown vocabulary using the context.

Moreover, some of my students recognized that they could read topics that are “not interesting or boring” (Black) using some of the strategies. They could sustain their attention more by planning reading and regulating strategies strategically and get the gist, at least for task-completion. Few students, on the other hand, recognized that there were some problems in using these strategies. Such instances showed some evidence that metacognition training was fruitful in developing awareness and initiating strategic reading practices.

Reading in Different Languages

The pre-treatment analyses revealed two distinct patterns in students’ perception of reading different languages. Before the treatment, only 4 students mentioned that reading in English and Turkish is not different experiences because they read for the gist. These four students emphasized thinking and constructing an image in the mind during reading. Therefore, they stated that reading process is same across languages.

Rest of the students mentioned that reading in English and Turkish may be different experiences for several reasons. While these students proposed some reasons, they, in deed, highlighted potential problems for L2 reading comprehension, as previously revealed by Phakiti (2006). In this study, 4 of the students mentioned that when they read in English, they have to translate the text into Turkish. As one of my students (Kenzo) mentioned, because of translation, reading in English “can be tiring”. Moreover, some students stated that they have to look up unknown vocabulary items or some structures in the text are unfamiliar. They have to think about the vocabulary items or structures; therefore, they cannot *just* focus on the meaning. For these particular students, it felt like *they are in between the languages* and “building meaning in English is an effortful task” (Damla). Interestingly, these 10 students who declared that reading in different languages are different experiences believed that for proficient L2 readers, there would be no

differences or problems in reading different languages. Lastly, one of the other potential elements for L2 reading problems might pertain to “cultural differences” as few students (e.g. Merin) strongly emphasized. Such a difference might disturb one’s L2 comprehension because “ways of thinking are different” (Blue days).

Effects of metacognition training on reading in different languages. Following the training, students’ perception of reading different languages changed, dramatically. All students revealed similar positions like Blue Ocean who expressed “There are no differences between reading in a foreign language or native language. It is because language is a tool and we focus on the meaning or comprehension.” My students got aware of that they can “use same regulatory strategies and still read in different languages” (Blue Ocean). It might be that my students developed a meta-understanding of reading.

Getting more aware of themselves as readers, some students also mentioned that it is not simply the language but it may be background knowledge or interest in the topic that causes comprehension problems while reading in any languages. This is because when they do not know much about the topic, they do not know a bunch of vocabulary items, either. Moreover, as long as they “had some background knowledge about the topic, even the unknown vocabulary might not be a problem to construct meaning” (Ezgi). When readers are interested in the topic, they do their best to understand the text; therefore, they try to “use strategies efficiently, allocate more time, and do not surrender, easily.” (Merin).

In relation to their perceptions of reading in different languages, students were also asked whether their L2 reading performance changed, if at all following the treatment. Almost all students (except 2) agreed that their L2 reading processes and performances changed, significantly. They revealed that they understand and verbalize what they read better. They became more conscious and confident of what they read as they are armed with strategies. They developed an interest in L2 reading as they could read better and faster. Moreover, one of the students commented on the effects of metacognitive strategies on learning English. Merin stated that “metacognitive strategies helped me learn English more. I felt motivated and enjoyed reading in English more; therefore, I learnt English more...”

Strategic Reading’s Sustainability

Following the training, my students’ perceptions of strategic reading were also investigated. For this purpose, my students were firstly asked whether they need time and put more effort to utilize metacognitive strategies, efficiently. Eleven of the students stated that development of metacognition takes time and effort. Some students mentioned that before the training, they read the text as it is, and did not need to “analyze” (Kirmizi) and “think about it *deeply*” (Sema & Blue Ocean, italics added). After the training, my students realized that “strategic reading takes more time” (Black & The gold elephant) and “effort” (KS & Kirmizi). Although the text is simple, because they think about the text, predict, take notes, elaborate on the meaning, establish links between the text and their life or knowledge, and analyze meaning construction process, they spend more time and effort. Moreover, some others stated that strategic reading is a habit that should be developed at younger ages rather than at 18-20. As Blue Ocean stated they needed to “break the routine

of *reading traditionally*” (Blue Ocean, italics added), “put effort, and develop a new understanding and practice of strategic reading.” (Batar).

Three students, on the other hand, mentioned that strategic reading may not require extra time and effort. These learners actually appreciated metacognition much and already took responsibility to develop strategic reading. Therefore, they did not think about time and effort. One of these students stated that “reading metacognitively is a form of awareness and one should know what, why, and how to read regardless of time and effort.” (The gold elephant). Another student (Sevbu) revealed that strategic reading pertained to just discovering about themselves and knowing how they can read effectively. Also, the third student (Merin) stated that strategic reading is beneficial and interesting for those especially who love reading. So, if one loves reading, they do not think about time and effort; they just strive to improve it to their best.

Finally, my students were also asked whether they would use metacognitive strategies or do strategic reading during their future academic life. Twelve of them responded back positively; they stated that they would benefit from metacognitive strategies or strategic reading during the upcoming years. The students stated various reasons for it. These could be categorized into three as in the following;

- efficiency;
 - reading faster,
 - reading more efficiently in a short time,
 - managing time more efficiently,
- effectiveness;
 - understanding the text better,
 - thinking about the text in detail and deeply,
 - analyzing and interpreting the text successfully,
 - learning more efficiently from the text by strategic reading,
 - attaining reading goals,
 - managing unfamiliar/uninteresting texts by using different strategies,
- affective;
 - feeling more self-aware,
 - feeling more open to reading,
 - feeling more confident while reading strategically,
 - enjoying reading awareness,
 - enjoying self-questioning.

Limitations

This study is limited by its setting, context, and available resources. A non-randomly chosen small sample was definitely a limitation; the findings might not be generalized easily to larger contexts. Moreover, regarding data collection tools and

analysis, there might be some unexplored or unexamined issues especially regarding L2's practices across different countries. Also, although I took precautions to control social desirability, there might be few learners who were unwilling to share their genuine thoughts or experiences. Therefore, this study can be replicated with a larger number of students chosen randomly to ensure qualitative findings in this study.

Furthermore, this study never assessed regulatory strategies by on-line methodologies; therefore, it cannot be taken granted that students developed or have metacognitive strategies at their disposal or they can use them when appropriate (Veenman, 2005). Coding the anonymous data, I found out that three students never apply metacognitive strategies especially during the exam although they appreciate strategic reading. They stated that strategic reading took more time or they had to put more effort to read so. Therefore, they did not want to risk their time or focus on analyzing the text during the exam. For this limitation, future research needs to assess regulatory strategies and then, interpret findings.

Discussion and Conclusions

This study provides potentials to contribute to understanding and utilization of metacognition, specifically in an EFL context albeit its limitations. First of all, this study confirmed that L2 learners' understanding of reading pertains to comprehension and goal-attainment and they actually showed a strong sense of "meaningfulness of reading" as Gourgey (1998, p.84) and Anastasiou and Griva (2009) highlighted for metacognitive readers. Metacognitive students in this study also reported that they are aware of reading processes and factors that can influence their reading performances as argued in its broad literature (e.g. Gourgey, 2001; Kurtz, Schneider, Carr, Borkowski, & Rellinger, 1990; Zimmerman, 2002). In this study, these factors were highlighted as psychological, cognitive, and affective. Like L1 metacognitive readers, L2 readers are aware of that they need to decode print correctly, perceive it fluently, and utilize their knowledge of world and language, cohesively. They also know that their interaction with the text creates meaning as highlighted by many researchers as a capability of metacognitive readers (e.g. Afflerbach & Meuwissen, 2005; Alderson & Urquhart, 1984; Jacobs & Paris, 1987; Pressley & Gaskins, 2006). My students in this study also appreciated and practiced many strategies such as making predictions or inferences, skimming, analyzing the text organization, and utilizing background knowledge etc. to construct meaning from the print and to control their reading processes. Moreover, as metacognitive readers are aware of their strengths and weaknesses (Pressley & Afflerbach, 1995; Zimmerman, 2002), in this study my students also developed a competency to evaluate the influences of personal characteristics and affective factors, such as interest and motivation on their reading processes and performances.

Form an applied-linguistics perspective, these findings that both L1 and L2 metacognitive readers reveal similar understandings and practices of strategic reading can relate to Cummins's (1979) interdependence hypothesis. Cummins proposed that the level of L2 competence is partially a function of L1 competence (1979) and cognitive proficiencies in both L1 and L2 are interdependent; they are manifestations of the same

underlying dimension (Cummins, 1980). Cummins (1980) stated that “previous learning of literacy-related functions of language (in L1) will predict future learning of these functions (in L2)” when other factors such as motivation to learn L2 or adequate exposure to L2 is sufficient (p.179). Besides, older learners, whose academic/cognitive proficiencies are adequate, can acquire academic/cognitive L2 skills more rapidly (Cummins, 1980). Therefore, it is clear that metacognitive L2 learners can easily develop a meta-understanding of reading. As some of my students in this study clearly highlighted, metacognitive readers undoubtedly know that there are linguistic differences between Turkish and English and ways of thinking may be different; however, they can still eliminate or manipulate at least some blockages to meaning by transferring L1 reading aids to L2 or by developing new habits of strategic reading in L1, if not directly and immediately in L2.

Metacognition trainings, on the other hand, is another element that needs elaboration. By schooling and due to effects of standardized tests, some learners might develop some strategies or skills to cope with academic tasks; in other words, they might be already metacognitive individuals or their competency with metacognition might be sufficient. Still, some learners may not be aware of that they actually use regulatory strategies but they may not name strategies as in this study. Or else, some learners simply might not possess a sufficient repertoire of metacognition, as argued by Veenman et al. (2006). For these reasons, before such trainings a needs analysis is to be conducted to determine the focus and to reinforce the effectiveness of trainings. It is also important to remember that just like needs, learning outcomes may show variations as observed in this study. It might not be possible to help all students reach the same level of metacognition competency. Such trainings can help a) some learners explore themselves as readers and appreciate strategic reading albeit their limited competency, b) some others refine their repertoire of reading strategies and manage it, or c) some others develop an agency and responsibility for learning, as also found by Curwen and colleagues (2010), Alsheikh and Mokhtari (2011), and Barnett (1988), previously. While potential factors of such a variation needs examination and although variations in metacognition competence may exist, learners should still be supported to realize or achieve a control over reading process, master sufficient comprehension, and improve their foreign language proficiency. Moreover, research studies most of the time focus on cognitive aspect of learning. However, it may be that metacognition impacts psychological factors of learning that help learners achieve cognitive tasks. As in this study and previously found by researchers including Chern (1993), Zhang (2001), and Zhang and Seepho (2013), metacognition can impact learners’ interest towards L2 reading and boost their confidence, positively.

Pedagogical Implications

This study has potentials to contribute to classroom practices of metacognition. First of all, it can satisfy teachers’ needs of explicit tools or directives to teach metacognition in their classrooms. There might be some teachers unfamiliar with the theory or some teachers might not know how to implement metacognition instruction (e.g. Author 2016, 2017). As this paper portrays a metacognition training program with a detailed description of teacher’s and students’ roles, novice teachers or teachers who want

to practice metacognition can easily calibrate their instruction to their purposes. This training program does not specify certain techniques or methods; however, it depicts a framework developing strategic reading practices. Therefore, after classroom teachers do an initial needs analysis and examination of learners' metacognitive competency, they can set the focus and design the training for their students.

My students' elimination of a distinction between native and foreign language reading also highlights some practical implications. In this study, my students' successful experiences with strategic L2 reading might herald that metacognition has great potentials to demolish the notion of undetached cognitive skills and control students' foreign language reading problems, to some extent. As Zimmerman (2002) argued, metacognitive individuals can transfer metacognitive skills to new task situations and practice them for new task demands. My students in this study reported that metacognition can provide some help while tacking with some L2 problems (e.g. unfamiliar vocabulary, complex structure, and unfamiliar/uninteresting topic etc.). Therefore, classroom teachers can provide readers some opportunities to activate and transfer their L1 reading aids to L2 and manage L2 reading experiences, successfully. This finding needs more attention especially regarding lower-proficiency L2 learners. Such learners indeed try to manage a different language, comprehension, tasks, and maybe anxiety while they strive for good grades or task completion. Therefore, they can get some assistance to experience success and feel confident via strategic reading.

Moreover, this study identified that L2 learners can appreciate metacognition for their academic life. That is, benefits of strategic reading may not be limited to just reading in English, but can be applied to any academic subject. Therefore, it may not be difficult for teachers to present and practice strategic reading during their instruction as long as such instruction appeals to learners' motives. It is important for teachers to remember that L2 readers can practice metacognition beyond and above just getting good grades. L2 learners' may practice it for metacognition's effectiveness with comprehension and learning, efficiency with time, and its offering a pleasure of awareness and self-confidence. By so, language education programs can consider incorporating metacognition into their curriculum and give teachers some room to design their classes accordingly.

Lastly, integration of metacognition into curriculum might be promising; however, it can also be unproductive of success. As previously stated (Ozturk, 2017a), metacognition is not assessed in schools. Therefore, as expected and revealed by few students in this study, learners might not always employ metacognition although they have enough competency or trained for strategic reading. Unless assessment practices create metacognitive experiences that requires higher order thinking through employment of metacognitive knowledge and strategies, it may be unrealistic to expect students manage and engage in strategic reading. Therefore, considering its benefits and learners' reluctance to practice metacognition unless asked, not only instructional practices but also assessment practices need to allocate some room for metacognitive experiences and promote them.

References

- Afflerbach, P. & Meuwissen, K. (2005). Teaching and learning self-assessment strategies in middle school. In S. E. Israel, C. Collins Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development* (pp. 141–164). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Aghaie, R. & Zhang, L. J. (2012). Effects of explicit instruction in cognitive and metacognitive reading strategies on Iranian EFL students' reading performance and strategy transfer. *Instructional Science*, 40(6), 1063–1081. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9202-5>
- Alderson, J. C. & Urquhart, A. H. (1984). Introduction: what is reading? In J. C. Alderson & A. H. Urquhart (Eds.), *Reading in a Foreign Language* (pp. xv–xxviii). Harlow, England: Longman.
- Alsheikh, N. O. & Mokhtari, K. (2011). An Examination of the Metacognitive Reading Strategies Used by Native Speakers of Arabic When Reading in English and Arabic. *English Language Teaching*, 4(2). <https://doi.org/10.5539/elt.v4n2p151>
- Anastasiou, D. & Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *Elementary Education Online*, 8(2), 283–297.
- Anjomshoaa, L., Golestan, S. & Anjomshoaa, A. (2012). The Influences of Metacognitive Awareness on Reading Comprehension in Iranian English Undergraduate students in Kerman, Iran. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 1(6), 193–198. <https://doi.org/10.7575/ijalel.v.1n.6p.193>
- Baker, L. (2017). The development of metacognitive knowledge and control of comprehension: Contributors and consequences. In K. Mokhtari (Ed.), *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction* (pp. 1–31). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Baker, L. & Brown, A. L. (1984a). Cognitive monitoring in reading. In J. Flood (Ed.), *Understanding reading comprehension* (pp. 21–44). Newark: International Reading Association.
- Baker, L. & Brown, A. L. (1984b). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, J. L. Kamil, & P. Rosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 1, pp. 353–394). New York: Longman.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. Morristown, NJ: General Learning.
- Barnett, M. (1988). Reading through Context: How Real and Perceived Strategy Use Affects L2 Comprehension. *The Modern Language Journal*, 72(2), 150–162. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1988.tb04177.x>
- Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A. & Joshi, R. M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students. *The Reading Teacher*, 61(1), 70–77.
- Chern, C. L. (1993). Chinese students' word-solving strategies in reading in English. In T. Huckin, M. Haynes, & C. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning* (pp. 67–85). Norwood, NJ: Ablex.
- Council of Europe. (2001). CEFR Levels. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/reference-level-descriptions>
- Cross, D. R. & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 131–

142. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.2.131>
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14(2), 175–187.
- Curwen, M. S., Miller, R. G., White-Smith, K. A. & Calfee, R. C. (2010). Increasing teachers' metacognition develops students' higher learning during content area literacy instruction: Findings from the read-write cycle project. *Issues in Teacher Education*, 19(2), 127–151.
- Doğanay Bilgi, A. & Özmen, E. R. (2014). The impact of modified multi-component cognitive strategy instruction in the acquisition of metacognitive strategy knowledge in the text comprehension process of students with mental retardation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(2), 707–714.
- Dreyer, C. & Nel, C. (2003). Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System*, 31(3), 349–365. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00047-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00047-2)
- Duffy, G. G. (1993). Rethinking strategy instruction: Four teachers' development and low achievers' understandings. *Elementary School Journal*, 93(3), 231.
- Fisher, R. (2002). Shared thinking: metacognitive modelling in the literacy hour. *Reading*, 36(2), 63–67.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Garner, R. & Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and Unanswered Questions. *Educational Psychologist*. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402_2
- Gourgey, A. F. (1998). Metacognition in basic skills instruction. *Instructional Science*, 26, 81–96.
- Gourgey, A. F. (2001). Metacognition in basic skills instruction. In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction: Theory, research, and practice* (pp. 17–32). Boston: Kluwer.
- Iwai, Y. (2011). The Effects of Metacognitive Reading Strategies: Pedagogical Implications for EFL/ESL Teachers. *The Reading Matrix*, 11(2), 150–159. Retrieved from http://readingmatrix.com/articles/april_2011/iwai.pdf
- Jacobs, J. E. & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3), 255–278.
- Karami, S. & Hashemian, M. (2012). The Relationship between (Meta)cognitive Strategies and Reading Comprehension in Iranian Female L2 Learners. *International Journal of English Linguistics*, 2(4), 58–64. <https://doi.org/10.5539/ijel.v2n4p58>
- Karbalaei, A. (2010). A comparison of the metacognitive reading strategies used by EFL and ESL readers. *The Reading Matrix*, 10(2), 165–180. Retrieved from http://www.readingmatrix.com/articles/sept_2010/alireza_karbalaei.pdf
- Kerndl & Aberšek, M. K. (2012). Teachers' competence for developing reader's reception metacognition. *Problems of Education in the 21st Century*, 46(1979), 52–61.
- Kurtz, B. E., Schneider, W., Carr, M., Borkowski, J. G. & Rellinger, E. (1990). Strategy instruction and attributional beliefs in West Germany and the United States: Do teachers foster metacognitive development? *Contemporary Educational Psychology*, 15(3), 268–283. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(90\)90024-U](https://doi.org/10.1016/0361-476X(90)90024-U)
- Maasum, T. & Maarof, N. (2012). Empowering ESL Readers with Metacognitive Reading Strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69(Icepsy), 1250–1258.

- <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.058>
- Mokhtari, K. & Reichard, C. (2004). Investigating the strategic reading processes of first and second language readers in two different cultural contexts. *System*, 32, 379–394. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.04.005>
- Muñiz-Swicegood, M. (1994). The effects of metacognitive reading strategy training on the reading performance and student reading analysis strategies of third grade bilingual students. *Bilingual Research Journal*, 18, 83–97. <https://doi.org/10.1080/15235882.1994.10162659>
- O'Donnell, A. M., Reeve, J. & Smith, J. K. (2007). *Educational psychology: Reflection for action*. (1st ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Öztürk, N., & Şenaydın, F. (2019). Dichotomy of EFL reading: Metacognition vs. proficiency. *Dil ve Dili Bilimi Çalışmaları Dergisi*, 15(2), 605–617.
- Öztürk, N. (2015). A short review of research on metacognition training. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 5 (3), 50–62.
- Öztürk, N. (2017a). Assessing metacognition: Theory and practices. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 4(2), 134–148.
- Öztürk, N. (2017b). *Identifying the Nature of Metacognition (Unpublished doctoral dissertation)*. University of Maryland, College Park, Maryland.
- Papleontiou-louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9–30. <https://doi.org/10.1080/13664530300200184>
- Paris, S. G. & Jacobs, J. E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55(6), 2083–2093.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test performance. *Language Testing*, 20(1), 26–56. <https://doi.org/10.1191/0265532203lt243oa>
- Phakiti, A. (2006). Theoretical and Pedagogical Issues in ESL / EFL Teaching of Strategic Reading. *University of Sydney Papers in TESOL*, (1), 19–50.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219–225.
- Pogrow, S. (2004). The missing element in reducing the learning gap: Eliminating the “blank stare.” *Teachers College Record*, 106(10), 11381.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. NJ: Routledge.
- Pressley, M. & Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition Learning*, 1, 99–113.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1), 113–125.
- Schraw, G. & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Takallou, F. (2011). The effect of metacognitive strategy instruction on EFL learners' reading comprehension performance and metacognitive awareness. *Asian EFL Journal*, 13(1), 272–300.
- Tishman, S. & Perkins, D. (1997). The language of thinking. *The Phi Delta Kappan*, 78(5), 368–374.
- Veenman, M. V. J. (2005). The assessment of metacognitive skills. In B. Moschner & C. Artelt

- (Eds.), *Lernstrategien und Metakognition: Implikationen für Forschung und Praxis* (pp. 75–97). Berlin: Waxmann.
- Veenman, M. V. J. (2016). Metacognition. In P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of individual differences in reading* (pp. 26–40). New York: Routledge.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *The Journal of Educational Research*, 84(1), 30–43.
- Woolfolk, A. (2016). *Educational psychology* (13th ed.). Boston: Pearson.
- Zhang, L. J. (2001). Awareness in reading: EFL students' metacognitive knowledge of reading strategies in an acquisition-poor environment. *Language Awareness*, 10(4), 268–288. <https://doi.org/10.1080/09658410108667039>
- Zhang, L. & Seepho, S. (2013). Metacognitive Strategy Use and Academic Reading Achievement: Insights from a Chinese Context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 10(1), 54–69.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. <https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102>

Appendix A

Written Questionnaires*

Pre- treatment

1. Okuma nedir? (*What is reading?*)
2. Okuma eylemi nasıl gerçekleşir? (*How does reading occur?*)
3. Okuma eylemi için gerekli bilgi, beceri ve yeterlilikler var mıdır? Varsa nelerdir? (*Do you think that there are some knowledge, skills, and capabilities for reading? If at all, what can these be?*)
4. Kendinizi nasıl bir okuyucu olarak tanımlarsınız? (*How can you define yourself as a reader?*)
5. İngilizce ve Türkçe okuma eylemleri birbirinden farklı/ birbiriyle aynı mıdır? Nasıl, açıklayınız? (*Do you think that reading in Turkish and in English is similar to and/or different from each other? Explain your response*)

Post- treatment

1. Sizce aldığımız üstbilis eğitimi
 - a. kendinizi okuyucu olarak tanımanızda/ tanımlamanızda
 - b. okuma eylemini tanımanızda
 - c. okuma eylemi için gerekli olan bilgi, beceri ve yeterlilikleri tanımanızda etkili oldu mu? Nasıl, açıklayınız? (*Do you think that metacognition training was effective in your recognition/ awareness of a. yourself as a reader b. reading c. knowledge, skills, and capabilities for reading? Explain your responses.*)
2. Sizce aldığımız üstbilis eğitimi okuma algınızı değiştirdi mi? Nasıl, açıklayınız? (*Do you think that metacognition training impacted your perception of reading? Explain your response.*)
3. Sizce aldığımız üstbilis eğitimi okuma başarınızı etkiledi mi? Nasıl, açıklayınız? (*Do you think that metacognition training impacted your reading performance? Explain your response.*)
4. Sizce üstbilis fazladan çaba ve zaman gerektiren bir uygulama mıdır? Nasıl, açıklayınız? (*Do you think that metacognition requires extra time and effort? Explain your response.*)
5. Sizce aldığımız üstbilis eğitimi bundan sonraki akademik hayatınızda kullanabileceğiniz bilgi ve becerileri kazanmanıza yardımcı oldu mu? Nasıl, açıklayınız? (*Do you think that metacognition training helped you gain knowledge and skills that you would use during your future academic studies? Explain your response.*)
6. İngilizce ve Türkçe okuma eylemleri birbirinden farklı/ birbiriyle aynı mıdır? Nasıl, açıklayınız? (*Do you think that reading in Turkish and in English is similar to and/or different from each other? Explain your response*)

*The questionnaires were distributed in Turkish. Translations were provided here for future uses.



An Evaluation of Turkish Education Academic Field: Bibliometric Analysis Based on Web of Science Database

Türkçe Eğitimi Akademik Alanına İlişkin Bir Değerlendirme: Web of Science Veri Tabanına Dayalı Bibliyometrik İnceleme

İzzet Şeref**

Beytullah Karagöz***

Geliş / Received: 14.06.2019

Kabul / Accepted: 17.09.2019

ABSTRACT: The goal of this study was to analyze the effectiveness of the researchers in the field of Turkish Language Education in the Web of Science (WoS) database. The data were analyzed by using bibliometric techniques and cooperation analysis. The data of the Turkish educators in the WoS database were analyzed by using VosViewer (Version 1.6.9) package program. The data set was examined in terms of various bibliometric indicators such as publication year, most productive authors, published journals and impact factors, authorship status, authors' institutions, cited source type, most cited articles, keyword analysis, and most frequently cited publications. According to the results obtained the most frequently published journal was the *Education and Science*. It was determined that the articles with single authors were in the first place among the authors. Researchers from Gazi University published more publications in the journals of the Web of Science (WoS) database. The most commonly referred source is journal (article).

Keywords: Turkish education, web of science, bibliometric analysis.

ÖZ: Bu çalışma Türkçe eğitimi akademik alanındaki yayımların Web of Science (WoS) veri tabanındaki etkinliğini analiz etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler bibliyometrik teknikler ve iş birliği analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin toplanmasında WoS veri tabanındaki Türkçe eğitimcilerine ait makaleler, veri dosyası hâlinde VosViewer (Version 1.6.9) yazılımı kullanılarak çözümlenmiştir. Veri seti yayın yılı, en üretken yazarlar, yayın yapılan dergiler ve etki faktörleri, yazarlık durumları, yazarların kurumları, atıf yapılan kaynak türü, en çok atıf alan makaleler, anahtar kelime analizi, en sık atıf yapılan yayınlar gibi çeşitli bibliyometrik göstergeler açısından incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre en sık yayın yapılan derginin *Eğitim ve Bilim* olduğu belirlenmiştir. Tek yazarlı makalelerin yazar kadroları içinde ilk sırada yer aldığı görülmüştür. WoS veri tabanındaki dergilerde Gazi Üniversitesinde görevli araştırmacıların daha çok yayın yaptığı saptanmıştır. En sık atıfta bulunulan kaynak türü ise dergidir (makale).

Anahtar sözcükler: Türkçe eğitimi, web of science, bibliyometrik analiz.

** Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Tokat, izzet.seref@gop.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2379-1373

*** Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Tokat, beytullah.karagoz@gop.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2966-8226

Giriş

Bilimsel üretimin temel göstergelerinden biri hakemli dergilerde yapılan ve Web of Science (WoS) ve Scopus gibi uluslararası veri tabanlarında dizinlenen yayın ve bu yayınlara yapılan atıf sayılarıdır (Tonta, 2017: 1). Uluslararası atıf dizinleri bilim alanlarının, bilimsel araştırmaların ve araştırmacıların “kalite belgesi” olarak değerlendirilmektedir. Bu bakımdan akademik alanların uluslararası veri tabanlarından biri olan Web of Science’taki (WoS) durumunun incelenmesi önemlidir.

WoS, Clarivate Analytics’e bağlı bir veri tabanıdır. WoS Core Collection, WoS’nin üç önemli arama dizini Science Citation Index Expanded (SCIE), Social Sciences Citation Index (SSCI) ve Arts & Humanities Citation Index (A&HCI) bileşenlerini içeren bir parçasıdır (Testa, 2016). Bu dizin bilimsel çevrelerde “yapılacak araştırmalara arka plan sağlayacak alanyazını elde etmek için kullanılabilirdiği gibi, atıfları izlemek suretiyle ilgilenilen konudaki kaynakları gözden geçirmeye de olanak sağlamaktadır. Öte yandan bibliyometri ile ilgilenen araştırmacılar da bu dizinlerden yaptıkları araştırmalarda veri kaynağı olarak yararlanmaktadır” (Al ve Soydal, 2014: 26).

Türkçe eğitimi akademik alanı, yapılanma sürecine girdiği 1990’ların başından itibaren bilimsel üretim açısından önemli mesafeler kaydetmiştir. Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Ana Bilim Dalının kurulduğu 1989-1990 tarihinden (Güzel, 2003: 65) bu yana, alanda gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar yoğun bir entelektüel birikim oluşmasına ve araştırma kapasitesinin uluslararası boyut kazanmasına ortam hazırlamıştır. Bu çalışmada WoS’te listelenen dergilerde yayımlanan Türkçe eğitimi çalışmaları çeşitli bibliyometrik göstergeler açısından incelenmiştir. Bu kapsamda, ilgili veri tabanında yer alan Türkçe eğitimi çalışmalarının genel durumları hakkında çıkarımlarda bulunmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda, alanda tercih edilen dergilere, yazar iş birliğine, konulara, kaynak türleri ve temel kaynaklara, atıf durumuna ilişkin eğilimleri tanımlamak önemlidir.

Önceki çalışmalar incelendiğinde gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazında bibliyometrik analize dayalı çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalara bakıldığında bilimsel dergileri (Al & Coştur, 2007; Atılğan, Atakan & Bulut, 2008; Beşel & Yardımcıoğlu, 2017; Gaviria-Marin, Merigo & Popa, 2018; Jan, 2017; Karagöz & Koç Ardıç, 2019; Kolle vd., 2015; Kumar, 2013; Merigó vd., 2019; Milfont vd., 2019; Pareek, 2013; Thanuskodi, 2012; Tonta, 2002; Valenzuela vd., 2017); veri tabanlarındaki etkinliği (Arvanitis, Waast & Gaillard, 2000; Cañas-Guerrero vd., 2014; Chen vd., 2011; Gupta & Pangannaya, 2000; Haiqi, 1994; Khiste, Deshmukh & Kale, 2017; Moed, De Bruin & Van Leeuwen, 1995; Negishi, M., Sun & Shigi, 2004; Soosaraei vd., 2018; Sweileh vd., 2017; Wang vd., 2014; Wright ve Pullen, 2007); kongre, sempozyum ve kurultay bildirilerini (Aybey, 2017; Boyraz & Sandıkçı, 2018; Erbaşı & Erer, 2017; Erdağ vd., 2014; Koyuncu, 2015; Özel & Kozak, 2012; Şahin & Acun, 2015; Şeref & Karagöz, 2019; Üzmez & Başpınar, 2017; Yılmaz, 2017; Yozgat & Kartaltepe, 2009); yüksek lisans ve doktora tezlerini (Ayaz ve Türkmen, 2018; Aydın, 2017; Beşel, 2017; Brazzeal & Fowler, 2005; Camps vd., 2005; Demirbulat & Dinç, 2017; Durmuş & Kaya, 2018; Edwards, 1999; Gül, Yeşiltaş & Keklik, 2015; Kushkowski, Parsons & Wiese, 2003; Macauley vd., 2005; Nergiz, 2014; Nkiko & Adetoro, 2007; Sherriff, 2010; Tayfun vd., 2018; Teceren, 2019; Vallmitjana & Sabaté, 2008); konu alanları (Aleixandre-Benaven vd., 2017; Çetin &

Çaylan, 2015; Ergul vd., 2010; Garousi, 2015; Ho & Ho, 2017; Kumar & Velmurugan, 2014; Larson, 1996; Martínez, 2012; Patra & Bhattacharya, 2005; Patra, Bhattacharya & Verma, 2006; Tamdoğan, 2009; Tupe & Khaparde, 2016; van Nunen vd., 2018) bibliyometrik özellikleri açısından inceleyen araştırmalar olduğu görülmektedir.

Alanyazında Türkçe eğitimi bilim alanını değerlendirmek amacıyla bazı çalışmalar olduğu görülmektedir. Ancak, bu araştırmalar (Bozkurt & Uzun, 2015; Şeref & Karagöz, 2019) alanı ulusal bilim toplantıları ölçeğinde betimleyici analizlere dayanmaktadır. Bu nedenle, uluslararası bilim ortamlarında Türkçe eğitimi akademik alanının araştırma profiline ilişkin kapsamlı bir tablo sunmamaktadır. Dolayısıyla Türkçe eğitimi bilim alanının WoS'taki etkinliğini bibliyometrik göstergeler açısından ele alan bu araştırma, alanın uluslararası görünümünü ortaya koyacaktır. Bunun yanında araştırmanın alan uzmanlarının farklı çalışma konuları belirlemelerine kılavuzluk edeceği düşünülmektedir.

Uluslararası atıf dizinleri bilimsel üretim ve etkinliğin değerlendirilmesine olanak sağlar. Bu bağlamda akademik alanların atıf dizinlerindeki durumunun incelenmesi önemlidir. WoS bilimsel çevrelerde saygın bir atıf dizini olarak değerlendirilmektedir. “Gerek akademik yükseltme ölçütleri gerek Uluslararası Bilimsel Yayınları Teşvik Programı (UBYTP), gerekse de akademik teşvikler, WoS gibi yapılarda yer alan çalışmalara ya daha fazla puan ya da daha fazla parasal kaynak vermektedir” (Doğan, Dhyı & Al, 2018: 160). Dolayısıyla bu atıf dizininde yayımlanan makaleler, araştırmacılara prestij kazandırmaktadır. Buna göre WoS'ta dizinlenen Türkçe eğitimi makalelerinin incelenmesi alanın uluslararası etki ve görünürlüğünün belirlenmesi açısından bilimsel bir gerekliliktir. Çalışma WoS veri tabanında listelenen dergilerdeki Türkçe eğitimi makalelerini bibliyometrik analiz tekniğinden yararlanarak incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada Türkçe eğitimi akademik alanının WoS'taki durumu ele alınmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Betimsel desende temel amaç ele alınan durumu detaylı olarak tanımlamak ve açıklamaktır (Çepni, 2012). Bu tür araştırmalarla, “Durum nedir? Neredeyiz? Ne yapmak istiyoruz? Nereye, hangi yöne gitmeliyiz? Oraya nasıl gideriz? gibi sorulara, mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulunmak istenir” (Kaptan, 1995: 59). Çalışmada Türkçe eğitimi akademik alanının WoS'taki etkinliğini bibliyometrik göstergeler açısından incelenmesi amaçlandığından çalışma betimsel tarama modelinde yapılandırılmıştır.

Verilerin Toplanması

WoS, 10.000'in üzerinde dergiyi içermektedir ve dergilerden, konferanslardan, raporlardan, kitaplardan ve kitap serilerinden toplanan farklı bilgileri içeren yedi farklı atıf veri tabanından oluşmaktadır (Aghaei Chadegani vd., 2013). Bu yanıyla araştırmacılara doküman türü bakımından geniş olanaklar sunmaktadır. Buna göre WoS'ta makaleler, kitaplar, tezler, bildiriler, raporlar vb. doküman türlerini bibliyometrik özellikler açısından incelemek mümkündür. İncelemenin WoS'ta gerçekleştirilmesinin gerekçeleri, ilgili veri tabanının akademik çevreler tarafından saygın atıf dizinleri olarak görülen Science Citation

Index (SCI), Science Citation Index Expanded (SCIE), Social Sciences Citation Index (SSCI), Arts & Humanities Citation Index (A&HCI) gibi dizinleri kapsamı ve geniş bir alanyazın üzerinden araştırma yapmaya olanak sağlamasıdır.

Veri toplama sürecinin başında WoS veri tabanı ana koleksiyon (core collection) bölümünde tarama yapmak için temel arama alanına “Türkçe eğitimi” (Turkish education) sözcük grubu girilmiştir. Ancak bu anahtar sözcük grubu genel bir ifadeye karşılık geldiği için anlamlı veri setine erişilememiştir. Bu nedenle aramada “Türkçe eğitimi” (Turkish education) sözcük grubu kullanımından vazgeçilmiştir. Bunun yerine Yükseköğretim Kurulu Akademik arama motoruna girilerek Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme alanından Türkçe eğitimi bilim alanı alt başlığında yer alan akademisyenler belirlenmiştir. Daha sonra Türkçe eğitimi araştırmacılarının yayınlanan çalışmaları, WoS veri tabanında sorgulanmıştır. Tarama birimleri temel tarama alanında “yazar adı”, kategori olarak “eğitim araştırmaları” (education educational research) ve belge türü olarak makale (article) ile sınırlandırılmıştır. Veri tabanında yapılan sorguda yıl sınırlamasına gidilmemiş, tüm yıllar (1975-2018) araştırma kapsamına alınmıştır.

Bu aşamanın ardından ilgili kayıtlar WoS veri tabanından çekilmiştir. WoS veri tabanında yapılacak olan güncelleme dikkate alınarak, veri toplama işlemi bu güncellemeden sonra 6-8.12.2018 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. İndirilen veri dosyaları araştırmacıların akademik unvanlarına göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalara göre toplam 102 kayıt oluşturulmuştur. Her kayıtta araştırmacıların yayınları ile ilgili tanımlayıcı bilgiler yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin analizinde bibliyometrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Türkçe eğitimi akademik alanının WoS’taki etkinliğini ortaya koyabilmek için veri tabanında dizinlenen makaleler yayın yılı, en üretken yazar, etkin dergiler ve dergilerin etki faktörleri, yazarlık durumu, yazar kurumları, yazar iş birliği ağı, atıf yapılan kaynak türü, alana yön veren makaleler, anahtar kelime ağ analizi, en fazla atıf yapılan yayınlar gibi ölçümlere göre bibliyometrik analiz teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir.

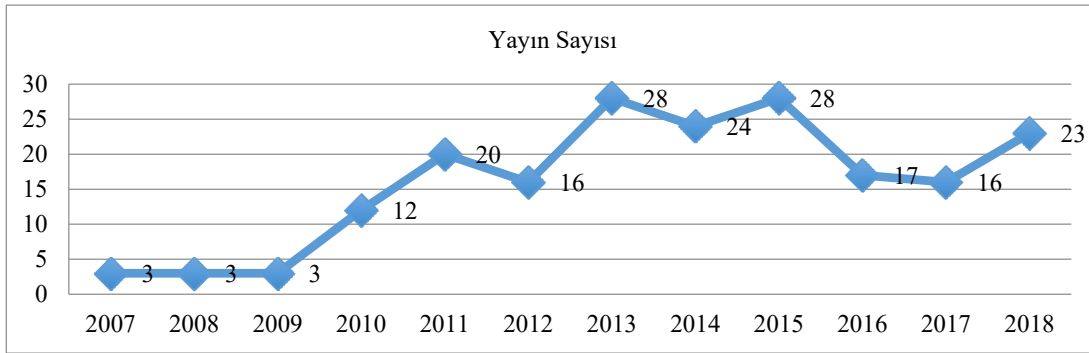
Bibliyometrik analiz kayıtlı bilginin özellik ve eğilimlerinin incelenmesinde, bilimsel ve araştırma alanlarının yapılarının analizinde; araştırma faaliyetlerinin değerlendirilmesinde ve bilimsel bilgilerin yönetiminde kullanılır (Patra, Bhattacharya & Verma, 2006). Bibliyometrik analiz göstergelere dayanmaktadır (Abramo vd., 2009). Bibliyometrik teknikler bilimsel iletişimin yapısını ve sürecini incelemek için güçlü bir yöntem ve veri seti sunar (Borgman & Furner, 2002). Bibliyometrik analizle makro seviyede ülkelerin ya da bir disiplinin yayınları analiz edilebilirken, mezo seviyede kurumlar veya mikro seviyede yazarlar üzerinden analizler gerçekleştirilebilmektedir (Yalçın & Öztürk, 2017). Bibliyometrik analizler, veri kaynaklarından (WoS, Scopus vb.) elde edilebilecek bilimsel yayınlar hakkındaki bilgilere dayanmaktadır. Bibliyometride kullanılan en önemli bilgiler dergi başlığı, yazar isimleri, kurumlar, referanslar, doküman (belge) türü, başlık, terimler, anahtar kelimeler, özet, konu başlıkları, teşekkür bölümleridir (Glänzel, 2003). “Bu türde araştırmalar belirli bir disiplin, konu, dergi ya da dergilerin genel özellikleri, dinamikleri ve eğilimlerini ortaya koymaktadır” (Besimoğlu, 2015: 244-245).

Araştırmada incelenen makalelerde anahtar kelime analizi, kaynak ortak atıf ağ analizi ve yazar ortak atıf ağ analizini belirlemek için iş birliği ağ analizinden yararlanılmıştır. İş birliği ağı çalışmalarında analitik araç olarak VOSviewer (Version 1.6.9) (Van Eck & Waltman, 2010) paket programı tercih edilmiştir. WoS'tan elde edilen veriler, VOSviewer paket programı için uygun metin formatına dönüştürülmüştür. Uygunluğu sağlanan veri seti söz konusu program aracılığıyla analiz edilerek görselleştirilmiştir.

Bulgular

WoS'ta Yayımlanan Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

WoS'ta yayımlanan makalelerin yıllara göre dağılımı incelenerek elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur (Grafik 1).



Grafik 1. WoS'ta Yayımlanan Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

WoS'ta yayımlanan makalelerin yıl bazında dağılımı Grafik 1'de yer almaktadır. Bu verilere göre en fazla yayın yapılan yıllar 2013 ve 2015 (n=28) olmuştur. Daha sonra sırasıyla 2014 (n=24), 2018 (n=23) ve 2011 (n=20) gelmektedir.

WoS'ta En Çok Makale Yayımlayan Araştırmacıların Unvan ve Yayın Dağılımı

WoS veri tabanında listelenen dergilerde en çok yayın yapan yazarların dağılımı incelenerek elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur (Tablo 1).

Tablo 1. WoS'ta En Çok Makale Yayımlayan İlk On Yazar¹

Akademik Unvan	Araştırmacı	Yayın Sayısı
Prof. Dr.	A1	7
Doç. Dr.	A2	7
Prof. Dr.	A3	5
Arş. Gör.	A4	4
Prof. Dr.	A5	4
Prof. Dr.	A6	4
Prof. Dr.	A7	4
Doç. Dr.	A8	4
Prof. Dr.	A9	4
Doç. Dr.	A10	4

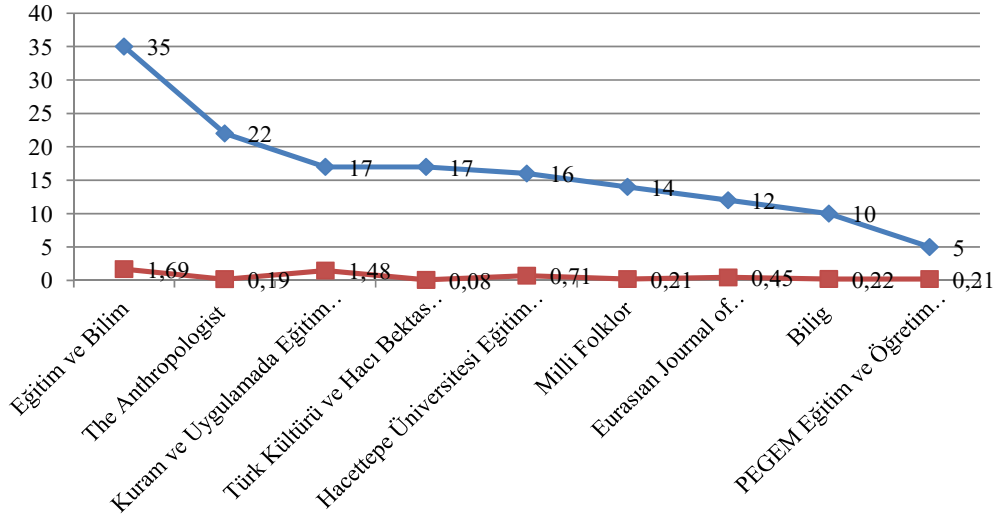
Not: 4 ve üzerinde olan makaleler

¹ Akademisyenlerden isimlerini kullanma izni alınmadığı için akademisyen isimleri kodlanarak verilmiştir.

Tablo 1’de 2018 verilerine göre WoS’ta dizinlenen dergilerde en çok yayın yapan araştırmacı sıralaması yer almaktadır. Buna göre, WoS’ta en çok yayın yapan akademisyen grubu Prof. Dr. unvanlı araştırmacılarıdır (n=28). Daha sonra sırasıyla Doç. Dr. (n=15) unvanlı akademisyenler gelmektedir. İlk on yazar arasında en az yayına sahip olan unvan grubu, Araştırma Görevlisi’dir (n= 4).

WoS’ta En Sık Yayın Yapılan Dergiler ve Etki Faktörleri

WoS’ta dizinlenen dergilerde Türkçe eğitimi araştırmacıları tarafından en çok tercih edilen dergiler ve bu dergilere ilişkin etki faktörleri incelenerek elde edilen veriler aşağıda verilmiştir (Grafik 2).



Grafik 2. En Sık Yayın Yapılan Dergiler ve Etki Faktörleri (Dergilerin etki faktörleri WoS verileri temel alınarak belirlenmiştir.)

Türkçe eğitimi araştırmacılarının en sık yayın yaptığı dergiler ve etki faktörleri Grafik 2’de gösterilmiştir. Buna göre, WoS’ta listelenen dergiler arasında en çok yayın *Eğitim ve Bilim* dergisinde (n=35; WoS Impact Factor: 1,69) yapılmıştır. Daha sonra sırasıyla *The Anthropologist* (n=17; WoS Impact Factor: 0,19), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* (n=17; WoS Impact Factor: 1,48), *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi* (n=17; WoS Impact Factor: 0,08) ve *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (n=16; WoS Impact Factor: 0,71) gelmektedir.

WoS’ta Yayınlanan Makalelerin Yazarlık Durumları

WoS’ta yayımlanan makalelerin yazar kadroları nicelik olarak incelenerek ulaşılan veriler tabloda gösterilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. WoS'ta Yayımlanan Makalelerin Yazarlık Durumları

Makaleler	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Toplam
Tek yazarlı makale sayısı	3	2	1	8	12	12	18	16	12	6	6	4	100
İki yazarlı makale sayısı	-	1	2	4	7	3	4	2	9	2	4	14	52
Üç yazarlı makale sayısı	-				1		2	4	3	3	5	4	22
Dört yazarlı makale sayısı	-						4	1	1	7			13
Yedi yazarlı makale sayısı	-					1			1				2
Toplam													189

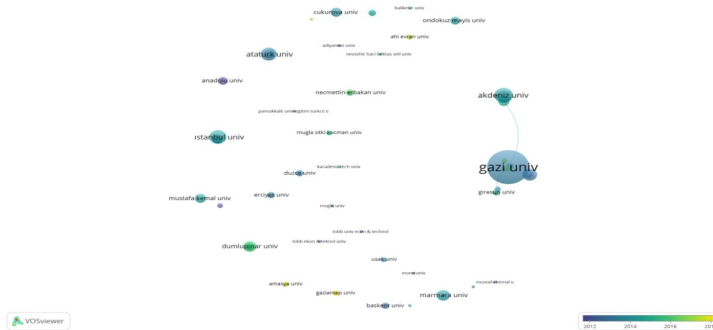
Tablo 2'de WoS'ta yayımlanan makalelerin yazar profiline ilişkin bilgiler mevcuttur. Buna göre yazar kadroları içinde en yüksek oran tek yazarlı makalelere aittir (n=100). Tek yazarlı makaleleri, iki yazarlı makaleler izlemektedir (n=52). Yazar kadroları içinde en az sayıda olan yazarlık durumu yedi yazarlı makalelerdir (n=2).

Yazar Kurumları

WoS'ta yayımlanan makalelerin yazarlarının bağlı olduğu kurumlar ve kurumlar arası iş birliği incelenerek ulaşılan veriler aşağıda gösterilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. WoS'ta En Çok Yayını Bulunan İlk On Kurum

Kurum Adı	f
Gazi Üniversitesi	32
Akdeniz Üniversitesi	10
İstanbul Üniversitesi	9
Atatürk Üniversitesi	8
Ankara Üniversitesi	7
Niğde Üniversitesi	7
Dumlupınar Üniversitesi	6
Marmara Üniversitesi	6
Hacettepe Üniversitesi	5
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	5



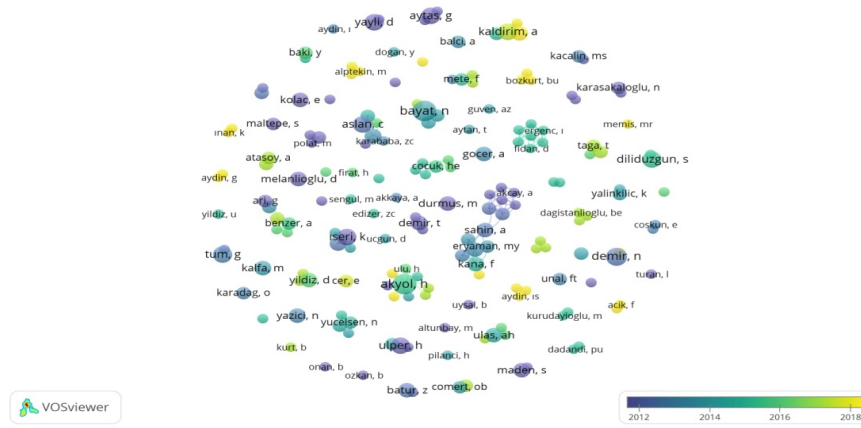
Şekil 1. Kurumlar Arası Bibliyometrik Ağ Görselleştirmesi (Daire büyüklüğü en çok yayın yapılan kurumu, renkler kümelenmeleri, çizgiler ise birlikteliği göstermektedir.)

Yukarıdaki tablo ve şekilde WoS'ta yayımlanan makalelerin yazarlarının kurumlarına ve iş birliği ağına ilişkin bilgiler verilmektedir. Buna göre toplam 66 farklı

kurumda görevli araştırmacının WoS'ta listenen dergilerde yayını olduğu görülmektedir. WoS'ta araştırması bulunan yazarların kurumları incelendiğinde, en çok katkının Gazi Üniversitesinde görevli araştırmacılar tarafından yapıldığı belirlenmiştir. Gazi Üniversitesini sırasıyla Akdeniz Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi izlemektedir. Şekil 1'e bakıldığında ise 4 kümelenmenin olduğu, yapılan yayınların Gazi Üniversitesinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Bunun dışında kurumlar arası iş birliği göstergeleri düşük yoğunluktadır.

Yazar İş Birliği Ağı

WoS'ta yayımlanan makalelerin yazarları arasındaki iş birliği incelenerek ulaşılan veriler aşağıda gösterilmiştir (Şekil 2).

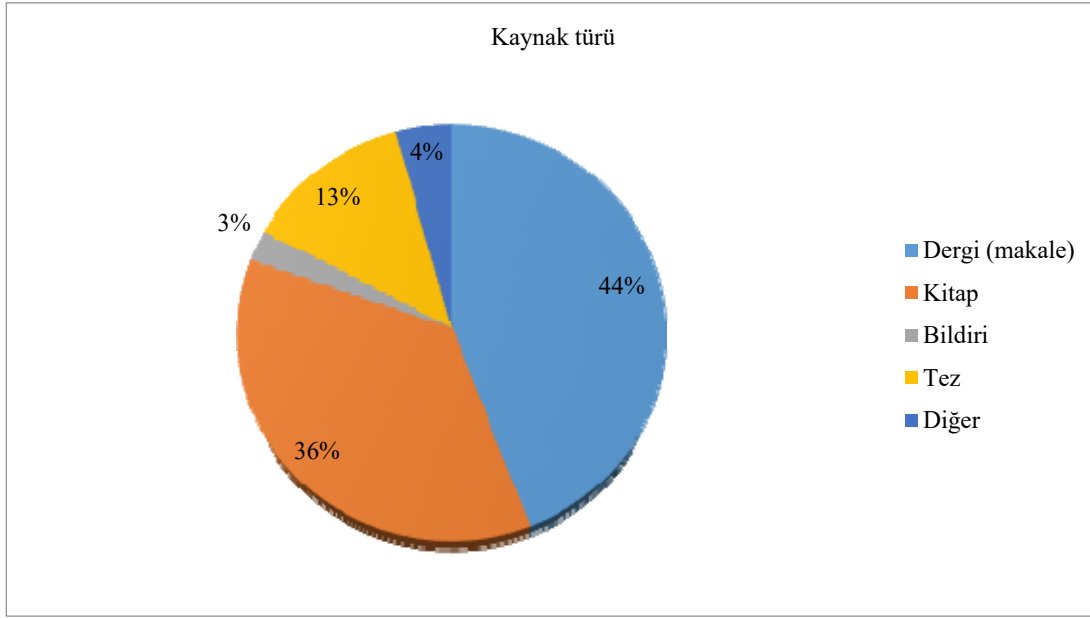


Şekil 2. Yazar İş Birliği Bibliyometrik Ağ Görselleştirmesi (Daire büyüklüğü odak yazarları, daireler arası çizgiler iş birliğini göstermektedir.)

Yukarıdaki şekilde WoS'ta yayımlanan makalelerin yazarları arasındaki iş birliği ağına ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Buna göre Hayati AKYOL, Nihat BAYAT'ın odak yazar olarak ağlar oluşturdukları, bunun dışındaki kümelenmelerin ise çok yazarlı yayınlara ait olduğu görülmektedir.

En Çok Atf Yapılan Kaynak Türü

WoS'ta dizinlenen dergilerdeki makalelerde atf yapılan kaynak türlerinin dağılımı incelenerek ulaşılan veriler aşağıda gösterilmiştir (Grafik 3). Ders kitabı, öğretim programı, rapor, sözlük, toplantı notları vb. ögeler "Diğer" başlığı altında değerlendirilmiştir.



Grafik 3. WoS'ta Yayımlanan Makalelerdeki Kaynak Türlerinin Dağılımı

Yukarıdaki grafikte WoS'ta yer alan makalelerdeki atıfların kaynak türüne göre dağılımı verilmektedir. Bu verilere göre en sık atıf yapılan kaynak türü dergidir (makale). Daha sonra sırasıyla kitap ve tez gelmektedir.

En Çok Atıf Alan Makaleler

WoS'ta listelenen dergilerde yayımlanan makaleler içinde en çok atıf alan yayınlar incelenerek ulaşılan veriler aşağıda gösterilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. En Çok Atıf Alan Makaleler

Yayın adı	Yazar/lar	Atıf sayısı
Theory-practice dichotomy in inquiry: Meanings and preservice teacher-mentor teacher tension in Turkish literacy classrooms	Yaylı, Derya	28
Motivations for choosing teaching as a career: a perspective of pre-service teachers from a Turkish context	Yüce, Kemal ve diğerleri.	21
Trends in Educational Research in Turkey: A Content Analysis	Göktaş, Yüksel ve diğerleri.	12
The Effect of the Process Writing Approach on Writing Success and Anxiety	Bayat, Nihat	7
The Adaptation of Writing Disposition Scale into Turkish	İşeri, Kamil; Ünal, Emre	7
Effects of Jigsaw III technique on achievement in written expression	Şahin, Abdullah	5
Pre-service teachers' use of reading strategies in their own readings and future classrooms	Akyol, Hayati; Ulusoy, Mustafa	5
A Case Study Regarding Definition and Solution of Reading and Comprehensive Problems	Dündar, Hakan; Akyol, Hayati	5

Şimşek, H. (2008). [Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri], Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012) [Bilimsel Araştırma Yöntemleri] gelmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bilimsel bir disiplinin kurumsallaşmasının temel koşullarından biri alanda bilgi üretiminin yapılmasıdır. Bu çalışmada Türkçe eğitimi akademik alanının WoS veri tabanındaki etkinliği incelenmiştir. Bu yönüyle araştırma, alanyazında bibliyometrik tekniklerden yararlanılarak gerçekleştirilen ilk çalışmadır.

Bibliyometrik analiz, belirli bir konu hakkındaki gelişmeleri, bilimsel kaliteyi ve eserlerin, kaynakların etkisini değerlendiren bir tür bilimsel yayın analizidir (Bouyssou ve Marchant, 2011). Son yıllarda Türkçe eğitimi akademik alanında çok hızlı bir ilerleme olduğu gözlenmektedir. Lisans, lisansüstü programları ile akademisyen ve yayın sayıları paralel biçimde artış göstermiştir. Alan uzmanlarının WoS'ta listelenen dergilerdeki yayınları, alanyazındaki araştırma profili ve eğilimleri hakkında önemli veriler sağlamıştır. Buna göre alandaki akademisyen sayıları ile yayın sayıları oranlandığında, Türkçe eğitimi bilimsel disiplinindeki araştırmacıların akademik çalışmaları ile evrensel bilgi üretimine orta düzeyde katkıda bulunduğu görülmektedir.

WoS'ta dizinlenen dergilerde yayımlanan makalelerin yıllara göre dağılımına bakıldığında, ilk yayının 2007 yılında yapıldığı görülmüştür. 2010 yılından sonra yayın sayılarında bir sıçrama olduğu belirlenmiştir. 2013 ve 2015 yılları arasında yayın sayıları anlamlı ölçüde artış göstermiştir. 2016 ve 2017 yıllarında çalışma sayılarında kayda değer bir azalma gözlenmiştir. Yayın sayıları 2018 itibarıyla (n=23) düzeyine ulaşarak yükseliş eğilimini sürdürmüştür.

WoS'ta listelenen dergilerde yazarların yayın sayısına bakıldığında, en üretken yazarların A1 ile A2 olduğu belirlenmiştir. WoS'ta en çok yayını bulunan ilk dokuz yazarın Prof. Dr. ve Doç. Dr. unvanlı deneyimli akademisyenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ar. Gör. unvanındaki bir araştırmacının (A4) ilk on araştırmacı arasında yer alması dikkat çekicidir. Buna göre, akademik yükselmelerini gerçekleştiren bilim insanlarının uluslararası atıf dizinlerinde listelenen dergilerde yayın yapma eğiliminin daha yoğun olduğunu söylemek mümkündür.

WoS'ta en sık yayın yapılan dergiler ve etki faktörleri incelendiğinde, daha çok Türkiye adresli dergilerde yayın yapıldığı görülmektedir. Çalışmada elde edilen bulgular, 2013-2015 yıllarında *The Anthropologist* adlı dergideki yayın faaliyetlerinde gözle görülür bir artış olduğunu ortaya koymaktadır. 2009-2016 yılları arasında SSCI dergi listesinde yer alan bu dergi, Hindistan adresli olup 2017 tarihi itibarıyla WoS dergi listesinden çıkarılmıştır. Dergi 2009-2016 yıllarında WoS veri tabanında dizinlenmiştir. Dergide 2009-2012 aralığında toplam 216 makale yayımlanırken 2013-2016 döneminde 695 makale yayımlandığı görülmüştür. Bu duruma derginin 2013 yılı 16. cilt 1. sayısından itibaren misafir editörlük uygulamasına geçmesi neden olmuş olabilir. Çünkü bu dönemden sonra dergide yayımlanan Türkiye adresli makale sayısında belirgin bir artış yaşanmıştır. Bununla birlikte “araştırmacıların önceliğinin atıf dizinlerinde yayın yapmak olduğu dikkate alındığında” (Al, 2008: 83) bu durum beklenen bir sonuçtur.

Al ve Soydal'a (2014: 38) göre "Etki faktörü değerleri disiplinden disipline farklılık göstermektedir. Birçok alanda atıf dizinleri kapsamında etki faktörü 1'in üzerinde fazla sayıda dergi bulunmamaktadır." Türkçe eğitimi akademik alanındaki çalışmaların da çoğunlukla etki faktörü düşük (Max: 1,68; Min: 0,08) dergilerde yayımlandığı dikkat çekmektedir. Bunun yanında sosyal bilimler alanındaki dergilerin etki faktörü (IF) ve atıf oranlarının genellikle daha düşük (Asan, 2005) olduğu bilinen bir gerçekliktir.

Makalelerin yazar kadroları incelendiğinde, tek yazarlı makalelerin daha yoğun olduğu saptanmıştır. Bu bulgu sosyal ve beşerî bilimler alanındaki araştırmacıların tek yazarlı olarak yayın yapma eğilimini doğrular niteliktedir. Alanyazında da benzer sonuçlar olduğunu görmek mümkündür (Al & Coştur, 2007; Karagöz & Şeref, 2019; Thompson, 2002; Uçak & Al, 2009). Son dönemde iki yazarlı makale sayısında belirgin bir artış gözlenmektedir. Bu durum Türkçe eğitimi çalışmalarında çok yazarlılığa önem verilmeye başlandığını ortaya koymaktadır. Ayrıca bilimsel iş birliğinin arttığını gösteren dikkat çekici bir bulgudur.

WoS'ta dizinlenen dergilerde makale yayımlayan yazarların kurumlarına bakıldığında, alana en çok katkıda bulunan kurumlar Gazi Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi'dir. Bu kurumlardaki araştırmacıların çalışma sayılarının daha çok olması beklenen bir durum olmakla birlikte anılan üniversitelerin kurumsallaşma sürecini tamamlamış olmalarından dolayı öğretim üyesi sayılarının yeterli oluşundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yazarların iş birliği ağı incelendiğinde Türkçe eğitimi araştırmacılarının bilimsel iletişimi dar ölçekli ve dağınık bir görünüm sergilemektedir. Yayınlar tek yazar tarafından küçük ölçekte ya da belirli araştırmacılardan oluşan bir grup (küme) ile ortaklaşa yürütülerek akademik ağ ile paylaşılmaktadır. Bu durum bilgi üretimi sürecinin dar bir çerçeve etrafında şekillendiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla alanda diğer Türkçe eğitimi araştırmacıları ile iletişim kurularak iş birliğinin artırılması ve özendirilmesi gerekmektedir. Çünkü farklı kurumlardaki araştırmacılar tarafından üretilen ortak çalışmalar, bilimsel iletişim dizgesine etkinlik kazandırabilir. Böylece Türkçe eğitimi alanı ile ilgili yayınlar WoS'ta hem görünürlük kazanabilir hem de daha fazla sayıda atıf alabilir.

En sık atıfta bulunulan makale Yaylı'ya ait olan "Theory-practice dichotomy in inquiry: Meanings and preservice teacher-mentor teacher tension in Turkish literacy classrooms" isimli yayındır. Makale yayımlandığından bu yana, WoS'ta 28 atıf almıştır. En sık atıfta bulunulan diğer iki makale Yüce ve diğerleri (2013) ile Göktaş ve diğerlerine (2012) aittir. Bu makalelerin ortak özelliği, Türkçe eğitimi akademik konu alanları ile eğitim bilimleri konu alanlarını anlamlı biçimde örtüştürmesidir. Dolayısıyla gelecekteki çalışmaların etki katsayısının artması için bu doğrultuda yapılandırılması önemlidir.

Anahtar kelimeler araştırmadaki unsurlar hakkında bilgi sunmak açısından son derece önemlidir. Bu yanıyla anahtar kelimelerin analizi araştırmalarda bilim alanına özgü terim ve kavramları belirlemeye yardımcı olabilir. WoS'ta dizinlenen dergilerde yayımlanan makalelerin anahtar kelimeleri incelendiğinde en sık reading, Turkish education, teaching Turkish as a foreign language, children's literature, Turkish as a foreign language gibi kelimelerin, son yıllarda yapılan çalışmalarda ise writing skills, reading attitude, critical reading, mother tongue, communication gibi kelimelerin

kullanıldığı görülmüştür. Bununla birlikte her iki süreçte de Türkçe eğitimi alanının temel konularına özgü terimlerin daha yoğun olduğu gözlenmektedir. Bu bağlamda Türkçe eğitimi çalışmalarında farklı alanlardaki dil eğitimi çalışmalarından yararlanarak dil eğitimi sürecinin farklı boyutları inceleme konusu yapılabilir.

İncelenen makalelerde dergi (makale), en çok atıf yapılan kaynak türüdür. Bilimsel iletişim dizgesini oluşturan temel belirleyicilerden biri de dergilerdir. Dergiler bilimsel üretimin akademik ağ ile buluşmasına ortam sağlar. Çalışmada dergilere daha çok atıf yapılması Türkçe eğitimi araştırmacılarının hakem denetimli yazılara ağırlık verdiğini ortaya koymaktadır. İnternet ortamında akademik yayınlara erişim kolaylığı bu sonuç üzerinde etkili olabilir. Alanyazında benzer sonuçlara işaret eden farklı çalışmalar olduğunu görmek mümkündür (Fu vd., 2010; Ho, 2012; Karagöz & Koç Ardıç, 2019; Mao, Wang & Ho, 2010; Özel & Kozak, 2012; Tsay, Jou & Ma, 2000).

Makalelerde yapılan atıfların kaynak bazında dağılımı incelendiğinde, ilk üç sırada yer alan kaynakların bilimsel araştırma yöntemi kitabı olduğu görülmüştür. Alanyazında bu veriyi destekleyen sonuçlar dikkat çekmektedir (Şeref & Karagöz, 2019; Karadağ, 2017). Bu yayınların içerik olarak Türkçe eğitimi alanıyla doğrudan ilgisi bulunmamaktadır. Bununla birlikte alan çalışmalarında klasik niteliği kazanmış eserlere yer vermek belirleyici önemdedir. Bu bağlamda araştırmalarda doğrudan alanla ilgili olan Hayati AKYOL'un [Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri] ve Firdevs GÜNEŞ'in [Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma] adlı kaynak eserlerine yoğun biçimde başvurulduğu görülmektedir. Bu iki eserin 2005 yılında güncelleme yapılan Türkçe öğretimi programı hakkında Türkçe eğitimi alanı ve araştırmacılarına felsefi ve kuramsal içerik sağladığı bilinmektedir. Yapılandırmacı modelin Türkçe eğitimi akademik alanına yansımalarını bilimsel temelde ortaya koyan bu kitaplar, alanda özgün bilimsel üretimin gelişmesine katkıda bulunmuştur.

Çalışmanın temel bir sınırlılığı bulunmaktadır. Çalışma verileri, Türkçe eğitimi akademik alanındaki araştırmacıların 2007 ve 2018 yılları arasında (dâhil) WoS veri tabanında listelenen dergilerde yayımladıkları hakemli araştırma makalelerine ilişkin bibliyometrik veriler sunmaktadır. Scopus, ProQuest gibi aboneli veri tabanlarında Türkçe eğitimi akademik alanının etkinliğini belirlemeyi amaçlayan araştırmalara gereksinim bulunmaktadır.

Eğitim alanındaki gelişmeleri etkileyen faktörler yakından izlenerek eğitim bilim uzmanlarıyla yayın yapma doğrultusunda etkin bir iş birliğine gidilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu durum Türkçe eğitimi bilim alanının diğer disiplinlerle bilimsel iletişimini artırarak yayınların daha çok atıf almasına olanak sağlayabilir.

Kaynakça

- Abramo, G., D'Angelo, C. A. & Caprasecca, A. (2009). Allocative efficiency in public research funding: Can bibliometrics help? *Research Policy*, 38 (1), 206-215.
- Aghaei Chadegani, A., Salehi, H., Yunus, M., Farhadi, H., Fooladi, M., Farhadi, M., & Ale Ebrahim, N. (2013). A comparison between two main academic literature collections: Web of Science and Scopus databases. *Asian Social Science*, 9(5), 18-26.

- Al, U. (2008). Türkiye'nin bilimsel yayın politikası: Atıf dizinlerine dayalı bibliyometrik bir yaklaşım. Doktora tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Al, U. & Coştur, R. (2007). Türk Psikoloji Dergisi'nin Bibliyometrik Profili. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(2), 142-163.
- Al, U. & Soydal, İ. (2014). Akademinin atıf dizinleri ile savaşı. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 31(1), 23-42.
- Aleixandre-Benavent, R., Aleixandre-Tudó, J. L., Castelló-Cogollos, L. & Aleixandre, J. L. (2017). Trends in scientific research on climate change in agriculture and forestry subject areas (2005–2014). *Journal of cleaner production*, 147, 406-418.
- Arvanitis, R., Waast, R. & Gaillard, J. (2000). Science in Africa: A bibliometric panorama using PASCAL database. *Scientometrics*, 47(3), 457-473.
- Asan A. (2005). SCI-Expanded, SSCI, AHCI ve etki faktörü (impact factor). Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık-2005. 3. Ulusal Sempozyumu. Sempozyum kitapçığı. Türk Tıp Dizini, 221-263, Tübitak, Ankara.
http://www.ulakbim.gov.tr/cabim/vt/uvvt/tip/sempozyum3/017_ahmet.pdf adresinden 7 Aralık 2018 tarihinde indirilmiştir.
- Atılğan, D., Atakan, C. & Bulut, B. (2008). Türkçe kütüphanecilik dergilerinin atıf analizi. *Türk Kütüphaneciliği*, 22(4), 392-413.
- Ayaz, N. & Türkmen, B. M. (2018). Yöresel yiyecekleri konu alan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Gastroia: Journal of Gastronomy and Travel Research*, 2(1), 22-38.
- Aybey, S. (2018). Türkiye'deki din eğitimi çalışmaları bağlamında 'Uluslararası Yüksek Din Öğretimi Kongresi' (2017) üzerine Bibliyometrik Analizler. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi-AUID*, 6(10), 415-430.
- Aydın, B. (2017). Yükseköğretim kurulu tez merkezinde (yöktez) yiyecek içecek işletmeciliği alanında kayıtlı bulunan tezlerin bibliyometrik analizi. *Disiplinlerarası Akademik Turizm Dergisi*, 2(1), 23-38.
- Beşel, F. (2017). Türkiye'de maliye alanında yapılmış lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi (2003-2017). *International Journal of Public Finance*, 2(1), 27-62.
- Besimoğlu, C. (2016). Türkiye'deki ziraat fakültelerinin tarımsal araştırma eğilimleri: 1996-2011 yılları yaşam bilimleri veri tabanı yayınlarının bibliyometrik analizi. *Bilgi Dünyası*, 16(2), 242-274.
- Borgman, C. L. & Furner, J. (2002). Scholarly communication and bibliometrics. *Annual Review of Information Science and Technology*, 36(1), 2-72.
- Bouyssou, D. & Marchant, T. (2011). Ranking scientists and departments in a consistent manner. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(9), 1761-1769.
- Boyras, M. & Sandıkçı, M. (2018). Gastronomi bildirilerinin değerlendirilmesi: Turizm kongreleri örneği 2013-2017. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 6(4), 873-889.
- Bozkurt, B. Ü. & Uzun, N. E. (2015). Türkçenin eğitimi-öğretimine ilişkin bir alanyazını değerlendirmesi: Uluslararası bilimsel toplantılarda eğilimler/yönelimler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-15.
- Brazzeal, B. & Fowler, R. (2005). Patterns of information use in graduate research in forestry: a citation analysis of Master's theses at Mississippi State University. *Science & Technology Libraries*, 26(2), 91-106.
- Camps, D., Recuero, Y., Samar, M. E. & Avila, R. E. (2005). Bibliometric analysis of doctorate thesis on the health sciences area: first part, odontology. *Revista de la Facultad de Ciencias Medicas*, 62(3), 53-56.

- Cañas-Guerrero, I., Mazarrón, F. R., Calleja-Perucho, C. & Pou-Merina, A. (2014). Bibliometric analysis in the international context of the “Construction & Building Technology” category from the Web of Science database. *Construction and Building Materials*, 53, 13-25.
- Çepni, S. (2011). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetin, Ç. K. & Çaylan, D. Ö. (2015). Stratejik yönetim yazınının entelektüel yapısında değişim: 2001-2013 yılları arası bibliyometrik bir değerlendirme. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 29(1), 101-120.
- Chen, Y. C., Yeh, H. Y., Wu, J. C., Haschler, I., Chen, T. J. & Wetter, T. (2011). Taiwan’s National Health Insurance Research Database: administrative health care database as study object in bibliometrics. *Scientometrics*, 86(2), 365-380.
- Demirbulat, Ö. G. & Dinç, N. T. (2017). Sürdürülebilir turizm konulu lisansüstü tezlerin bibliyometrik profili. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 14(2), 20-30.
- Doğan, G., DHYI, S. M. M. A. & Al, U. (2018). Web of Science’tan çıkarılan Türkiye adresli dergiler üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 32(3), 151-162.
- Edwards, S. (1999). Citation analysis as a collection development tool: A bibliometric study of polymer science theses and dissertations. *Serials review*, 25(1), 11-20.
- Erbaşı, A. & Erer, B. (2018). 5. Uluslararası Meslek Yüksekokulları Sempozyumu’ndaki bildirilerin bibliyometrik analizi. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 7(2), 401-409.
- Erdağ, T. K., Durmuşoğlu, M., Demir, A. O., Doğan, E. & İkiz, A. Ö. (2014). Türk Ulusal Kulak Burun Boğaz ve Baş Boyun Cerrahisi kongre bildirilerinin analizi ve yayımlanma oranları. *Kulak Burun Boğaz İhtisas Dergisi*, 24, 89-96.
- Ergul, S., Ardahan, M., Temel, A. B. & Yıldırım, B. Ö. (2010). Bibliometric review of references of nursing research papers during the decade 1994–2003 in Turkey. *International Nursing Review*, 57(1), 49-55.
- Fu, H. Z., Ho, Y. S., Sui, Y. M. & Li, Z. S. (2010). A bibliometric analysis of solid waste research during the period 1993-2008. *Waste Management*, 30(12), 2410-2417.
- Gaviria-Marin, M., Merigo, J. M. & Popa, S. (2018). Twenty years of the Journal of Knowledge Management: A bibliometric analysis. *Journal of Knowledge Management*, 22(8), 1655-1687.
- Glänzel, W. (2003). Bibliometrics as a research field. A course on theory and application of bibliometric indicators. (Course Handouts). http://nsdl.niscair.res.in/jspui/bitstream/123456789/968/1/Bib_Module_KUL.pdf. adresinden 4 Aralık 2018 tarihinde indirilmiştir.
- Göktaş, Y., Hasancebi, F., Varisoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M. & Sözbilir, M. (2012). Trends in educational research in Turkey: A content analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 455-460.
- Gül İ., Yeşiltaş A. & Keklik B. (2015). Sağlık yönetimi lisansüstü programlarında yapılan tezlerin profile. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 231-244.
- Gupta, V. K. & Pangannaya, N. B. (2000). Carbon nanotubes: bibliometric analysis of patents. *World Patent Information*, 22(3), 185-189.
- Güzel, A. (2003). Türkçenin eğitimi-öğretimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen anabilim dalları hakkında yeni projelerimiz. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 13, 63-86.
- Haiqi, Z. (1994). A bibliometric study on medicine Chinese traditional in Medline database. *Scientometrics*, 31(3), 241-250.

- Ho, H. C. & Ho, Y. S. (2015). Publications in dance field in Arts & Humanities Citation Index: a bibliometric analysis. *Scientometrics*, 105(2), 1031-1040.
- Ho, Y. S. (2012). Top-cited articles in chemical engineering in Science Citation Index Expanded: A bibliometric analysis. *Chinese Journal of Chemical Engineering*, 20(3), 478-488.
- Jan, A. (2017). Aquaculture international 2013-2016: A bibliometric analysis. *Journal of Library and Information Science*, 7(4), 707-717.
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset.
- Karadağ, E., Yalçın, M., Çiftçi, K., Danışman, Ş., Sölpük, N., Tosuntaş, Ş. & Ay, Y. (2017). Türkiye’de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanındaki bilimsel yayınların atıf analizleri. *Bilgi Dünyası*, 18(1), 9-28.
- Karagöz, B. & Koç Ardıç, İ. (2019). Ana Dili Eğitimi Dergisinde Yayımlanan Makalelerin Bibliyometrik Analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 419-435.
- Karagöz, B. & Şeref, İ. (2019). Değerler Eğitimi Dergisi’nin bibliyometrik profili (2009-2018). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 219-246.
- Khiste, G. P., Deshmukh, R. K. & Kale, V. A. (2017). Mapping of Literature on Bibliometric by J-Gate Database. Re-Envisaging Knowledge Resource Centers: Roles and Responsibilities, New Delhi: Ess Ess Pub, 391-402.
- Kolle, S. R., Shankarappa, T. H., Manjunatha Reddy, T. B. & Muniyappa, A. (2015). Scholarly communication in the International Journal of Pest Management: A bibliometric analysis from 2005 to 2014. *Journal of Agricultural & Food Information*, 16(4), 301-314.
- Koyuncu, S. (2015). Örgütsel davranış alanında odaklanılan konular ve kullanılan yöntemler: 2010-2015 yılları ulusal işletmecilik kongre bildirimleri üzerine bir inceleme. *İş ve İnsan Dergisi*, 2(2), 127-135.
- Kumar, P. (2013). A bibliometric analysis of Journal of Indian Library Association (2007-2011). *Information Studies*, 19(3), 171-180.
- Kumar, R. S. & Velmurugan, C. (2014). Mobile technology publications research output as indexed in engineering index: A scientometric analysis. *Library Philosophy and Practice*, 1159.
- Kushkowski, J. D., Parsons, K. A. & Wiese, W. H. (2003). Master’s and doctoral thesis citations: Analysis and trends of a longitudinal study. *Libraries and the Academy*, 3(3), 459-479.
- Larson, R. R. (1996). Bibliometrics of the World Wide Web: An exploratory analysis of the intellectual structure of cyberspace. *American Society for Information Science*, 33, 71-78.
- Macauley, P., Evans, T., Pearson, M. & Tregenza, K. (2005). Using digital data and bibliometric analysis for researching doctoral education. *Higher Education Research & Development*, 24(2), 189-199.
- Mao, N., Wang, M. H. & Ho, Y. S. (2010). A bibliometric study of the trend in articles related to risk assessment published in Science Citation Index. *Human and Ecological Risk Assessment*, 16(4), 801-824.
- Martínez, N. (2012). Developing nursing capacity for health systems and services research in Cuba, 2008-2011. *MEDICC review*, 14(3), 12-18.
- Merigó, J. M., Miranda, J., Modak, N. M., Boustras, G. & De La Sotta, C. (2019). Forty years of Safety Science: A bibliometric overview. *Safety Science*, 115, 66-88.
- Milfont, T. L., Amirbagheri, K., Hermanns, E. & Merigó, J. M. (2019). Celebrating Half a Century of Environment and Behavior: A Bibliometric Review. *Environment and Behavior*, 51(5), 469-501.

- Moed, H., De Bruin, R. & Van Leeuwen, T. H. (1995). New bibliometric tools for the assessment of national research performance: Database description, overview of indicators and first applications. *Scientometrics*, 33(3), 381-422.
- Negishi, M., Sun, Y. & Shigi, K. (2004). Citation database for Japanese Papers: A new bibliometric tool for Japanese academic society. *Scientometrics*, 60(3), 333-351.
- Nergiz, H. G. (2014). Türkiye’de lisansüstü turizm tezlerinin bibliyometrik profili (1990-2013). *VII. Lisansüstü Turizm Öğrencileri Araştırma Kongresi, 04-05 Nisan 2014 içinde (s. 212-221)* Aydın.
- Özel, Ç. H. & Kozak, N. (2012). Turizm Pazarlaması alanının bibliyometrik profili (2000-2010) ve bir atf analizi çalışması. *Türk Kütüphaneciliği*, 26(4), 715-733.
- Pareek, S. (2013). A bibliometric analysis of the literature of IFLA journal during 2001-2010. *Library Philosophy and Practice*, 1-16.
- Patra, S. K. & Bhattacharya, P. (2005). Bibliometric study of cancer research in India. *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, 25(2), 11-18.
- Patra, S. K., Bhattacharya, P. & Verma, N. (2006). Bibliometric study of literature on bibliometrics. *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, 26(1), 27-32.
- Şahin, S. & Acun, A. (2015). Turist rehberliği alanının bibliyometrik profili (Ulusal Turizm Kongreleri Bildirileri), *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(34): 213- 234.
- Şeref, İ. & Karagöz, B. (2019). A bibliometric profile of literature of Turkish language education-teaching: A case study of 9th International Language Education-Teaching Conference. *European Journal of Alternative Education Studies*, 4(1), 106-124.
- Sherriff, G. (2010). Information use in history research: A citation analysis of master’s level theses. *Libraries and the Academy*, 10(2), 165-183.
- Soosaraei, M., Khasseh, A. A., Fakhar, M. & Hezarjaribi, H. Z. (2018). A decade bibliometric analysis of global research on leishmaniasis in Web of Science database. *Annals of medicine and Surgery*, 26, 30-37.
- Sweileh, W. M., Al-jabi, S., Sawalha, A. F. & Zyoud, S. H. (2014). Bibliometric analysis of nutrition and dietetics research activity in arab countries using ISI web of science database. *Springer Plus*, 3(1), 1-7.
- Tamdoğan, O. G. (2009). Bilgi üretiminde yazın ürünleri ve kütüphaneler: Atıfların tespiti ve analizi yoluyla araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(2), 254-277.
- Tayfun, A., Ülker, M., Gökçe, Y., Tengilimoğlu, E., Sürücü, Ç. & Durmaz, M. (2018). Turizm alanında yiyecek ve içecek ile ilgili lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 6(2), 523-547.
- Teceren, E. (2019). Türkiye’de kadın konusu üzerine yazılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik incelemesi (2008-2018). *İşletme Bilimi Dergisi*, 7(2), 1-30.
- Testa, J. (2016). The Web of Science journal selection process. <http://wokinfo.com/essays/journal-selection-process/>. adresinden 7 Aralık 2018 tarihinde indirilmiştir.
- Thanuskodi, S. (2012). Bibliometric analysis of Indian Journal of Agricultural Research. *International Journal of Information Dissemination and Technology*, 2(3), 170-175.
- Thompson, J. W. (2002). The death of the scholarly monograph in the humanities? Citation patterns in literary scholarship. *Libri*, 52(3), 121-136.
- Tonta Y. (2017). TÜBİTAK Türkiye Adresli Uluslararası Bilimsel Yayınları Teşvik (UBYT) programının değerlendirilmesi. Ankara: TÜBİTAK ULAKBİM.
- Tonta, Y. (2002). Türk kütüphaneciliği dergisi, 1987-2001. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(3), 282-320.

- Tsay, M. Y., Jou, S. J. & Ma, S. S. (2000). A bibliometric study of semiconductor literature, 1978–1997. *Scientometrics*, 49(3), 491-509.
- Tupe, S. K. & Khaparde, V. S. (2016). Mapping of physics periodicals: A bibliometric study. *International Journal of Digital Library Services*, 6(3), 1-18.
- Uçak, N. Ö. & Al, U. (2009). Bilimsel iletişimin zamana göre değişimi: Bir atıf analizi çalışması. *Bilgi Dünyası*, 10(1), 1-22.
- Üzmez, U. & Başpınar, N. Ö. (2017). Ulusal Büro Yönetimi ve Sekreterlik Kongre Bildirileri'nin yazar ve tema analizi: 2010-15 yıllarına ilişkin bir değerlendirme. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 7(2), 35-43.
- Valenzuela, L. M., Merigo, J. M., Johnston, W. J., Nicolas, C. & Jaramillo, J. F. (2017). Thirty years of the Journal of Business & Industrial Marketing: A bibliometric analysis. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 32(1), 1-17.
- Vallmitjana, N. & Sabaté, L. G. (2008). Citation analysis of Ph. D. dissertation references as a tool for collection management in an academic chemistry library. *College & Research Libraries*, 69(1), 72-82.
- Van Eck, N.J. & Waltman, L. (2010) Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523–538.
- van Nunen, K., Li, J., Reniers, G. & Ponnet, K. (2018). Bibliometric analysis of safety culture research. *Safety Science*, 108, 248-258.
- Wang, B., Pan, S. Y., Ke, R. Y., Wang, K. & Wei, Y. M. (2014). An overview of climate change vulnerability: A bibliometric analysis based on Web of Science database. *Natural Hazards*, 74(3), 1649-1666.
- Wright, T. & Pullen, S. (2007). Examining the literature: A bibliometric study of ESD journal articles in the Education Resources Information Center Database. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(1), 77-90.
- Yalçın, H. & Öztürk, T. (2017). Bilimsel yayınlarıyla Gazi Yaşargil. *TÜBA Günce*, 104-107.
- Yaylı, D. (2008). Theory-practice dichotomy in inquiry: Meanings and preservice teacher-mentor teacher tension in Turkish literacy classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 889-900.
- Yılmaz, G. (2017). Restoranlarda bahşiş ile ilgili yayınlanan makalelerin bibliyometrik analizi. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 14(2), 65-79.
- Yılmaz, G. (2017). Ulusal turizm kongrelerinde gastronomi ve mutfak sanatları alanı ile ilgili yayınlanan bildiriler üzerine bir araştırma. *Turizm & Araştırma Dergisi*, 6(1), 24-39.
- Yozgat, U. & Kartaltepe, N. (2009). Ulusal yönetim ve organizasyon kongre kitaplarında yer alan bildirilerin bibliyometrik profili: Örgüt teorisi ve örgütsel davranış bildirileri üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 4(1), 149-165.
- Yüce, K., Şahin, E. Y., Koçer, Ö. & Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 14(3), 295-306.



Analysis of Turkish Language Curriculums' Reading Acquisitions of Turkish Teaching Centers in Terms of Cognitive Strategies

TÖMER Türkçe Öğretim Programları Okuma Kazanımlarının Bilişsel Stratejiler Açısından İncelenmesi*

Mustafa Ulutaş**

Mehmet Kara***

Geliş / Received: 11.06.2019

Kabul / Accepted: 17.09.2019

ABSTRACT: Nowadays, the first quarter of the 21st century, the teaching of Turkish as a foreign language is mostly carried out by Turkish Teaching Centers, which are established within the universities and their numbers are increasing every day. These centers carry out the language teaching process through the books they prepared or obtained from other centers. The books used in the area of teaching Turkish as a foreign language should be prepared within a certain curriculum. Unfortunately, it is known that only a few of the existing Turkish Teaching Centers have developed their own curriculums by using the common framework. Curriculum acquisitions should ensure that language learners exhibit certain skills from the lowest to the highest. One of the most important sources that can be used to sort and classify the acquisitions from the simplest to the highest cognitive level is the Bloom Taxonomy. "Recall, comprehension, implementation, analysis, evaluation, creation" steps of this taxonomy, revised by Anderson and Krathwohl is considered important to express the acquisitions according to certain cognitive processes and to make the curriculum more functional. In this study, it is aimed to examine the reading acquisitions in Turkish curriculum as foreign language according to the revised Bloom Taxonomy. For this purpose, the reading acquisitions of Ankara University and Gazi University Turkish Teaching Center's Turkish curriculum were examined by taking into account the cognitive processes of taxonomy. Based on the data obtained: It is seen that the reading acquisitions in the Turkish Language Curriculum as a Foreign Language of Ankara University indicate 6 cognitive process steps 91 times; and the reading acquisitions in the Turkish Language Curriculum as a Foreign Language of Gazi University indicate the same cognitive process steps 112 times in total. It was found that basic cognitive skills (remembering, understanding, implementation) had a weight of 72.53% in Ankara University curriculum; and in Gazi University curriculum, they had a weight of 69.64%. While both curriculums do not include reading acquisition for the level of creation, the percentage of high-level cognitive skills (analysis, evaluation, creation) is determined as 27.47% in the Ankara University curriculum; and in the Gazi University curriculum, it was determined as 30.36%.

Keywords: Turkish as a foreign language, curriculum, revised Bloom taxonomy, reading acquisitions

* Bu makale, 7-8 Aralık 2018'de Antalya'da gerçekleşmiş olan II. Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü olarak sunulan bildirinin düzenlenmiş hâlidir.

**Dr., Uşak Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, mustafa.ulutas@usak.edu.tr

*** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, mehkara@usak.edu.tr

ÖZ: 21. yüzyılın ilk çeyreğinin yaşandığı günümüzde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, çoğunlukla üniversiteler bünyesinde kurulan ve sayıları her geçen gün artan Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) tarafından yapılmaktadır. Bu merkezler ya kendi hazırladıkları ya da başka merkezlerden temin ettikleri kitaplar vasıtasıyla dil öğretim sürecini yürütmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kitapların belli bir program çerçevesinde hazırlanması gerekmektedir. Ancak ne yazık ki mevcut TÖMER'lerin sadece birkaçının Avrupa Diller İçin Ortak Çerçeve Metni'nden yararlanarak kendi programlarını geliştirdikleri bilinmektedir. Öğretim programlarında yer alan kazanımlar, dil öğrenenlerin hatırlama basamağından yaratma basamağına kadar belli becerileri sergilemelerini sağlamalıdır. Kazanımları, en basit düzeyden en üst bilişsel basamağına kadar sıralamak ve sınıflandırmakta yararlanılabilecek önemli kaynaklardan biri de Bloom Taksonomisi'dir. Bu taksonominin Anderson ve Krathwohl tarafından yenilenmiş hâlinde yer alan "hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme, yaratma" basamakları, kazanımların belli bilişsel süreçlere göre ifade edilmesi ve programın daha işlevsel yürütülmesi açısından önemli görülmektedir. Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarındaki okuma kazanımlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla Ankara Üniversitesi TÖMER ile Gazi Üniversitesi TÖMER'in Türkçe öğretim programlarında yer alan okuma kazanımları, taksonominin bilişsel süreçleri dikkate alınarak incelenmiş ve elde edilen verilerden hareketle okuma kazanımları ile ilgili olarak; Ankara Üniversitesi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan okuma kazanımlarının 6 bilişsel süreç basamağını toplam 91 kez; Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan okuma kazanımlarının ise aynı bilişsel süreç basamaklarını toplamda 112 kez işaret ettiği görülmektedir. Temel bilişsel becerilerin (hatırlama, anlama, uygulama) Ankara TÖMER öğretim programında %72,53; Gazi TÖMER öğretim programında ise %69,64 ağırlığa sahip olduğu dikkat çekmektedir. Her iki programda da yaratma düzeyine yönelik okuma kazanımı yer almazken üst düzey bilişsel becerilerin (çözümlenme, değerlendirme, yaratma) yüzdeleri oranı Ankara TÖMER öğretim programında %27,47; Gazi TÖMER öğretim programında ise %30,36 olarak tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, öğretim programı, yenilenmiş Bloom taksonomisi, okuma kazanımları.

Giriş

Türkçe, ana dili olarak kullanıldığı ülkelerin sınırlarını aşan; dünyanın farklı yerlerinde kullanılan ve öğrenilen bir dil olarak dünya dilleri arasında önemli bir yere sahiptir. Son yıllarda Türkiye'nin politik, ekonomik ve kültürel alanlarda algılanış biçimi ve gördüğü ilgi Türkçenin bir yabancı dil olarak öğrenilmesi ihtiyacını doğurmuştur. “Bir dilin ana dil olarak konuşulduğu ülke vatandaşları dışında bir kitle tarafından öğrenilme talepleri belirli siyasi, ekonomik, sosyal etkenlerin sonucunda ortaya çıkmaktadır. Söz konusu alanların, öğrencinin hedef dili öğrenme yönündeki talebine etkisinin sınırlarını tam olarak bilmek mümkün değildir.” (Durmuş, 2013: 209-210). Bir milletin dilinin yabancı dil olarak öğretilmesi için dil politikalarının belirlenmesi, süreci yürütecek kurumların organize edilmesi, öğrencilerin amaçlarına uygun programların hazırlanması, dil öğretimi gerçekleştirecek elemanların seçilmesi ve eğitilmesi, ilgili araç gereçlerin temin edilmesi ve tüm bunlardan sonra dil öğretimine başlanması gerekmektedir. Bu ihtiyaçların giderilip sürecin koordine edilmesinde öncelikli görev, devlete ve onun ilgili kurumlarına düşmektedir (Tosun, 2005: 4).

Bir dili öğrenmek demek; kişinin hedef dile ait metinleri okuyup, dinleyip anlayabilmesi, söylenenleri takip edebilmesi ve o dille iletişim kurmak için konuşup yazabilmesi anlamına gelmektedir. Dil öğretiminde öğrencilerin dili öğrenme amacına uygun bir öğretim planı göz önünde bulundurulduğunda, tercih edilecek yöntemlerin temel prensibi tüm bu becerileri sağlamak olmalıdır. Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda telaffuz eğitimine ilişkin materyaller, amacına uygun hazırlanmış sıklık sözlükleri, seviyelendirilmiş hikâye kitapları seti, farklı duyulara hitap edecek ders materyalleri, amacına uygun hazırlanmış paket programlar vb. konularda birçok eksiklik olduğu bilinmektedir (Kara, 2011: 158).

Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi faaliyeti çoğunlukla, birçok üniversite bünyesinde kurulan Türkçe öğretim ve öğrenim merkezleri (TÖMER) aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bunun yanında özel dil kurslarının da dil öğretimi gerçekleştirdikleri bilinmektedir. Türkiye’de TÖMER’lerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu merkezlerde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, çeşitli yayımlar vasıtasıyla yapılmaktadır. TÖMER’lerin birçoğu dil öğretiminde, belli başlı kurumlar tarafından hazırlanmış olan kitap setlerini kullanmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ihtiyaç analizleri sonrasında belirlenmiş amaç ve kazanımlardan hareketle hazırlanmış programlarla değil, çoğunlukla kitaplarda yer alan metin ve etkinlikler yardımıyla yapılmaktadır. Türkçenin yabancılara öğretimi alanında kaynak kitaplar bulunmasına rağmen pek az kurumun Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne (MEB, 2009) uygun olarak hazırlanmış bir programa sahip olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, alanda yaşanan en büyük problemlerden biridir ve süreci yöneten kurumların ortak bir plan ve program çerçevesinde çalışmasına da engel olmaktadır (Kan, Sülüsoğlu & Demirel, 2013: 30). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak materyallere kaynaklık edecek programlar hazırlanmalıdır, “Türkçenin dil bilgisini işlevsel açıdan ve her yönüyle betimleyen çalışmalar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine kaynaklık etmelidir.” (Candaş-Karababa, 2009: 276).

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacıyla hazırlanan ve kamuoyuyla paylaşılan pek az yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı bulunmaktadır. Bu programların hazırlanmasında DİAOBM temel kaynak kabul edilmekte ve amaç ile kazanımlar bu metinden hareketle yazılmaktadır. Ayrıca hâlihazırda geliştirilmiş bir öğretim programları olmasa dahi kendi kitabını basmış olan birçok TÖMER de bu kitapların hazırlanmasında yine aynı metni temel almaktadır.

Avrupa ülkelerinin hazırlayacakları dil öğretim programları, dil sınavları ve dil öğretimi ders kitaplarının ortak bir zemine oturmasına; bu bağlamda dil öğrenenlere, program geliştiricilere ve kitap yazarlara rehberlik eden bir metin olma özelliği taşıyan DİAOBM’de (MEB, 2009) temel, orta ve ileri olmak üzere üç dil düzeyi bulunmaktadır. Bu düzeyler de temel A1-A2, orta B1-B2, ileri C1-C2 olmak üzere belirli basamaklara ayrılmaktadır. Her bir düzeyde dil öğrenenlerin sergilemeleri gereken birtakım beceriler yer almaktadır. Özellikle orta düzey (B2) ve ileri düzey (C1-C2) dil becerilerinin, dil öğrenenlerin hedef dilde üst düzey birtakım bilişsel becerileri sergilemeleri beklenmektedir. Bu bağlamda dil öğrenenlerden bilhassa ilgili düzeylerde “kendi bakış açısını geliştirme, irdeleme, karşılaştırma, ilişkilendirme, sorgulama, doğaçlama, ayırt etme, değerlendirme, çözüm üretme” gibi becerilerin sergilenmesini beklemek doğaldır.

Bloom ve ekibinin geliştirdiği eğitim hedefleri taksonomisi, bilginin özünün kavranması, anlaşılması ve içselleştirilmesi gibi birtakım bilişsel süreçlerin farklı gereksinim ve aşamaları da beraberinde getirdiğini ortaya koymuş ve araştırmacılar bunların sınıflandırılmasının eğitim süreçlerine olumlu katkılar yapacağını savunmuşlardır. (Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956). Bloom ve arkadaşlarının geliştirmiş olduğu eğitim hedefleri taksonomisi “bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme” düzeylerinden oluşmakta ve her bir düzey kendi içinde alt basamaklara ayrılmaktadır. İlerleyen süreçte taksonominin bazı zayıf yanlarının bulunduğu görüşünden hareketle farklı çalışmalar yürütülmüş ve Bloom Taksonomisi’nin revize edilmesi yoluna gidilmiştir. Bloom’un öğrencilerinden Lorin W. Anderson ve David R. Krathwohl öncülüğünde ortaya çıkan çalışmada taksonomi yine 6 kategoriye ayrılmış ancak bu kategorilerde bazı değişiklikler yapılmıştır. Daha önce “bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme” basamaklarından oluşan taksonominin yeni hâli sırasıyla “hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma” basamaklarını içermektedir. Revize edilen taksonomide basamaklardan bazılarının farklı adlandırıldığı, en üst düzey bilişsel basamağın “yaratma” basamağı olduğu dikkat çekmektedir. Yine her bir basamakta sergilenmesi öngörülen birtakım beceriler bulunmaktadır (2010: 86-88). Hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarında, taksonomide ifade edilen bilişsel becerilerin ve hiyerarşinin dikkate alınması dil öğretiminin etkililiğine ve işlevselliğine katkıda bulunacaktır.

Türkçenin ana dili olarak öğretilmesi ve dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan Türkçe öğretim programları, araştırmacılar tarafından pek çok kez incelenmiş ve bu programlarla ilgili birtakım değerlendirmelerde bulunulmuştur (Alver & Sancak, 2016; Arı, 2017; Bağcı - Ayrancı, 2017; Çebi & Durmuş, 2012; Demir, 2016; Kara & Ulutaş, 2018a; Kara & Ulutaş, 2018b; Melanlıoğlu, 2008; İşeri & Baştuğ, 2016; Temizkan & Atasoy, 2014; Yılmaz & Çolak, 2017). Bunun yanında, Türkçenin yabancı dil olarak

öğretilmesi amacıyla hazırlanmış az sayıdaki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı ile ilgili program değerlendirme çalışmalarının eksikliği göze çarpmaktadır. Türkiye Maarif Vakfı öncülüğünde, alanında uzman kişiler tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik bir öğretim programının hazırlanmış olduğu bilinmektedir (Türkiye Maarif Vakfı, 2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarının hazırlanarak kamuoyu ile paylaşılması ve bu programların, yapılacak çalışmalarla yeniden düzenlenip güncellenmesi birçok açıdan önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarındaki okuma kazanımlarını, yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre inceleyerek programlardaki okuma kazanımlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin hangi bilişsel basamaklarını (hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma) işaret ettiğini ve bu okuma kazanımlarının bilişsel süreç boyutuna dağılımının nasıl olduğunu tespit etmektir.

Yöntem

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Doküman incelemesinde, araştırılacak konu hakkında bilgiler içeren yazılı kaynaklar kullanılmaktadır. Bu yöntem, eğitim araştırmalarında program yönergelerinin veri kaynağı olarak kullanılıp incelenmesine olanak sağlaması bakımından önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmanın veri kaynağı yabancı dil olarak Türkçe öğretim programları olduğundan doküman incelemesi yönteminden yararlanmak uygun görülmüştür. Çalışmanın veri toplama ve analiz sürecinde (Nisan 2019) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sistematik bir öğretim programı takip eden Ankara Üniversitesi TÖMER ile Gazi Üniversitesi TÖMER'in hazırlayıp uyguladıkları "Ankara TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı" ve "Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı" çalışmanın veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Doküman incelemesi yöntemine uygun olarak öğretim programlarına ulaşılmış, Ankara ve Gazi Üniversitesi TÖMER'in Türkçe öğretim programlarında yer alan okuma kazanımları, taksonominin bilişsel süreçleri dikkate alınarak incelenmiş ve elde edilen verilerden hareketle programlardaki okuma kazanımları ile ilgili birtakım görüş ve öneriler ifade edilmiştir.

Nitel araştırmalarda araştırmacının, görüşmelerden elde ettiği katılımcı ifadeleri, gözlemlerinden elde ettiği alan notları ya da ulaştığı bir belge incelemesi sonucunda elde ettiği bulguların güvenilirliğini tek başına sağlaması çoğu zaman mümkün olmayabilir. Bu nedenle, farklı kişileri kodlama ya da inceleme sürecine katıp görüşlerini alarak bulguların daha güvenilir olması sağlanır. Bu, bazen birden fazla kişinin metne dökülmüş saha notlarının ilk 5-10 sayfasını kodlaması ve daha sonra ortaya çıkan sonuçların her birinin gözden geçirilmesini gerektirebilmektedir (Miles & Huberman, 2015: 64). Bazen de bir dokümanda incelenmesi gereken fenomen ya da olgu hakkında tutarlı ve güvenilir bir sonuca ulaşmak için birden fazla kişinin görüşünü alarak kodlayıcı ya da oranlayıcılar arasında bir görüş birliğine varılmak istenir (Neuman, 1997: 138-139). Bu işleme, kodlama güvenilirliği denilmektedir. Bu araştırmada da kodlama güvenilirliğini sağlamak için farklı uzmanlık alanlarından kişiler (2 Türkçe eğitimcisi, 1 eğitim programcısı), Ankara ve Gazi

Üniversitesi TÖMER programlarında yer alan kazanımların her birinin yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ndeki bilişsel seviyelerden (hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma) hangisine göre yazıldığını ayrı ayrı incelemiş ve her bir kazanımı kendi içinde içerdiği bilişsel işlem ya da eyleme dayanarak bir kodlama yapmışlardır. Üç ayrı uzmandan gelen görüş ve dönütler, araştırmacı tarafından karşılaştırılmış, uzlaşılan kodlamalarla devam edilmiştir. Kodlama farklılığının olduğu durumlarda kazanım araştırmacılar tarafından yeniden incelenmiş, bu konuda Bloom taksonomisi seviyelerine göz atılmış ve ardından kazanımların ihtiva ettiği eylem derinliğine göre kodlama üzerine nihai karara varılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Çalışmada incelenen Ankara Üniversitesi TÖMER Türkçe Öğretim Programı'nda (2016) toplam 89 okuma kazanımı bulunmaktadır. Bu program, A1 düzeyinden C2 düzeyine kadar öğretim yapılabilecek şekilde tasarlanmış ve kazanımlar ilgili düzeylere dağılmıştır. Gazi Üniversitesi TÖMER Türkçe Öğretim Programında (2013) ise A1 düzeyinden C1 düzeyine kadar toplam 97 okuma kazanımının yer aldığı görülmektedir. Bu programda C2 düzeyine ilişkin kazanım bulunmamasına rağmen kazanım sayısının, incelenen diğer öğretim programından daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Aşağıdaki tablolarda, incelenen öğretim programlarının düzeylere göre okuma kazanımları ve bu kazanımların işaret ettiği bilişsel süreç basamakları yer almaktadır.

Tablo 1. Türkçe Öğretim Programlarının A1 Düzeyine Göre Okuma Kazanımları ve Bunların Bilişsel Süreç Düzeyleri

<i>Ankara TÖMER</i>		<i>Gazi TÖMER</i>	
<i>Kazanım</i>	<i>Kazanım Düzeyi</i>	<i>Kazanım</i>	<i>Kazanım Düzeyi</i>
1. Kişisel bilgilere ilişkin kavramları (ad, soyad, yaş, meslek, uyruk vb.) anlamlandırır.	Anlama	1. Yiyecek ve içecek sipariş verir (menü, özel veya ekstra istekler, sıcak ve soğuk yemekler, içecekler, yardımcı yemekler, tatlı ve meyveler, sos ve tatlandırıcılar).	Uygulama
2. Tanışma, tanıma, selamlaşma, ayrılma durumlarında kullanılan kalıp ifadeleri ayırt eder.	Anlama	2. Aile ile ilgili temel kavramları anlar. (Anne, baba, kardeş, eş, çocuk; sayılar, yıl, ay, yaş, cep telefonu numarası, doğum tarihi...)	Hatırlama
3. Toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kavramları (ev, lokanta, okul, hastane, otel, istasyon, havaalanı vb.) ayırt eder.	Anlama	3. Alışverişte ürün özellikleri, fiyat bilgileri, ödeme seçenekleri hakkında basit soruları anlar.	Anlama
4. Basit içerikli bir formu (ad, soyad, doğum tarihi ve uyruk gibi kişisel bilgileri içeren) doldurur.	Hatırlama	4. Arkadaş veya meslektaşlar tarafından yazılan "Saat 16.00'da geri döneceğim." gibi basit mesajları anlar.	Anlama
5. Renk adlarını ve sayıları (gün, ay, yıl, para, telefon numaraları) tanıır.	Hatırlama	5. Basit yön ifade eden, harita ve krokileri anlar.	Anlama
6. Belli başlı bitki ve hayvan adlarını tanıır.	Hatırlama	6. Bilgisayar programlarındaki "yazdır", "kaydet", "kopyala" gibi en önemli komutları anlar.	Anlama
7. Evdeki bölümleri ve eşyaları tanıır.	Hatırlama	7. Bilgisayar programlarının kullanıldığı teknik araçlarda bulunan temel komutları anlar	Anlama

			(“Yazdır”, “Sil”, “Kopyala”, “Kaydet”, “Şifrenizi giriniz”, “Evet/Hayır”, “İptal”, “Kartı itiniz”...)	
8. Görsellerle desteklenmiş organları tanıır.	Hatırlama	8. Bir yerden bir yere nasıl gidileceği gibi yazılı kısa ve basit yön tariflerini takip eder (“Karşıya geçiniz”, “Sağa-sola dönünüz”, 100 metre ileride, geride.../-dene...).	Uygulama	
9. Zaman bildiren sözcükleri (gelecek hafta, geçen cuma, kasımda, saat 3:’da vb.) tanıır.	Hatırlama	9. Dilek ve temenni ile ilgili temel kalıpları anlar (“Mutlu yıllar”, “Kutlarım”, “Tebrik ederim.”, “Nice yıllara...).	Anlama	
10. Aile bireyleri ile ilgili sözcükleri tanıır.	Hatırlama	10. Gazete ve dergi metinlerindeki kişiler ile ilgili bilgileri (oturduğu yer, yaş vb.) anlar.	Anlama	
11. Sanatsal etkinliklere ilişkin metinlerdeki (film/tyatro/konser afişi, duyuru, broşür, tabela vb.) temel bilgileri ayırt eder.	Anlama	11. Gündelik hayattaki konuşma kalıplarını bilir ve anlar (hastanede, yolculukta, alışverişte...).	Anlama	
12. Kısa ve yalın metinlerde bildiği sözcükleri ayırt eder.	Anlama	12. Günlük hayatta karşılaşılan işaret ve uyarı tabelalarındaki (Örneğin “Havaalanı”, “Park Yeri”, “Park etmek yasaktır.”, “Sigara içmek yasaktır.” vb.) sözcükleri ve ifadeleri anlar.	Anlama	
13. Kişilere ait yaş, meslek, ülke ve uyruk ile ilgili sözcükleri tanıır.	Hatırlama	13. Kartpostallardaki bayram kutlamaları gibi kısa ve basit mesajları anlar.	Anlama	
14. Ulaşım ile ilgili yalın kavramları ve kalıp ifadeleri (adres bilgileri, toplu taşıma ve temel ulaşım araçları, yön ifadeleri ve yön tarifleri vb.) tanıır.	Hatırlama	14. Kısa istek, bildirim notlarını ve bu notlardaki basit kalıpları anlar. (Şu saatte toplantı var.”, “İçeride toplantı var.”, “Ders var.”, “Kapıyı kapat.”, “Sinemadayım.”, “Akşam geç geleceğim.”...)	Anlama	
15. Alışveriş ile ilgili yalın kavramları ve kalıp ifadeleri (alışveriş alanları, ölçü birimleri yiyecek, içecek ve kıyafet adları vb.) tanıır.	Hatırlama	15. Ne istediğini belirtip fiyat sorarak basit alışveriş metinlerini anlar.	Anlama	
16. Bayramlaşma ve kutlama iletilerini; günlük hayatta kullanılan kalıplaşmış iyi dilek, temenni ve nezaket ifadelerini fark eder.	Anlama	16. Özel günlerle ilgili temel kavramları anlar.	Anlama	
17. İletişim amaçlı kullanılan teknolojik araçlardaki kullanım bilgilerini ve yalın iletileri tanıır.	Hatırlama	17. Sosyal etkinliklerle ilgili temel kavramları anlar.	Anlama	
18. Kısa ve yalın bilgilendirici nitelikteki açıklamalar, yönergelerin (uyarı levhaları, ilan panoları, tabelalar vb.) anlamını özellikle görsellerle desteklendiğinde yakalar.	Anlama	18. Sosyal ve fiziki çevre ile ilgili temel kavramları ve niteleyicileri anlar (şehir, ülke, yurt, semt, cadde, sokak, ev nu., evin bölümleri, büyük, küçük, kalabalık, yüksek, alçak...).	Anlama	
19. Hobiler, ilgi alanları ve alışkanlıklar ile ilgili ifadelerdeki bilgiyi yakalar.	Anlama	19. Yemeklerle ilgili bilgi alır: acılı-acısız, kırmızı-beyaz et; Yemeklerle ilgili rica ve istek bildirimlerinde bulunur: Lütfen çok soğuk olmasın, etin yanında da istiyorum...)	Uygulama	

20. Yolculuk biletleri, süpermarket, bakkal tezgâhlarındaki yönlendirmeler, ürünlerin paket ve etiketlerindeki basit cümleler, hareket saati bildiren tabelalar, emanet ofisiyle ilgili bilgileri anlar.

Tablo 1'e bakıldığında A1 dil düzeyinde, Ankara TÖMER öğretim programının 19, Gazi TÖMER öğretim programının ise 20 okuma kazanımı içerdiği görülmektedir. Okuma kazanımları her iki programda da bilişsel süreç boyutu açısından "hatırlama ve anlama" düzeyinde yoğunlaşmaktadır. Dil düzeyi dikkate alındığında bu durumun doğal karşılanması gerektiği düşünülmektedir. Dil öğrenenlerin henüz temel düzey öğrenci olmalarından hareketle ilgili okuma kazanımlarının da bilişsel süreç boyutunun temel düzeylerinde yer almasının doğal ve uygun olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte Gazi TÖMER öğretim programında "uygulama" basamağında üç kazanımın (A1.1, A1.8, A1.19) bulunduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca Ankara TÖMER öğretim programı okuma kazanımlarının bazılarında (A1.2, A1.3, A1.11, A1.12) "ayırt eder" ifadesinin kullanıldığı görülmektedir. Bu ifade biçiminin bilişsel süreç boyutunda çoğunlukla "çözümleme" basamağında ayırttırma alt becerisi için kullanıldığı bilinmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2010). Bununla birlikte ilgili kazanımları inceleyen alan uzmanları, bunların "hatırlama" ve "anlama" bilişsel sürecine daha uygun olduğunu belirtmişlerdir. Buradan hareketle bu kazanımlarda "... ayırt eder." ifadesiyle kazanımın amaçladığı bilişsel süreç düzeyine uygun bir sözcüğün kullanılmamış olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Türkçe Öğretim Programlarının A2 Düzeyine Göre Okuma Kazanımları ve Bunların Bilişsel Süreç Düzeyleri

<i>Ankara TÖMER</i>		<i>Gazi TÖMER</i>	
<i>Kazanım</i>	<i>Kazanım Düzeyi</i>	<i>Kazanım</i>	<i>Kazanım Düzeyi</i>
1. Kısa/yalın yönergeleri takip eder.	Anlama	1. Basit bir dille, bildik (herhangi bir uzmanlık bilgisi gerektirmeyen) ve güncel konularda yazılmış metinleri anlar.	Anlama
2. Yalın bir dille yazılmış, kısa metinlerdeki içeriğin anlamını yakalar.	Anlama	2. Bilgisayar programlarının kullanıldığı teknik araçlardaki cümle düzeyindeki yönerge ve bildirimleri anlar.	Anlama
3. Günlük hayatta karşılaştığı ilan, broşür, menü, tabela ve levhalarda verilen bilginin anlamını ana çizgileriyle çıkarır.	Anlama	3. Bir broşürden belli başlı boş zaman etkinlikleri, sergiler vb. konulardaki bilgileri anlar.	Anlama
4. Metinlerdeki hitap, istek/rica veya teşekkür/ret ifadelerinin anlamlarını ayırt eder.	Anlama	4. Bir okul/iş/tatil gününde yapılan etkinliklerin anlatıldığı basit metinleri anlar.	Anlama
5. Dilekçe, kartpostal, bilgi notu, kısa ileti, davetiye, mektup ve e-posta vb. içerikli metinlerin ve bu metinlerdeki belli başlı kalıp ifadelerin anlamını yakalar.	Anlama	5. Bir ürünün/hizmetin temel özelliklerini anlatan basit metinleri anlar.	Anlama
6. Kitle iletişim araçlarındaki haberlerin ana çizgilerini (yer,	Anlama	6. Boş zaman etkinliklerinin, hobilerin	Anlama

zaman, kişiler, konu vb.) çıkarır.		anlatıldığı basit metinleri anlar.	
7. Yazılı kitle iletişim araçlarında (gazete, dergi, vb.) ilgilendiği konuları bulur.	Anlama	7. Broşür, rehber, el ilanı, reklam metni, kurs ilanı ve afiş gibi metinlerdeki temel ifade ve bilgileri anlar.	Anlama
8. Yazılı kitle iletişim araçlarındaki ilanlarla ilgili (satılık/kiralık ev, otomobil, bilgisayar fiyatları ve nitelikleri gibi) önemli bilgileri belirler.	Anlama	8. Günlük hayatın anlatıldığı veya sorulduğu kişisel bir mektubu anlar.	Anlama
9. Görsellerle desteklenmiş haber özetlerinin anlamını çıkarır.	Anlama	9. Haber metninden kimin nerede, ne zaman, ne yaptığını anlar.	Çözümleme
10. Reklamlardaki ürünlere ait temel bilgileri tanıır.	Anlama	10. Haber ve gazete metinlerinde geçen temel sayısal ifadeleri anlar.	Anlama
11. Olayların zamansal sıralamasını (ilk önce, önce, sonra, daha sonra, sonradan vb.) yapar.	Anlama/Çözümleme	11. Kısa biyografiler, sağlık, siyaset, spor, magazin, eğitim, çevre, beslenme gibi alanlara ait kısa anlaşılır metinleri anlar.	Anlama
12. Olay örgüsünü uygun şekilde sıralar.	Anlama	12. Olay ve durum özetleyen birkaç cümlelik basit mesajları anlar.	Anlama
13. Görsellerle desteklenmiş hava ve yol durumu, ekonomi, spor haberleri vb. bilgileri ayırt eder.	Anlama	13. Reklamlardaki ürünlere ilişkin fiyat ve ebat gibi temel bilgileri anlar.	Anlama
14. Günlük yaşam etkinlikleri ve alışkanlıklarıyla ilgili temel bilgi ve kalıp ifadelerin (beslenme, spor alışkanlıkları, trafik, hastalık, müzik, bilgisayar/internet terimleri, postane ve bankalardaki basit işlemler vb.) anlamını yakalar.	Anlama	14. Sayıların ve isimlerin çokça geçtiği, açık bir üsluba sahip ve resimlerle desteklenmiş haber özetleri veya gazete metinlerindeki önemli bilgileri anlar.	Çözümleme
15. Kişisel bilgiler içeren kısa ve yalın dilde yazılmış mektup veya davetiyelerdeki ifadelerin anlamını yakalar.	Anlama	15. Sosyal etkinliklere ilişkin temel kavramları anlar.	Anlama
16. Okuduğu metindeki olayın geçtiği yeri, zamanı, kişiyi/kişileri ve olayın akışını belirler.	Anlama	16. Teknik araçlardaki (ankesörlü telefon, çay/kahve makinesi, bankamatik...) yönerge ve komutları anlar.	Anlama
17. Günlük yaşama ilişkin diyalog metinlerindeki (yiyecek ve içecek siparişi, randevulaşma vb.) anlamları ayırt eder.	Anlama	17. Temel kişisel bilgileri, durumları, duyguları anlatan mektupları ve bunlarla ilgili soruları anlar.	Anlama
18. Bir harita veya şehir planı üzerinden yapılan yazılı yön tarifinin anlamını çıkarır.	Anlama	18. Temel kişisel bilgilerin, olayların anlatıldığı kısa metinleri anlar.	Anlama
19. Seyahat ile ilgili bilgileri (ulaşım araçlarını kullanma, gidilecek yer hakkında bilgi toplama vb.) fark eder.	Anlama	19. Temel zaman ifadelerini ve fiilleri anlar.	Anlama
20. Yakın çevre (aile, akraba, arkadaş, eğitim, ev, iş) ilgi	Anlama		

alanları, özel beceriler gibi kişisel bilgilere ilişkin ayrıntılı ifadeleri fark eder.	
21. İlgi alanına giren konulara ilişkin (meslek, hobi, sosyal yaşam vb.) yalın bir dille yazılmış kısa metinlerdeki anlamı yakalar.	Anlama
22. Öneri ve özür sunma gibi ifadeleri içeren metinlerdeki anlamı çıkarır.	Anlama
23. Gönderim ilişkilerini fark eder.	Anlama

Tablo 2'ye göre A2 dil düzeyinde, Ankara TÖMER öğretim programı 23, Gazi TÖMER öğretim programı ise 19 okuma kazanımı içermektedir. A1 dil düzeyiyle benzer olarak bu düzeyde de bilişsel süreçlerden yine “anlama” üzerinde bir yoğunluk olduğu görülmektedir. Bunun yanında Gazi TÖMER öğretim programında “çözümleme” düzeyine çıkan iki (A2.9 ve A2.14) ve Ankara TÖMER öğretimde programında da bir (A1.11) okuma kazanımının bulunduğu göze çarpmaktadır. Bu durum gündelik dili öğrenmeye başlayan öğrencilerin okuma becerisi açısından daha üst düzey bilişsel beceriler sergilemeye teşvik edilmesi bakımından olumlu karşılanmaktadır. Ankara TÖMER öğretim programında A1 düzeyiyle benzer olarak kazanımların bazılarında (A2.4, A2.13 ve A2.17) “ayırt etme” ifadesi kullanılmasına rağmen uzmanlar tarafından bu kazanımların “çözümleme” değil “anlama” basamağında yer alabileceği belirtilmiştir.

Tablo 3. Türkçe Öğretim Programlarının B1 Düzeyine Göre Okuma Kazanımları ve Bunların Bilişsel Süreç Düzeyleri

<i>Ankara TÖMER</i>		<i>Gazi TÖMER</i>	
<i>Kazanım</i>	<i>Kazanım Düzeyi</i>	<i>Kazanım</i>	<i>Kazanım Düzeyi</i>
1. Güncel ve bilinen konulardaki kısa gazete ve dergi metinlerinin ana çizgilerini yakalar.	Anlama	1. Basit bir öyküdeki ana konuyu, öykünün en önemli bölümünü, öykü kahramanlarının işlevlerini, olayları ve olayların öyküdeki yerini anlar.	Çözümleme
2. İlgi alanına giren ya da içeriğini dünya bilgisiyle kestirebildiği bir metindeki bilinmeyen sözcükleri bağlamsal ipuçlarından hareketle tahmin eder.	Anlama	2. Basit broşür, ilan, reklam metinlerindeki önemli bilgileri anlar.	Çözümleme
3. Günlük hayatta karşılaştığı mektup, resmî yazışma, broşür, kısa ileti türü metinlerden kendisi için gerekli olan bilgileri ayırt eder.	Çözümleme	3. Basit broşürlerdeki en önemli bilgileri anlar.	Çözümleme
4. Gazete ve dergilerde güncel konularda görüş belirten makale ve röportajların ana çizgilerini yakalar.	Anlama	4. Bildik bir konuda (sağlık, spor, siyaset, magazin, çevre, eğitim, beslenme...) yazılan metinlerde bilinmeyen sözcük veya ifadelerin anlamlarını bağlamdan hareketle tahmin eder.	Anlama
5. Haberlere göz gezdirerek kimin, neyi, nerede yapmış olduğuna ilişkin bilgiyi çıkarır.	Çözümleme	5. Gazete ve dergilerde kişisel yorum içeren makale ve röportajları okur, yazarın konuyla ilgili temel düşüncelerini anlar.	Anlama

6. Bir metindeki neden-sonuç ilişkisini/işkilerini fark eder.	Anlama	6. Güncel ve bildik konularda (magazin, siyaset, ekonomi, eğitim, spor...) yazılmış kısa gazete metinlerini okur ve ana hatlarıyla anlar.	Anlama
7. Kişisel iletilerdeki (mektup, e-posta, kısa ileti vb.) olay, duygu ve dileklerin anlamını çıkarır.	Anlama	7. Gündelik hayata ilişkin broşür, el ilanı, kurs ilanı, afiş, reklam metni gibi metinlerden ihtiyacı olan bilgileri seçer.	Çözümleme
8. İlgi alanları ve günlük yaşama ilişkin sorunlarla ilgili metinlerin anlamını yakalar.	Anlama	8. İş hayatı ile ilgili temel kavramları anlar.	Anlama
9. Bir öykünün konusunu, bölümlerini ve olaylarını saptar.	Çözümleme	9. Kısa mesajları ve iş mektubu gibi resmî yazışmaları anlar.	Anlama
10. Metnin bağlamından hareketle bilinmeyen sözcük veya sıklıkla kullanılan (ağzına bir şey koymamak, çoğu gitti azı kaldı, dört gözle beklemek vb.) deyimlerin anlamını tahmin eder.	Anlama	10. Kısa metinleri (kısa haber metinlerini) tarayarak içindeki "kim, nerede, ne zaman, ne yapmış" gibi önemli bilgileri bulur.	Çözümleme
11. Kullanım kılavuzlarındaki yalın ifadelerin anlamını yakalar.	Anlama	11. Kişisel mektuplardaki olayları, duygu ve dilekleri anlar.	Anlama
12. Deneyim, olay, düş, beklenti ve amaç içeren betimsel tümce ve metinlerin anlamını yakalar.	Anlama	12. Kişisel yorum bildiren ifade ve kalıpları anlar.	Anlama
		13. Makale ve röportajlardaki temel soru ifadelerini anlar.	Anlama
		14. Olay merkezli metinleri kişi, zaman, yer, neden-sonuç ilişkisi, olayın meydana geliş şekli bakımından anlar.	Çözümleme
		15. Öyküde verilmek istenen ana iletiyi anlar.	Anlama
		16. Öyküdeki olaylar arasında neden-sonuç ilişkilerini anlar.	Anlama
		17. Öyküdeki olaylar arasında neden-sonuç ilişkilerini ve öykünün iletisini anlar.	Anlama
		18. Öyküleme, betimleme ve açıklamalarda kullanılan ifadeleri anlar.	Çözümleme
		19. Resmî makamlara yönelik talep ve şikâyet ile ilgili dilekçeleri anlar.	Anlama
		20. Resmî yazışmalara yönelik biçimsel özellikleri bilir.	Hatırlama
		21. Sağlık, spor, siyaset, magazin, eğitim, çevre, beslenme, sanat gibi alanlarla ilgili bildik konularda yazılmış metinleri ana hatlarıyla anlar, bilinmeyen sözcük ve ifadelerin anlamlarını metinden hareketle tahmin eder.	Anlama
		22. Talep ve şikâyet dilekçelerini, iş mektuplarındaki temel kavramları anlar.	Anlama

Tablo 3 incelendiğinde B1 dil düzeyi için Ankara TÖMER öğretim programında 12 okuma kazanımı, Gazi TÖMER öğretim programında ise 22 okuma kazanımının yer aldığı görülmektedir. Bu düzeyde her iki programda da "hatırlama" bilişsel süreç basamağının

yerini “çözümleme”nin aldığı dikkat çekmektedir. Dil öğrenciler için “orta seviye” kabul edilen bu basamakta, öğretim programlarından hareketle ders kitaplarında okuma becerisine yönelik çözümleyici birtakım etkinliklerin yer almasının uygun olacağı düşünülmektedir. Gazi TÖMER öğretim programında “anlama” şeklinde ifade edilen bazı kazanımların (B1.1, B1.2 ve B1.3) bu kazanımları inceleyen uzmanlar tarafından “çözümleme” basamağına daha uygun olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle bu kazanımlarda “... anlar.” ifadesiyle kazanımın amaçladığı bilişsel süreç düzeyine uygun bir sözcüğün kullanılmamış olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Türkçe Öğretim Programlarının B2 Düzeyine Göre Okuma Kazanımları ve Bunların Bilişsel Süreç Düzeyleri

<i>Ankara TÖMER</i>		<i>Gazi TÖMER</i>	
<i>Kazanım</i>	<i>Kazanım Düzeyi</i>	<i>Kazanım</i>	<i>Kazanım Düzeyi</i>
1. Özgün düşüncelerin aktarıldığı güncel sorunlara ilişkin rapor ve makalelerin içeriğini yakalar.	Anlama	1. Bir öyküde veya tiyatro oyununda yer alan karakterlerin fiziksel ve psikolojik özelliklerini, olaylar karşısındaki tutum ve davranışlarını çözümler ve öykünün gelişimi açısından değerlendirir.	Çözümleme/ Değerlendirme
2. Sinema, tiyatro, kitap ve konser gibi kültürel konulardaki yorum ve eleştirilerin anlamını yakalar.	Anlama	2. Bir yardımcı el kitabına (örneğin bir bilgisayar programıyla ilgili) hızlı bir biçimde göz atar, karşılaştığı sorunla ilgili açıklamaları bulur ve anlar.	Anlama/ Çözümleme
3. Kanıtlayıcı metinlerdeki (araştırma raporu vb.) sonucu bulur.	Anlama	3. Eleştiri metinlerinin ana iletisini anlar.	Anlama
4. Sorunun çözümünün yer aldığı metinlerde soruna uygun çözümlü/çözümleri bulur.	Çözümleme	4. Herhangi bir uzmanlık alanında yazılmış metinlerin ana düşüncesini ve yardımcı düşüncelerini anlar.	Çözümleme
5. Bir metnin akışını ve anlam bütünlüğünü fark eder.	Çözümleme	5. İlgi alanına giren, akademik veya uzmanlık alanıyla ilgili metinleri ayrıntılarıyla anlar.	Çözümleme
6. Soyut içerikli metinlerin (anneler günü, doğa sevgisi vb.) içeriğini çözümler.	Çözümleme	6. İş veya ilgi alanına giren haber, makale ve raporlara göz atarak metnin ana konusunu, metindeki anahtar kavram, terim ve ifadeleri belirler.	Çözümleme
7. Metinde kullanılan deyim ve atasözlerinin anlamını yakalar.	Anlama	7. Kendi alanı dışındaki makaleleri sözlük yardımıyla anlar.	Anlama/ Uygulama
8. Uzun ve karmaşık metinleri gözden geçirerek önemli ayrıntıları belirler.	Çözümleme	8. Mesleki, akademik veya ilgi alanına giren konulardaki mektupları okur ve en önemli noktalarını kavrar.	Çözümleme
9. Kullanım kılavuzlarına bakarak (bilgisayar programları vb.) sorununu çözer.	Uygulama	9. Metindeki neden-sonuç, amaç-sonuç, olasılık, onaylama, genelleme, karşı çıkma gibi durumları ifade eden yapıları anlar.	Çözümleme
10. Metindeki bağlayıcıların (ne var ki, hâlbuki, fakat, ama, ancak, oysa, öte yandan, ise vb.) anlam ilişkilerindeki rolünü fark eder.	Çözümleme	10. Metnin ana düşüncesini ve yardımcı düşüncelerini anlar.	Çözümleme
11. Farklı metin türlerindeki pek çok sözcüğün anlamına ilişkin kestirimlerde bulunur.	Anlama	11. Metnin olay örgüsünü ana hatlarıyla özetleyecek şekilde anlar.	Anlama/ Çözümleme

12. İlgi alanına giren metinlerdeki bilgi, duygu ve düşüncelerin anlamını yakalar.	Anlama	12. Sanatsal ve kültürel etkinliklerle ilgili (örneğin sinema, tiyatro, sergi, konser, vb.) temel terim ve kalıpları bilir.	Hatırlama
		13. Teknik konulara ilişkin yönergeleri anlar.	Anlama
		14. Yazarın belli bir görüşü veya düşüncüyü savunduğu ve güncel sorunlara yanıt aradığı bir makale veya bir haberi okuyup anlar.	Anlama

Tablo 4'e bakıldığında B2 düzeyinde, Ankara TÖMER öğretim programında 12 okuma kazanımı, Gazi TÖMER öğretim programında ise 14 okuma kazanımı yer aldığı görülmektedir. B2 dil düzeyinde sergilenecek dil becerileri dikkate alındığında, öğretim programlarında üst düzey bilişsel becerilere işaret edecek kazanımların yer almasının programların daha işlevsel ve etkili olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Her iki programda da “çözümleme” bilişsel süreç basamağına ilişkin okuma kazanımlarının bulunduğu göze çarpmaktadır. Bununla birlikte Ankara TÖMER öğretim programında 6, Gazi TÖMER öğretim programında ise 3 kazanımın sadece “anlama” basamağına yer aldığı görülmektedir. B2 dil düzeyi, öğrencilerin artık farklı türlerde metinleri (mesleki ve akademik metinler, araştırma raporları, teknik metinler vb.) okuyup anlamaya başlamaları gereken bir basamaktır. Bu bakımdan bu düzeyde “anlama” ile ilgili okuma kazanımlarının sayıca fazla olması doğal karşılanmaktadır. Ancak bu düzeyde üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek kazanımların olması beklenir. Ayrıca Gazi TÖMER öğretim programında “çözümleme” basamağına işaret eden okuma kazanımlarının oransal açıdan fazla olduğu (9/14), “değerlendirme” basamağına 1 kazanımın yer aldığı (B2.1) görülmektedir. Ayrıca Gazi TÖMER öğretim programında yine birden fazla bilişsel süreç basamağına işaret eden kazanımların (B2.1, B2.2, B.2.7 ve B.2.11) bulunduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 5. Türkçe Öğretim Programlarının C1 Düzeyine Göre Okuma Kazanımları ve Bunların Bilişsel Süreç Düzeyleri

<i>Ankara TÖMER</i>		<i>Gazi TÖMER</i>	
<i>Kazanım</i>	<i>Kazanım Düzeyi</i>	<i>Kazanım</i>	<i>Kazanım Düzeyi</i>
1. Karmaşık nitelikli paragraflardan oluşan bir metnin içeriğini çözümler.	Çözümleme	1. Araştırma raporlarında kullanılan temel terimleri ve yapısal özellikleri anlar.	Anlama
2. Bir öyküde veya tiyatro oyunundaki karakterlerin olaylar karşısındaki tutum ve davranışlarının sonuçlarını, konunun gelişimindeki rollerini çözümler.	Çözümleme	2. Güncel edebî metinlerde verilmek istenen iletileri anlar.	Çözümleme
3. Sözlük yardımıyla her türlü yazışmayı okuyup anlamlandırır.	Anlama	3. Karmaşık konulardaki metinlerin ana konusunu anlar.	Anlama
4. Sözlük yardımıyla artalan bilgisine sahip olmadığı metinlerdeki içeriği çözümler.	Çözümleme	4. Kullanım kılavuzlarındaki yönergeleri anlar.	Anlama
5. Uzun ve karmaşık yönergeleri (yeni bir aletin kullanımı vb.) anlamlandırır.	Anlama	5. Kullanım kılavuzundaki temel bölümleri ayırt eder.	Çözümleme
6. Espri, şaka, argo ve deyimlerin anlamlarını çıkarımlar.	Anlama	6. Metinde analiz ve yorumlarla verilmek istenen sonucu anlar.	Çözümleme

7. Çağdaş yazınsal metinleri kolaylıkla anlamlandırır.	Anlama	7. Metinde bölümler arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.	Çözümleme
8. Uzun, karmaşık ve olgusal bir metni biçem yönünden yorumlar.	Değerlendirme	8. Metinde öne sürülen tez ve görüşleri kendi cümleleriyle özetler.	Anlama
9. Görüşlerin, bakış açılarının ve bunlar arasındaki bağlantıların tartışıldığı üst dil kullanılan rapor, analiz ve yorumları anlamlandırır.	Çözümleme	9. Metinde tartışılan tezlerden ulaşılmak istenen sonucu belirler.	Anlama
10. Çağdaş yazınsal metinleri yorumlar.	Değerlendirme	10. Metinde verilen bilgi ve verilerle (tablo, grafik...) desteklenmek istenen görüşü anlar.	Anlama
11. Bir yazınsal ürünün arka planında yer alan toplumsal, siyasal veya tarihî öğeleri fark eder.	Çözümleme	11. Metinde yazarın/anlatıcının bakış açısını belirler.	Çözümleme
12. Bir anlatıdaki örtük ifadeleri fark eder.	Çözümleme	12. Metindeki başlık, alt başlıklar ile metnin konusu arasındaki ilişkiyi belirler.	Çözümleme
13. Bilgi ve savları göz önünde bulundurarak yargıya varır.	Değerlendirme	13. Metinlerdeki örtülü anlamları, göndermeleri anlar.	Çözümleme
14. Toplumsal, meslekî veya akademik bilgiler içeren uzun metinleri değerlendirir.	Değerlendirme	14. Metnin atıfta bulunduğu tarihî ve sosyal öğeleri metinlerdeki birimlerden hareketle belirler.	Çözümleme
		15. Metnin üretildiği sosyal ortamla ilgili dil öğelerini tespit eder.	Çözümleme
		16. Raporla araştırma metinlerindeki temel veri ve değerlerin (tablo, sayısal, grafik, vb.) işlevlerini anlar.	Anlama
		17. Şiir, roman, hikâye, tiyatro ve düz yazı türlerindeki metinlerin ana konusunu/temasını anlar.	Anlama
		18. Teknik aletlerle ilgili genel geçer tarif cümlelerini anlar.	Anlama
		19. Uzmanlık alanı ile ilgili terminolojiyi anlar.	Anlama
		20. Verilerle ulaşılmak istenen sonucu anlar.	Anlama
		21. Yazışmalarda ifade edilen temel iletiyi anlar.	Anlama
		22. Yazışmaların biçimsel özelliklerini fark eder.	Hatırlama/ Anlama

Tablo 5 incelendiğinde C1 düzeyinde Ankara TÖMER öğretim programında 14, Gazi TÖMER öğretim programında 22 okuma kazanımı olduğu görülmektedir. Bu düzeyde Ankara TÖMER öğretim programında “çözümleme ve değerlendirme” basamaklarını işaret eden kazanımların çoğunlukta olduğu, Gazi TÖMER öğretim programında ise kazanımların “anlama ve çözümleme”ye yönelik olduğu dikkat çekmektedir. Ankara TÖMER öğretim programında yer alan ve “yorumlama” şeklinde ifade edilen bazı kazanımların (C1.8 ve C1.10) yorumlama alt becerisini içeren “anlama” basamağından daha üst düzey bilişsel becerileri yansıttığı düşünülmektedir. Anlama-yorumlama becerisi yenilenmiş taksonomide “...ifade şeklini değiştirme, önemli konuşma veya dokümanları farklı bir biçimde sunma.” şeklinde açıklanmaktadır. Ancak ilgili kazanımlarda ifade edilen “yorumlama”nın, “değerlendirme” bilişsel basamağında sözü edilen “ölçütler veya standartları göz önünde tutarak yargıya ulaşma” becerisini sağladığı,

bu bakımdan okuma kazanımlarının değerlendirme basamağını işaret ettiği düşünülmektedir.

Tablo 6. Ankara TÖMER Türkçe Öğretim Programının C2 Düzeyine Göre Okuma Kazanımları ve Bunların Bilişsel Süreç Düzeyleri

<i>Kazanım</i>	<i>Kazanım Düzeyi</i>
1. Karmaşık konularla ilgili anlam farklılıklarını ayırt eder.	Çözümleme
2. Terminoloji içeren bir metnin anlamını değerlendirir.	Değerlendirme
3. Değişmeceli dilin (benzetme, eğretileme, deyim, aktarma vb.) kullanıldığı metinleri anlamlandırır.	Anlama
4. Yazınsal metinleri yorumlar.	Değerlendirme
5. Amaç dilin kültürü içinde yer alan değer yargılarını (batıl inanç, konukseverlik, örf ve adetler vb.) da içeren metinleri çözümler.	Çözümleme
6. Yazınsal metinlerdeki söz ve anlatım sanatlarını çözer.	Çözümleme
7. Anlam bulanıklığının söz konusu olduğu durumlarda asıl anlama bağlamdan hareketle ulaşır.	Anlama/ Çözümleme
8. Sözleşme metinlerini (kira kontratı, banka sözleşmesi gibi) anlamlandırır.	Anlama
9. İçinde argo ifadelerin de yer aldığı metinleri çözümler.	Anlama

Tablo 6’da Ankara TÖMER öğretim programının C2 düzeyindeki okuma kazanımları ve bu kazanımların işaret ettiği bilişsel süreç basamakları yer almaktadır. Toplam 9 okuma kazanımının yer aldığı bu dil düzeyi, Gazi TÖMER öğretim programında bulunmamaktadır. Kazanımlar incelendiğinde “anlama, çözümleme ve değerlendirme” basamaklarını işaret eden kazanımlar göze çarpmaktadır. Bu düzeyde de yine C1 düzeyi okuma kazanımlarında olduğu gibi “yorumlama” olarak ifade edilen ancak değerlendirme basamağında olduğu düşünülen kazanımın varlığı dikkat çekmektedir. Ankara TÖMER öğretim programında C2 dil düzeyinde kazanımlar bulunması ve bunların “yaratma” basamağı dışında üst bilişsel basamakları işaret etmesi olumlu bir durum olarak yorumlanabilir. Bunun yanında dil öğretiminde son seviyeye gelmiş bir öğrenci için yaratma basamağında hiçbir kazanıma yer verilmemesi programdaki bir olumsuzluğa işaret etmektedir.

Aşağıdaki tabloda her iki programın okuma kazanımlarının bilişsel süreç basamaklarına sayısal dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 7. Ankara TÖMER ve Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programlarındaki Okuma Kazanımlarının İçerdiği Becerilerin Bilişsel Basamaklara Dağılımı

<i>Bilişsel Süreç Basamağı</i>	<i>Ankara TÖMER</i>		<i>Gazi TÖMER</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Hatırlama	11	12,09	4	3,57
Anlama	54	59,34	70	62,5
Uygulama	1	1,10	4	3,57
Çözümleme	19	20,88	31	27,68
Değerlendirme	6	6,59	3	2,68
Yaratma	0	0	0	0
Toplam	91	100	112	100

Tablo 7'ye bakıldığında, Ankara Üniversitesi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan okuma kazanımlarının 6 bilişsel süreç basamağını toplam 91 kez; Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan okuma kazanımlarının ise aynı bilişsel süreç basamaklarını toplamda 112 kez işaret ettiği görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarının bilişsel süreç boyutları genel olarak ele alındığında her iki programın okuma kazanımlarında "anlama" becerisinin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Temel bilişsel becerilerin (hatırlama, anlama, uygulama) Ankara TÖMER öğretim programında %72,53; Gazi TÖMER öğretim programında ise %69,64 ağırlığa sahip olduğu dikkat çekmektedir. Her iki programda da yaratma düzeyine yönelik okuma kazanımı yer almazken üst düzey bilişsel becerilerin (çözümleme, değerlendirme, yaratma) yüzdelik oranı Ankara TÖMER öğretim programında %27,47; Gazi TÖMER öğretim programında ise %30,36'dır.

Sonuç ve Öneriler

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik hazırlanmış programların Bloom ve diğerleri tarafından hazırlanıp (1956) Anderson ve Krathwohl (2010) tarafından yenilenmiş taksonomisine göre incelendiği bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Ankara Üniversitesi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı'nda 89; Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı'nda ise 97 okuma kazanımı yer almaktadır. Ancak her iki öğretim programında da okuma kazanımlarından bazıları iki yargı içermekte, böylelikle Ankara TÖMER öğretim programı okuma kazanımlarının içerdiği bilişsel beceri sayısı 91'e; Gazi TÖMER öğretimin programı okuma kazanımlarının içerdiği bilişsel beceri sayısı ise 112'ye çıkmaktadır. Bir kazanımda iki becerinin ifade edilmesinin program geliştirmede hedef yazma ile ölçme ve değerlendirme ilkeleri açısından olumsuz bir durum olduğunu söylemek mümkündür.

2. Her iki öğretim programının okuma kazanımlarında, "anlama" bilişsel süreç basamağının oran olarak (Ankara TÖMER: 54/89; Gazi TÖMER: 70/103) daha fazla yer tuttuğu belirlenmiştir. Bu durum ilgili programlarda üst düzey bilişsel beceri basamaklarını (çözümleme, değerlendirme, yaratma) işaret eden kazanımlara daha az yer verildiğini göstermektedir. Başlangıç dil düzeylerindeki okuma kazanımlarında "anlama" basamağının ağırlıklı olarak kullanılmış olması normal karşılanırken dil düzeyleri yükseldikçe buna paralel olarak üst düzey bilişsel becerileri kazandıran kazanımların da artması beklenmektedir.

3. Dil öğrenme sürecinde öğrenciler, öğretim sürecinin her dil düzeyinde uygulamaya yönelik etkinlikler yapmaktadır. Etkinlikler de kazanımlar doğrultusunda hazırlanır. Her iki program hazırlanırken başlangıç düzeyinden ileri düzeye kadar "uygulama" basamağına yeterince yer verilmediği görülmektedir. Uygulama basamağını işaret eden becerilerin Ankara TÖMER öğretim programında 1, Gazi TÖMER öğretim programında ise 4 okuma kazanımında yer aldığı tespit edilmiştir. Uygulamaya yönelik kazanımların azlığı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin belli dil düzeylerine ulaştıklarında sergilemeleri gereken beceriler açısından olumsuz görülmektedir.

4. Ankara TÖMER öğretim programında 6, Gazi TÖMER öğretim programında ise 3 kazanım değerlendirme basamağını işaret etmektedir. Dil öğrencilerin özellikle ileri

düzeylerde; okuduklarını test etme, eleştirme ve okudukları ile ilgili yargıya varma becerilerine gönderme yapacak okuma kazanımlarına ihtiyacı vardır. Bu becerileri kazandıran kazanım sayılarının azlığı programlar açısından olumsuz bir durum olarak yorumlanmaktadır. Ayrıca oluşturma, planlama ve üretme alt becerilerinden hareketle “yeni bir örüntü veya yapıya göre birleştirerek bütünleşik ve işlevsel bir bütün ortaya koyma” becerisini işaret eden “yaratma” basamağına ilişkin kazanımların (Anderson & Krathwohl, 2010) her iki programda da yer almadığı belirlenmiştir. Bu durum da dil öğrenenlerin artık uzmanlaştıkları dilde bilim, teknik, sanat vb. konularda yeni bir ürün ortaya koymalarını destekleyecek kazanımların eksikliğini göstermektedir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlardan hareketle şu öneriler sunulabilir:

1. Bütün eğitim öğretim süreçlerinde olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılırken, ders kitapları ve materyalleri hazırlanırken belirli bir öğretim programını takip etmek gerekir. Bu da programların var olma önemini ortaya koyar. Öğretim sürecinde bir programın var olması öğretimin belki de ilk basamağını oluşturur. Daha sonraki basamakta ise programlardaki kazanımların, dil düzeylerine göre öğrencileri hedeflerine taşıyacak, bilişsel düzeylerdeki becerileri uygun ve dengeli biçimde kazandıracak kazanımları içermesi gerekir. Bu bakımdan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi görevini üstelenen kurum ve kuruluşlar öğrenci potansiyelleri ve bilişsel beceri basamakları ile süreçleri dikkate almalı; öğrenci ihtiyaçlarına uygun içerik, kazanım dağılımı, yöntem-teknik ve sınıf içi etkinlikleri içeren kendi öğretim programlarını hazırlamalı ve uygulamalıdır.

2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına yönelik hazırlanacak öğretim programlarında, öğrencilerin belirli düzeylerde sergileyecekleri dil becerileri göz önünde bulundurulmalı, öğrenciler, bilhassa B2 düzeyinden sonra belirlenecek kazanımlarla bilişsel süreç boyutunun üst basamaklarına çıkarılmalıdır.

3. Öğretim programlarının hazırlanmasında, alan uzmanlarının yanında program geliştirme ile ölçme ve değerlendirme uzmanlarının da görüşleri alınmalıdır. Böylelikle incelenen programlarda tespit edilen “kazanım ifadesi ile kazanım içeriğinin bilişsel boyutu uyumsuzluğu” ve “bir kazanımda birden fazla beceriye yer verme” gibi program geliştirme açısından uygun karşılanmayan durumların önüne geçilebilecektir.

4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarında, özellikle “ileri düzey” dil kazanımlarının, bilişsel beceri basamaklarında ifade edilen üst düzey bilişsel becerileri sağlaması ve çeşitlilik göstermesi, öğrencilerin dil eğitiminden sonraki süreçte karşılaşacakları belli dil durumlarının üstesinden gelebilmeleri adına önemlidir. Bu yaklaşımın, günümüzde dil kursunu tamamladıktan sonra yükseköğrenime başlayan yabancı uyruklu öğrencilerin “alanları ile ilgili karmaşık metinleri anlama, çözümleme, değerlendirme ve özgün metinler üretme” ile ilgili yaşadıkları sorunların çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5. Programlardaki kazanımlar; dil düzeylerine uygun, öğrencileri hedeflerine taşıyacak, bilişsel düzeylerde ifade edilen becerileri kazandıracak şekilde hazırlanırsa ders kitabı ve materyali hazırlayanlara da kolaylık sağlayacak ve bu eserler kullanıcılar açısından daha verimli olacaktır.

Kaynakça

- Alver, M. & Sancak, Ş. (2016). 2015 Türkçe dersi öğretim programı hakkında öğretmen/öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 31-60.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncellenmiş biçimi* (Çev. Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.
- Arı, G. (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (ortaokul) okuma kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 685-703.
- Bağcı-Ayrancı, B. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 119-130.
- Bloom B. S., Engelhart M. D., Furst E. J., Hill W. H. & Krathwohl D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. USA: Longmans.
- Candaş-Karababa, Z. C. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Çebi, A. & Durmuş, T. (2012). Türkiye İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ABD Massachusetts İngilizce Eğitimi Çerçeve Programı'nın karşılaştırılması. *Journal of Educational and Instructional Studies in The World*, 2(1), 110-121.
- Demir, C. (2016). Türkçe eğitim-öğretim programları ve kişisel söz varlığı. *Millî Eğitim*, 2016(210), 141-161.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 207-228.
- İşeri, K. & Baştuğ, M. (2016). Yeni Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 4(4), 17-35.
- Kan, M. O., Sülüoğlu, B. & Demirel, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı ile ilgili okutman ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 29-42.
- Kara, M. (2011). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılara A1-A2 seviyesinde Türkçe öğretim programı örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 3(3), 157-195.
- Kara, M. & Ulutaş, M. (2018a). Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi 2018 Öğretim Programındaki okuma kazanımlarının bilişsel stratejiler açısından incelenmesi. *ILTER*, 6-8 Eylül, Amasya, Türkiye.
- Kara, M. & Ulutaş, M. (2018b). Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi 2018 Öğretim Programındaki konuşma ve yazma kazanımlarının metin dil bilim ölçütleri doğrultusunda incelenmesi. *ILTER*, 6-8, Amasya, Türkiye.
- Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 64-73.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (Sadegül Akbaba & Ali Ersoy, çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu. (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme-değerlendirme*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Neuman, W. L. (1997). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*, 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon.

- Temizkan, M. & Atasoy, A. (2014). Cumhuriyet dönemi Türkçe eğitimi ve öğretimi programlarında yazma becerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 42-71.
- Tosun, C. (2005). Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 22-28.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı*. <https://www.turkiyemaarif.org/uploads/yabancidilolarakturkceogretimi.pdf> Erişim: 11.09.2019
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. baskı)*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, F. & Çolak, H. (2017). 2006 ve 2015 Türkçe öğretim programlarında yer alan dil bilgisi kazanımlarının değerlendirilmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(5), 1-17.



Collocations in Language System: Example of Teaching-Focused Linguistic Description

Dil Dizgesinde Eşdizimlilik: Öğretim Odaklı Dilbilimsel Betimleme Örneği

Olena Kozan*

Geliş / Received: 25.05.2019

Kabul / Accepted: 17.09.2019

ABSTRACT: This study deals with the notion of collocation in the framework of foreign language teaching and translation training. The study shows that in Turkey collocations are mainly approached as formal structures. There are a few studies which describe collocations as the coherence among the concepts in the text. Since any of the approaches shed light on the problem of switching from the semantic patterns stored in the mental lexicon into lexical patterns in the language system, they are assumed to be unfruitful in the context of foreign language teaching and translation training. The article provides an example of an analysis in the framework of Melçuk & Jolkovski's (1984) meaning↔text approach which describes the lexicalization of the semantic patterns through the notion of lexical function. The semantic pattern lexicalized in Russian language by the item "конфликт" (conflict) is examined. Comparative linguistic study of the collocations is believed to be helpful in raising semantic awareness of the students toward the phenomenon.

Keywords: collocation, foreign language, translation, Melçuk, Russian language

ÖZ: Bu çalışmada eşdizimlilik kavramı yabancı dil ve çeviri öğretimi açısından ele alınmıştır. Çalışmada Türkiye'de yapılan araştırmalarda eşdizimliliğin biçimsel bir olgu olarak ele alındığına dair bir tespit yapılmıştır. Bazı araştırmalarda eşdizimliliğin metin içindeki kavramlar arasındaki ilişkiler olarak değerlendirildiği belirlenmiştir. Bu yaklaşımlarda konuşmacının zihinsel sözlüğündeki anlamların dil dizgesindeki biçimlere dönüştürülmesi ile ilgili bilgilere yer verilmediği için yaklaşımların yabancı dil ve çeviri öğretimi açısından verimli olmadığı ileri sürülmüştür. Çalışmada Melçuk & Jolkovski (1984) tarafından geliştirilen ve sözcüksel işlev olarak bilinen üstdil kategorileri ile anlamların sözcükselleştirilmesini betimleyen yaklaşımdan yola çıkarak eşdizimliliğe yönelik bir betimleme örneği sunulmuştur. Betimlemede Rusçada "конфликт" (çatışma, anlaşmazlık, kavga vs.) birimi ile sözcükselleştirilen olgu ele alınmıştır. Eşdizimliliklere yönelik karşılaştırmalı dilbilimsel betimlemelerin yabancı dil ve çeviri öğretim uygulamalarına dâhil edilmesinin, öğrencinin eşdizimliliklere yönelik farkındalığını arttıracakları vurgulanmıştır.

Anahtar sözcükler: eşdizimlilik, yabancı dil, çeviri, Melçuk, Rusça

* Öğr. Gör., Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü, olena.kozan@gmail.com

Giriş

Yabancı dil ve çeviri eğitiminin ana hedeflerinden biri öğrencilerin gerek hedef gerekse erek dil dizgesine yönelik farkındalığını geliştirip dil dizgesindeki yapıların ve birimlerin doğru kullanımını öğretmektir. Bunu yapabilmek için erek dil dizgesinin betimlenmesine ve öğrencinin ana dilinin dizgesi (kaynak dil) ile karşılaştırılmasına başvurulmaktadır (Kozan, 2017). İki dil dizgesinin betimleme ve karşılaştırma gereksinimi, öğrencinin “kritik yaş”¹ döneminde ana dilinin etkisiyle şekillenen zihinsel sözlüğün erek dile otomatik olarak yansması olarak düşünülebilen giriş hatalarını önleme mekanizmasını oluşturma amacı ile açıklanabilir. Ancak erek dil dizgesinin betimlenmesi ve öğrencinin ana dili dizgesi ile karşılaştırılması salt biçimsel boyutta olması durumunda erek dildeki konuşma/yazma/okuma/anlama eylemlerinde anlamsal ilişkilerin kavranması ve yapılandırılması sürecinde zorluklar ortaya çıkabilmektedir (Altıkulaçoğlu, 2010; Kozan, 2016). Dile yönelik biçimsel dilbilgisi çerçevesinde geliştirilen ve dilbilgisel kategorilerin öğretimi üzerinde odaklanan yaklaşım, dil dizgesinin yüzeysel betimlemesini sunmakta ancak “dil bilimsel haritası”²ni açıklamamaktadır (Kozan, 2019). Yabancı dil öğretiminde bu yaklaşımı benimseyen öğrenci, pasif olarak nitelenen “dinleyicinin dilbilgisi”ni öğrenmektedir (Mustayoki, 2006). Başka bir deyişle öğrenci dile “isim”, “fiil”, “sıfat”, “isim hali”, “kip” gibi dilbilgisel kategorilerin prizmasından bakmakta ve bu kavramların sadece dilin üst katmanındaki biçimlerin betimlenmesi için kullanıldığını unutup zihinsel sözlükteki kategorilerle bir tutmaktadır. Bunun sonucunda öğrencinin ana dilindeki yapılar otomatik olarak hedef dil dizgesine yerleştirilmekte ve giriş hataları ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenci, aktif dilbilgisi² olarak tanımlanan ve söz üretimi ile ilişkilendirilen “konuşmacının dilbilgisi”ne geçmekte zorlanmaktadır. Başka bir deyişle biçimsel dilbilgisi odaklı öğretim modelinde dil dizgesindeki birimler arasında semantik ilişkiler arka planda kalmakta ve hedef dilde söz üretimi sürecinde dilsel biçimlerin doğru seçilmesi gibi bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin “*Tayfundan zarar gören yapılar arasında yer alan uluslararası havalimanı hizmet vermeye devam ediyor*”³ cümlesindeki dilsel birimlerin kullanımı ana dili Türkçe olanlar açısından herhangi bir sorun oluşturmamaktadır. Ancak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için bu cümledeki “zarar görmek”, “yer almak”, “hizmet vermek” birimlerinin kullanımı açık olmayabilir. Ayrıca sorunlar birimlerin anlaşılması sürecinde değil, gerçeklikteki olayların dilsel yapılandırılması aşamasında ortaya çıkabilmektedir. Başka bir deyişle gerçeklikteki “tayfun” – “yapılar” – “zarar” sözcükleri arasındaki ilişkilerin “tayfundan zarar gören yapılar” olarak dile getirilmesi beklenmektedir. Bu bağlamda “tayfundan zarar çeken yapılar” biçimindeki yapılandırma mümkün olmamaktadır. Bunun yanı sıra “zarar” biçimi ile dile getirilen olgunun bu bağlamda genel bir kavram olduğu ve “zararlar” biçiminde kullanılmadığı da anlaşılmaktadır. Benzer bir şekilde yukarıda verilen cümlede “yapılar arasında yer alan uluslararası havalimanı” öbeğinin “yapılar arasında yer kaplayan uluslararası havalimanı” ya da “yapılar arasında yer tutan uluslararası havalimanı”

¹ N. Chomsky'nin ileri sürdüğü bir kavramdır (Zalevskaya, 2011).

² Aktif dilbilgisi “anlamdan biçime” ilkesine dayalı, Konuşmacı odaklı işlevsel dilbilgisi anlamında kullanılmaktadır (Mustayoki, 2006).

³ <https://www.tgrthaber.com.tr/dunya/felaketin-adi-haiyan-833> (Erişim: 04.03.2019).

biçiminde yapılandırılması da yanlış sayılmaktadır. Aynı cümlede “hizmet vermeye devam ediyor” öbeğindeki “hizmet vermek”¹ biriminin “hizmet etmek” birimi ile değiştirilemeyeceği de anlaşılmaktadır. Bu noktada bir dil dizgesindeki birimler arasındaki yapısal ve anlamsal ilişkilerin dil edinimi sürecinde şekillendiği ve dil taşıyıcıları tarafından sorgulanmadan kullanıldığı anlaşılmaktadır. Ancak bu dili yabancı bir dil olarak öğrenenler, kendi ana dilinin biçimlendirdiği dünya görüşünü aşip birimler arasındaki ilişkileri yeniden kurgulamak ve hedef dile yönelik semantik farkındalığı geliştirmek zorundadırlar (Kozan, 2017). Bu noktada yabancı dil ve çeviri eğitiminde eşdizimlilik kavramına başvurmak gerekmektedir.

Eşdizimlilik Kavramı

Araştırmacılar eşdizimlilik (eşdizim) teriminin (collocation) dil ile ilgili araştırmalarda ilk defa 1751 yılında J. Harris’in evrensel dilbilgisi ile ilgili “Hermes: Or, a Philosophical Inquiry Concerning Language and Universal Grammar” başlıklı çalışmasında dilsel birimlerin çizgisel dizimi anlamında kullanıldığını dile getirmektedirler² (Eken, 2016). 20. yüzyılda eşdizimlilik dilbilimcilerin ilgi odağı olmuş ve kavram ile ilgili farklı yaklaşımlar geliştirilmeye başlanmıştır. Geliştirilen yaklaşımlar yapısal ve anlamsal olmak üzere iki başlık olarak ele alınabilir. Yapısal yaklaşımı sergileyen çalışmalarda İngiliz dilbilimci J. R. Firth’un öne sürdüğü tanımdan yola çıkılarak eşdizimlilik, belli bir bağlam içinde kullanılan ve kullanım sıklığı ile diğer birimlerden ayrılan sözcük birleşimleri olarak ele alınmaktadır (Eken, 2016). Bu yaklaşımda eşdizimlilik saptanması istatistik verilere dayanarak yapılmaktadır. Sözcüksel birimlerin dizim içinde kullanılması ve kullanım sıklığı eşdizimlilik kriterleri olarak düşünülmektedir. Yapısal yaklaşım J. Sinclair’in (1991) çalışmalarında betimlenmiş, derlem dilbiliminin gelişmesiyle birlikte eşdizimlilik derlem çıkışlı araştırmalarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Türkiye’deki eşdizimlilik araştırmalarının da ağırlıklı olarak yapısal yaklaşım çizgisinde yapıldığı görülebilir (Kurnova & Karaoğlan, 2010; Özkan, 2012; Mersinli & Demirhan, 2012; Çalışkan, 2014; Çıkrıkçı & Arıca-Akkök, 2014; Aksan, Mersinli & Altunay, 2016; Kurtoğlu, 2017). Eşdizimlilikle yönelik yapısal yaklaşımın amacı Türkiye Türkçesinin söz varlığını yansıtan eşdizim sözlüklerinin oluşturulması olarak belirlenmektedir (Özkan, 2012).

Eşdizimlilikle yönelik geliştirilen anlamsal yaklaşımın temelinde sözcüksel birimlerin belli bir anlamı gerçekleştirmek için yan yana gelmesinin, dil dizgesinde şekillenen anlamsal ilişkilere bağlı olduğu fikri bulunmaktadır. Araştırmacılar, sözcüksel birleşimlere yönelik anlamsal yaklaşımın 1940’lı yıllarda Rus deyimbilim ekolünde geliştirilmeye başladığını, A. Cowie’nin çalışmalarında ise eşdizimlilikle yönelik uygulandığını dile getirmektedir (Eken, 2016). Türkiye’de eşdizimlilikle yönelik anlamsal

¹ Türk Dil Kurumunun sayfasındaki Güncel Türkçe Sözlük “hizmet vermek” eşdizimliliğine yer vermemektedir. Erişim: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ccc24e58156e0.05706498 (05.03.2019). Bu eşdizimli Türkçe Ulusal Derlemi’nde kaydedilmiştir. Erişim: <https://v3.tnc.org.tr/basic-results> (05.03.2019).

² Terimin 18.yüzyılda İngilizce yazılı kaynaklarda tespit edilmesine rağmen kavramın araştırılmasının çok daha önce başladığını vurgulamak gerekir. Ayrıca Hint dilbilimciler cümle içinde kullanılan sözcüklerin “yogyata” olarak tanımlanan anlamsal ilişkililerle birbirine bağlı olması gerektiğini ileri sürmüştür. Antik Yunan düşünürler ise sözcüklerin anlamlarının bağımsız bir şekilde varolmadığını, kullanıldığı öbeklere göre şekillendiğini dile getirmiştir (Onal, 2018).

yaklaşımın çok sınırlı sayıdaki çalışmalarda uygulandığı görülebilir (Adalar, 2000; Bakırlı & Düzdemir, 2010; Kurt, 2015; Ağca, 2018). Bunun yanı sıra Türkiye’de bu çizgide yapılan çalışmalarda eşdizim oluşturan birimler arasındaki anlamsal ilişkilerden daha çok kavramsal alanların araştırıldığı anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle sözcüklerin bağlam içinde ilişkileri ele alınmakta ve birimlerin aynı bağlamda kullanımı ile ilgili tespitler yapılmaktadır (Bakırlı & Düzdemir, 2010). Bu noktada Türkiye’de eşdizimliliklere yönelik geliştirilmeye çalışılan anlamsal yaklaşım Rus dilbilimciler tarafından geliştirilen ve Batı’da benimsenen anlamsal yaklaşımdan farklılık göstermektedir.

Rusya’da eşdizimliliklere yönelik geliştirilen yaklaşım İ. Melçuk’un ve A. Jolkovski’nin “Anlam ↔ Metin” modeline dayandığını vurgulamak gerekir¹. Bu modele göre doğal dil, düşüncenin şekillendirdiği anlamlar ile bu anlamların dile getirildiği metinlerin tümü arasındaki bir dönüştürücüdür (Melçuk & Jolkovski, 1984). Bir konuşmacının aklında şekillenen anlamların dile getirilmesi için konuşmacının, ilgili anlamların bir dil dizgesinde hangi biçimlerle (metinlerle)² dile getirildiğini bilmesi gerekmektedir. Anlamların dil dizgesindeki metinlere dönüştürülmesi, anlamların oluşturduğu derin dil yapısının doğal dilin oluşturduğu yapıya dönüştürme süreci olarak düşünülmektedir. Dönüştürme sürecinin betimlenmesi için “sözcüksel işlevler” kavramı ileri sürülmektedir. Anlamsal işlevler evrensel anlamların sınıflandırılması olarak karşımıza çıkmaktadır. Melçuk bu sınıflandırmayı “standart sözlükbilimsel üstdil”³ olarak tanımlamaktadır (Melçuk & Jolkovski, 1984). Bu üstdil kategorileri arasında *Oper1*⁴ (olayı gerçekleştiren kılıcı), *Oper2* (olaydan etkilenen), *Func* (olayın adlandırılması), *Caus* (olayın gerçekleşmesinin sağlaması), *Liqu* (olayın sonlandırılması), *İncep* (olayın başlaması) vs. gibi basit kategoriler ve basit kategorilerin oluşturduğu karma kategoriler bulunmaktadır. Konuşmacının dile getirmek istediği bir olay “fırtına” ve “başlangıç” biçimindeki anlamlardan oluşuyorsa Rusçada bu olayın sözcükselleştirilmesi “гроза → начаться” (sözcüğü sözcüğüne: fırtına → başlamak), “гроза → разразиться” (sözcüğü sözcüğüne: fırtına → kesilip dağılmak⁵), “гроза → налететь” (sözcüğü sözcüğüne: fırtına → uçma eylemi) şeklinde gerçekleşebilmektedir. Dile getirilmesi istenen bir olay “salgın” ve “başlangıç” ise, sözcükselleştirme “эпидемия → начаться” (sözcüğü sözcüğüne: salgın → başlamak), “эпидемия → разразиться” (sözcüğü sözcüğüne: salgın → kesilip dağılmak) ya da “эпидемия → вспыхнуть” (sözcüğü sözcüğüne: salgın → hareket edip yukarı çıkmak) biçiminde olabilir. Olay “rüzgâr” ve “başlangıç” ise sözcükselleştirmenin farklı biçimlerle gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Ау́гца “ветер → подуть” (sözcüğü sözcüğüne: rüzgâr → üflemeğe başlamak), “ветер → подняться” (sözcüğü sözcüğüne: rüzgâr → kendini alıp kaldırmak=kalkmak), “ветер → налететь” (sözcüğü sözcüğüne:

¹ Bu modelin, Rus dilbilimine geleneksel olarak özgül olan dil-düşünce ilişkilerinin betimleme ve çözümleme eğiliminden doğduğu anlaşılmaktadır. 19. yüzyıldan itibaren A. Potebnya, A. Şahmatov, İ. Boduen de Courtaine, N. Kruşevski, L. Vigotski, L. Şçerba gibi düşünür ve dilbilimcilerin çalışmalarında dil ile düşünce arasındaki ilişkilere yönelik farklı kuramlar geliştirilmeye başlanmıştır (Kozan, 2014).

² Melçuk’un modelinde “metin” kavramı geniş olarak ele alınmakta ve dil dizgesindeki herhangi bir birim veya birimlerin tümü olarak düşünülmektedir (Melçuk & Jolkovski, 1984).

³ Rusçası “стандартный лексикографический метаязык”

⁴ Melçuk’un çalışmasında sözcüksel işlevler için İngilizce kısaltmalar kullanılmaktadır. Örneğin İnception→ İncept (başlangıç) vs. (Melçuk & Jolkovski, 1984).

⁵ Sözcüğü sözcüğüne çevirisi sözcüğün anlambirimciklerine göre verilmiştir (bkn. M. Vasmer’in “Etimolojik Sözlük” (Vasmer, 1986)).

rüzgâr → uçma eylemi), “ветер → забыть” (sözcüğü sözcüğüne: rüzgâr → uğuldamaya başlamak), “ветер → загудеть” (sözcüğü sözcüğüne: rüzgâr → ses çıkarmaya başlamak) biçiminde eşdizimlilik¹ ortaya çıkmaktadır. Sözcükselleştirme süreci formüllerle gösterilebilir: İncep (fırtına): начаться, разразиться (başlamak, kopmak); İncep (salgın): начаться, разразиться, вспыхнуть (başlamak, ortaya çıkmak); İncep (rüzgâr): подуть, подняться, налететь, забыть, загудеть (esmeye başlamak, çıkmak). Görüldüğü gibi “fırtına”, “rüzgâr”, “salgın” gibi olguların “başlangıç” aşaması ile ilişkilendirilen olayın Rusçada sözcükselleştirilmesi sırasında farklı dilsel birimler ortaya çıkabilmektedir. Bu noktada “sözcüksel uyum”² kavramı ön plana çıkmakta ve eşdizimlilik bu kavram açısından eşdizim sözlüklerinde betimlenmektedir (Melçuk & Jolkovski, 1984; Babenko, 2002; Biryuk, Gusev & Kalinina, 2008).

Yabancı Dil ve Çeviri Öğretiminde Eşdizimlilik

Bir dil dizgesinde anlamların sözcükselleştirilmesini sağlayan eşdizimlilik yabancı dil ve çeviri öğretimi sürecinde önemi tartışılmazdır. Ancak eşdizimlilik kavramının ve eşdizimlilik öğretimi uygulamaları alanında büyük bir boşluk olduğu görülebilir. Konu ile ilgili araştırmalarda hem öğretmenlerin hem öğrencilerin eşdizimlilik öğretiminin önemli olduğunun farkında oldukları ve eşdizimlilik bilgisinin yabancı dil öğretiminin ilk aşamasından itibaren geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Altıkulaçoğlu, 2010; Mutlu & Kaşlıoğlu, 2016). Buna rağmen yabancı dil/çeviri öğretiminde eşdizimlilikle yönelik öğretim uygulamalarının geliştirilmediği ortaya çıkmaktadır. Bu durum gerek yabancı dil ve çeviri öğretimi gerekse Türkçeyi yabancı dil olarak öğretim süreci için geçerlidir. Araştırmacılar eşdizimlilik öğretimi materyallerinde yer aldığını ancak bunun “aktif bir dilbilgisi” için yeterli olmadığını vurgulamaktadır (Ayabakan & Elmas, 2017). Bunun yanı sıra araştırmalarda eşdizimlilikle ilgili bilgilerin sözlüklerdeki yansımaları ile ilgili sorunlar da dile getirilmektedir. Ayrıca TDK Türkçe Sözlük’te eşdizimlilik düzenlenmesi ile ilgili birtakım sorunların olduğu ve öğretim amaçlı eşdizimlilik sözlüklerinin hazırlanması gerektiği ileri sürülmektedir (Kumanlı, 2016; Karadağ, 2018).

Eşdizimlilikle yönelik öğretim uygulamalarının geliştirilmesi için ilk önce eşdizimlilik kavramının tanımlanması ve eşdizimlilikle yönelik yaklaşımın belirlenmesi gerekmektedir. Yapısal yaklaşımda eşdizimlilik “birbirlerinden belirli bir uzaklıkta eşzamanlı-beliren sözcüklerden oluşan birimler olarak görülmektedir” (Kurtoğlu, 2016). Yapısal yaklaşım çerçevesinde yapılan tanım Vardar’da (2002) bulunabilir. Ayrıca eşdizimlilik “iki ya da daha çok sayıda dil biriminin genellikle aynı dizimlerde yer almasıdır. Eşdizimlilik kavramı, sözlükbilime dağılımsal ölçütlerin dağılımsal kaynakları ve birimlerin anlam yönünün dizim içi kullanımlarıyla yakından ilişkili olduğu görüşüne bağlanır.” (Vardar, 2002). Bu yaklaşımda eşdizimlilik öğretiminin dil dizgesinde sıklık kullanımı ve birbiriyle bağlamsal ilişkiler ön plana çıkmaktadır. Derlem çıkışlı çalışmalar yoluyla belirlenebilen dil birimlerinin kullanım sıklığı kriteri, yabancı dil öğretimi amaçlı

¹“Rüzgâr” için kullanım sıklığı yüksek olan eşdizimlilik verilmiştir. http://dict.ruslang.ru/abstr_noun.php?act=search&noun=%E2%E5%F2%E5%F0&adj=&verb=&base=&semclass=&subclass=&mood=&phase=&good=&size=&neg=&order= (Erişim: 07.05.2019).

² Rusçası “лексическая сочетаемость”.

metinlerin hazırlanma aşamasında önemli olmakla birlikte semantik ilişkilerin sözcükselleşme sürecinin betimlenmesi ve öğretilmesi açısından ilk sırada bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra yukarıdaki tanımda dil birimlerinin aynı dizimde yer almasının da semantik ilişkilerin sözcükselleştirilmesi ile ilgili olmadığı anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle bu yaklaşımda anlamların biçimlendirilmesi değil, kavramlar arasındaki olası ilişkiler ile ilgili bilgiler verilmektedir. Eşdizimliliğin bu şekilde yorumlanması konu ile ilgili araştırmalarda yansıtılmıştır: “Eşdizimsellik incelenirken, incelenen sözcüğün dizimsel olarak iki yanında neyin bulunduğu bakılır. Eğer sözcük “gece” ise eşdizimlerinden biri büyük bir olasılıkla “karanlık” olacaktır.” (Adalar, 2000). Yabancı dil öğretim sürecinde kavramların ilişkilendirilmesi son derece önemlidir. Ancak kavramların ilişkilendirilmesi ile anlamların sözcükselleştirilmesinin aynı anlama gelmediği vurgulanmalıdır. Ayrıca yabancı dil öğretimi sürecinde sorunların ortaya çıktığı alanın da anlamların biçimlendirilmesi olduğu da görülebilir. Örneğin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçenin dizgesindeki “gece”→“olmak”, “gece”→“çökmek” ya da “karanlık”→“olmak”, “karanlık”→“çökmek”, “karanlık”→“basamak” birimleri arasındaki dizimsel ilişkileri tahmin etmesi zor olabilir. Öğrencinin ana dilinde bu birimler arasındaki dizimsel ilişkiler farklı bir şekilde düzenlenebilir. Örneğin İngilizcede “gece” ve “karanlık” birimleri “gelmek” ile “düşmek” birimleri ile ilişkilendirilebilmektedir: “Night”/ “darkness”→“come” ya da “night”/ “darkness”→“fall” (Longman, 1992). Rusçada ise “gece” ve “karanlık” birimleri “ayak basmak”, “sabit duruma gelmek” ya da “aşağıya inmek” biçimleriyle dizimsel ilişkiler oluşturmaktadır: “Ночь”/ “темнота”→“наступить”, “ночь”/ “темнота”→“настать”, “ночь”/ “темнота”→“опуститься/спуститься” (Birjuk, Gusev & Kalinina, 2008). Bu durumda yabancı dilde anlamların sözcükselleştirilmesi sırasında öğrencinin ana dilinin etkisiyle girişim hatası ortaya çıkabilmektedir (Öksüz, 2014; Kozan, 2017). Bu girişim hatalarının ortaya çıkması eşdizimliliğe yönelik uygulamaların geliştirilmesi ile önlenebilir.

Yukarıda verilen örneklerden ve yabancı dil ve çeviri öğretiminin amaçlarından yola çıkarak eşdizimliliğe yönelik semantik ilişkilerin vurgulandığı bir tanımın geliştirilmesi gerekmektedir. Eşdizimliliğe yönelik daha verimli bir tanımın geliştirilmesi gerektiği fikirleri, konu ile ilgili çalışmalarda dile getirilmektedir. Ayrıca Esen’e (2016) göre “eşdizimliliğin sadece yapısal yakınlıkların örüntülenmesi biçiminde karşımıza çıkmadığı, konunun bir diğer boyutunun, dizgede yer alan sözcüklerin anlamsal birliktelikleri olduğu, bu bağlamda birimlerin belirli bir nedenlilik ve açıklık çerçevesinde bu yapıyı oluşturduğu göz önünde bulundurulmalıdır.” Bakırlı ve Düzdemir (2016) eşdizimliliğe yönelik “sadece istatistiksel bir olgu değil, ruhdilbilimsel bir gerçekliktir ve eşdizimsel bilgi bağlamla birlikte zihinde depolanmaktadır” şeklinde bir yorum getirmektedir. Türkiye’de yapılan araştırmalarda eşdizimliliğin anlamsal boyutunun önemini vurgulandığı bir tanım hâlihazırda olmasa da eşdizimi oluşturan birimler arasındaki “birliktelik” olgusunu dile getiren bir yaklaşım K. İmer’in “Dilbilim Sözlüğü”nde görülebilir. Sözlükte eşdizimlilik “iki ya da daha fazla sayıda birimin aynı dizimde bulunması” olarak tanımlanırken (İmer, Kocaman, & Özsoy, 2011) “birliktelik” kavramı da tanıtılmaktadır. Birliktelik, “sözcüklerin düzenli bir biçimde birlikte kullanılımları durumu; örn. sigara içmek, yemek yemek, toplantı yapmak (...)” olarak

tanımlanmaktadır (İmer vd., 2011). Bu yaklaşımda sözcükler arasındaki anlamsal ilişkilerin betimlenmesi için “birliktelik” kavramının tercih edildiği görülebilir. Ancak bu tanımda konuşmacının zihinsel sözlüğündeki anlamların dil dizgesindeki biçimlere dönüştürülmesi ile ilgili bilgilere yer verilmediği anlaşılmaktadır. Bu noktada yabancı dil ve çeviri öğretim uygulamalarının geliştirilmesi için eşdizimlilerin hem zihinsel hem dilsel bir olgu olduğunu gösteren yaklaşımın uygulanmasının gerektiği tekrar vurgulanmalıdır.

Eşdizimliliği inceleyen dilbilimciler, bu olgunun hem anlamsal hem yapısal boyutlarının yukarıda tanıtılan Melçuk’un geliştirdiği anlam↔metin yaklaşımında ayrıntılı bir şekilde ele alındığını dile getirmektedir (Borisova, 1995; Kriştaleva, 2016). Yukarıda tanıtılan Melçuk’un yaklaşımından yola çıkarak eşdizimlilik, üstdil kategorileriyle betimlenebilen anlamsal ilişkileri kodlayan ve dil dizgesinde semantik, sentaktik ve yapısal uyum sergileyen biçimlerin bir araya gelmesi olarak düşünülebilir. Bu bakış açısı dil dizgesine bağlı olmaksızın anlamın kodlanma modellerine göre eşdizimlilerin sınıflandırılmasını mümkün kılmaktadır. Melçuk’un yaklaşımında tanıtılan sözcüksel işlev kavramı ise, üstdil kategorisi olduğu için karşılaştırma sırasında farklı dil dizgelerindeki eşdizimlilerin anlamdan biçime dönüştürme modellerinin betimlenmesinde kullanılabilir. Hedef dil dizgesindeki eşdizimlilerin betimlenmesinin yanı sıra öğrencinin ana dil dizgesindeki eşdizimlilerle karşılaştırılmasının yabancı dil ve çeviri öğretim uygulamalarına dâhil edilmesinin, öğrencinin hedef dilde anlamların sözcükselleştirilmesine yönelik farkındalığını arttıracakı düşünülmektedir.

Eşdizimlilik: Betimleme Örneği

Melçuk’un geliştirdiği anlam↔metin yaklaşımından yola çıkarak aşağıda eşdizimliliğin kavratılmasına yönelik bir uygulama örneği sunulmuştur. Uygulama yabancı dil ve çeviri öğretiminin amaçları doğrultusunda hazırlandığı için kapsamlı dilbilimsel betimleme niteliği taşımamaktadır. Uygulamada Rusçada “конфликт” (çatışma, anlaşmazlık, kavga vs.) birimi ile sözcükselleştirilen olgu ele alınmış ve sözcüksel işlev kategorisi aracılığıyla olgu ile ilişkilendirilen biçimler ile biçimlerin oluşturduğu eşdizimliler belirlenmiş ve betimlenmiştir.

Öğrencinin kaynak dilini dikkate alarak Melçuk’un sözcüksel işlevlerin adlandırılmasında kullanılan İngilizce kısaltmalar yerine Türkçe kavramlar türetilmiştir. Anlamların sözcükselleştirilmesi sürecinde Rus dil dizgesinde oluşan eşdizimlilerin özelliklerini göstermek amacıyla bu birimlerin sözcüğü sözcüğüne Türkçe çevirisi yapılmıştır. Eşdizimlilerin tespiti için Rusça Ulusal Derlemi veri tabanını kullanılmıştır¹. Betimlemede kullanılan örnekler çağdaş Rus dilinin özelliklerini yansıtan medya söyleminden alınmıştır.

Olgunun Tanımı: Taraflar arasında farklı seviyelerde gerçekleşebilen anlaşmazlık durumu

Olgunun Sözcükselleştirilmesi: *Конфликт* (çatışma, savaş, anlaşmazlık, kavga, çekişme, zıtlasma, sorun, ihtilaf, uyuşmazlık, ayrılık); *конфликтовать* (ters düşmek)

Yorum: Aşağıdaki örneklerde Rusçadaki “конфликт” biriminin bu dil dizgesinde farklı anlamsal alanları kapsadığı görülebilir. Başka bir deyişle “конфликт” biriminin bağlama

¹ <http://www.ruscorpora.ru/>

göre Türkçede farklı karşılıkları olabilir. Farklı dil dizgelerindeki birimler ilk bakışta eşdeğer görünse de anlamsal alanlarının örtüşmeyebildiğine dair bilgilerin öğretim uygulamalarında verilmesi önerilebilir. Bunun dışında ele aldığımız olgunun Rus dil dizgesinde isim kategorisinin yanı sıra fiil kategorisi ile dile getirilebildiği görülebilir (конфликт-конфликтовать). Ancak fiil biçiminin anlamsal alanının dil dizgesinde sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin *Израиль не должен конфликтовать с США*¹ (İsrail ABD ile ters düşmemeli²) cümlesindeki “конфликтовать” birimi “tartışma, sözlü kavga, zıtlasma, görüş ayrılığı” anlambirimciklerini içermektedir. Fiilin anlamsal alanının, şiddet içeren silahlı çatışmalar durumlarını kapsamadığı anlaşılmaktadır. Bu noktada Rus dil dizgesindeki aynı kök bazında türetilen birimlerin anlamsal alanları arasındaki farklılıkların öğretim uygulamalarında gösterilmesi ve girişim hatalarını önlemek için öğrencinin ana dilindeki birimlerle karşılaştırılması önerilebilir.

Eş Anlamlı: *Столкновение, противоречие, противоборство, разногласие, спор, ссора, стычка, разлад, размолвка*

Yorum: Olgunun sözcükselleştirildiği birimin yanı sıra olgu ile ilgili dil dizgesinde “eş anlamlı” olarak tanımlanan birimler de kullanılabilir. Ancak yabancı dil öğretim uygulamalarında anlamsal alanlarının yüzde yüz örtüştüğü dilsel birimlerin dil dizgesinde olmadığı, eş anlamlı birimlerin birbiriyle karma ilişkileri içinde bulunabildiği vurgulanmalıdır. Örneğin *На границе сектора Газа и Израиля произошёл конфликт*³ (İsrail-Gazze Şeridi sınırında çatışma çıktı/yaşandı) cümlesinde “silahlı kavga, arbede” anlamında kullanılan “конфликт” birimi anlam kaybı yaşanmaksızın “столкновение” ya da “стычка” birimi ile değiştirilebilir. Bu değişim, üç birimin içerdiği “ani ya da sert güç uygulaması” (толк-/т(ы)к köklerinin iç biçimi⁴) anlambirimciği ve “olgu/nesnelerin birbirine doğru yaklaşması” anlamını aktaran с- ön eki sayesinde mümkün olmaktadır. Ancak bu cümledeki “конфликт” birimi yukarıda gösterilen diğer eş anlamlılarıyla değiştirilememektedir. Bunun sebebi bu birimlerin farklı anlambirimcikleri içermesidir. Аугиса “противоречие” (sözcüğü sözcüğüne: против (karşı) ve речь (konuşma, söz)), “разногласие” (sözcüğü sözcüğüne: разный (farklı) ve голос (глас) (ses)) birimlerini birleştiren anlambirimcik “söz eylemi” olduğu için bu birimler, fikir ayrılığı, anlaşmazlık, zıtlasma, uyuşmazlık durumlarının betimlenmesinde kullanılmaktadır. “Разлад” (sözcüğü sözcüğüne: “раз-” (farklı yönlerde hareket, dağılım anlamını aktaran ön ek) ve “лад” (huzur, anlaşma, mutabakat)), “размолвка” (sözcüğü sözcüğüne: “раз-” (farklı yönlerde hareket, dağılım anlamını aktaran ön ek) ve “молв-” söz, konuşma, dil anlamındaki kök)) birimlerinin de Rus dil dizgesinde “söz eylemi” ile ilişkilendirildiği görülebilir. Ancak bu birimlerin Rus dil dizgesinde kullanımının insanlar arasındaki ilişkileri betimleyen durumlarla sınırlandırıldığı anlaşılmaktadır.

Örneğin; *Год назад, когда случилось то, что называют "семейной размолвкой"*⁵ (Bir sene önce “aile içi kavga” olarak adlandırılan bir vaka yaşandı). Kimi durumlarda

¹ <http://ruscorpora.ru/search-main.html> (Erişim: 19.05.2019)

² Çeviri seçeneklerinden biridir (burada ve aşağıda verilen cümle çevirilerinde).

³ <https://echo.msk.ru/blog/osherov/2316006-echo/> (Erişim: 18.05.2019)

⁴ Birimlerin iç biçimlerindeki imgelerin açıklanması için bkn. M. Vasmer “Etimologičeskiy Slovar Russkogo Yazıka” (Rus Dili Etimolojik Sözlüğü).

⁵ <http://www.ruscorpora.ru/search-main.html> (Erişim: 18.05.2019)

metaforik bir dönüşüm olarak devletler arasındaki ilişkilere yönelik de kullanılabilir. Örneğin *Усилился разлад между государствами-членами ЕС¹* (AB devletleri arasındaki fikir ayrılığı derinleşti). Bu noktada eşdizimliliklere yönelik öğretim uygulamalarında eş anlamlılar ile ilgili bilgilerin betimlemeye dahil edilmesinin son derece önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Pekiştirme: *Острый конфликт* (sözcüğü sözcüğüne: keskin çatışma), *ожесточённый конфликт* (sözcüğü sözcüğüne: sertleşmiş çatışma)

Örnek: *В Германии разгорелся острый конфликт между канцлером и главой МВД из-за беженцев²* (Almanya Şansölyesi ve İçişleri Bakanı, mülteciler konusunda ciddi görüş ayrılığına düştü / Almanya Şansölyesi ve İçişleri Bakanı arasında ciddi görüş ayrılıkları ortaya çıktı).

Ситуация в стране может перерасти в ожесточённый конфликт³ (Ülkedeki çatışmalar şiddete dönüşebilir)

Yorum: Rus dili dizgesinde “конфликт” biriminin içerdiği anlambirimcikler pekiştirilebilir. Pekiştirme için sıfat kategorisinin kullanıldığı görülebilir. Anlamın pekiştirilmesi farklı dil dizgilerinde çeşitli imgelerin yapılandırılması yoluyla gerçekleşmektedir. Böylece pekiştirme amaçlı eş dizimlilikler ortaya çıkmaktadır. Örneğin Rusçada “конфликт” (çatışma) “keskin” ya da “sertleşmiş” olabilmektedir. Türkçede ise “sıcak çatışma”, “şiddetli çatışma” ya da fikir uyuşmazlığı için “ciddi fikir/görüş ayrılığı biçiminde eşdizimlilikler bulunmaktadır. Çeviriye yönelik öğretim uygulamalarında kaynak ile hedef dil arasındaki bu anlamsal farklılıkların gösterilmesi önerilebilir. Başka bir deyişle iki dil dizgesi arasında karşılaştırılmasının semantik düzeyde yapılması ve kaynak dildeki eşdizimliliklerin hedef dildeki karşılıklarına dönüştürülmesinin alıştırmalarla pekiştirilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde öğrencinin ana dilinin tetiklediği girişim hataları ortaya çıkabilmekte ve hedef dilde “yapay” eşdizimlilikler türetilmektedir.

Başlatma^{Eylemci}: *Начать* (başlatmak), *разжечь* (körükleme), *раздуть* (üfleterek harekete geçirmek), *спровоцировать* (tetikleme), *вызвать* (çağırma)

Örnek: *США собираются начать новый конфликт на Ближнем Востоке⁴* (ABD Orta Doğu’da yeni bir kriz/çatışma başlatabilir)

Президент Франции выразил сомнение, что американский президент стремится разжечь новый конфликт⁵ (Fransa Cumhurbaşkanı ABD Cumhurbaşkanı’nın yeni bir çatışmayı körüklemeyi amaçladığını düşünmediğini kaydetti)

Нашлись умные головы, которые посоветовали конфликт не раздувать⁶ (Krizi körüklememeyi tavsiye eden akıllı insanlar çıktı)

Случайное событие может спровоцировать конфликт между США и Ираном⁷ (Sıradan bir olay ABD ile İran arasında bir krizin ortaya çıkmasını tetikleyebilir/krizin ortaya çıkmasına yol açabilir)

Силы, пытающиеся вызвать конфликт в Азербайджане, понесут наказание¹ (Azerbaycan’da krizi yaratmaya çalışan güçler cezalandırılacak)

¹ <http://alleuropa.ru/?p=14345> (Erişim tarihi: 18.05.2019)

² <https://www.dw.com/ru/> (Erişim: 18.05.2019).

³ <https://ria.ru/20160602/1442085264.html> (Erişim: 18.05.2019).

⁴ <https://nts-tv.com/articles/ssha-sobirayutsya-nachat-novyy-konflikt-na-blizhne-16276/> (Erişim: 19.05.2019)

⁵ <https://ria.ru/20180507/1520000324.html> (Erişim: 18.05.2019)

⁶ <http://ruscorpora.ru/search-main.html> (Erişim: 19.05.2019)

⁷ <https://www.swissinfo.ch/rus/> (Erişim: 18.05.2019)

Yorum: Başlatma^{Eylemci} kategorisi aktif eylemci ile olgu arasındaki ilişkilerin dil dizgesindeki sözcükselleştirilmesinin genel formülü olarak düşünülebilir. Başka bir deyişle bu formül, dil dizgesinde olgunun ortaya çıkışı/başlangıcını sağlayan bir eylemci ile ilgili eşdizimlilerin betimlenmesidir. Yukarıdaki örneklerde Rusçada durumla ilgili eşdizimlilerin bazıları Türkçedeki durumu yansıtan eşdizimlilerden imge bazında farklılık gösterdiği görülebilir. Ayrıca Rusçada bir eylemci çatışma/fikir ayrılığı “üfleterek harekete geçirebilir” ya da “çağırabilir”. Bunun dışında eylemci-olgu arasındaki ilişkilerin dil dizgesinde [fiil + isim] modeline göre kurulan eşdizimlilerin yanı sıra bu model bazında türetilen diğer biçimlerle sözcükselleştirilebilmesinin, Rusça öğretim uygulamalarına dahil edilmesi önerilebilir. Çoğu zaman ana dili Türkçe olan öğrenci kendi dil dizgesindeki “krizi başlatmak→birinin/bir şeyin krizi başlatması→krizin başlatılması”, “krizi körüklemek → birinin/bir şeyin krizi körüklemesi→ krizin körüklenmesi”, “krizi tetiklemek→ birinin/bir şeyin krizi tetiklemesi →krizin tetiklenmesi”, “krize yol açmak → birinin/bir şeyin krize yol açması” gibi yapısal dönüşüm modellerini hedef dil dizgesine uyarlamaya çalışmaktadır. Ancak Rus dil dizgesindeki dilbilgisel kategoriler arasında dönüşüm modelleri farklı “anatomi”ye sahiptir. Ayrıca fiil kategorisinin isim kategorisine dönüştürülmesi sırasında fiil köküne bağlı olarak çeşitli ön ve son ekler kullanılmaktadır. Örneğin “начинать конфликт → начало конфликта” (çatışmayı başlatmak →çatışmanın başlatılması) ancak “разжигать конфликт → разжигание конфликта” (krizi körüklemek → birinin/bir şeyin krizi körüklemesi). Adlaştırma sürecinde ortaya çıkan bu türevlerin Rus dil dizgesinde farklı ilişkileri kodlayabildiği vurgulanmalıdır. Ayrıca “начало конфликта” bağlama göre “krizin başlatılması” ya da “krizin başlangıcı”, “разжигание конфликта” “birinin/bir şeyin krizi körüklemesi” ya da “krizin körüklenmesi” anlamında kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra Rus dil dizgesinde yapısal bir dönüşüm sonucunda elde edilen bir biçimin anlamsal alanının farklı olabildiği mutlaka gösterilmelidir. Örneğin “krizi tetiklemek, krizin ortaya çıkmasına yol açmak” anlamındaki “вызвать конфликт” eşdizimli biçimindeki fiil kategorisi bazında “вызвать→вызов” biçiminde isim kategorisi türetilir. Ancak türetilen biçimin “kriz/çatışma” birimi ile eşdizimli oluşturmadığı vurgulanmalıdır. Ayrıca çağdaş Rus dil dizgesinde “вызов→вызов врача” (doktorun çağırılması), “вызов→вызов по телефону/скайпу” (telefon çağırısı/skype çağırısı), “вызов→вызов системе” (sisteme meydan okuma/karşı çıkma) gibi eşdizimliler bulunmaktadır. Bu noktada hedef dil dizgesindeki dilbilgisel kategoriler arasındaki dönüşüm modellerinin betimlenmesinin ve öğrencinin ana dilindeki modellerle karşılaştırılmasının öğretim uygulamalarına dahil edilmesi önerilebilir.

Başlangıç^{Olgu}: *Начаться* (başlanmak), *разгореться* (yanar hale gelmek), *возникнуть* (büyüyerek yukarıya çıkmak), *вспыхнуть* (harekete geçip yukarıya çıkmak/yükselmek)

Örnek: *Конфликт начался вокруг строительства храма²* (Katedralin inşaatı konusunda görüş ayrılığı ortaya çıktı)

Конфликт разгорелся из-за ссоры youtube-звезд³ (Youtube yıldızları arasındaki tartışma yüzünden kavga ortaya çıktı/tartışma kavgaya dönüştü)

¹ http://www.ng.ru/cis/2018-07-12/6_7264_azerbajan.html (Erişim: 19.05.2019)

² <https://echo.msk.ru/news/2425787-echo.html> (Erişim: 18.05.2019)

³ <https://eadaaily.com/ru/news/2019/03/23/massovaya-draka-v-berline-virtualnyy-konflikt-vyplesnulya-v-real> (Erişim: 18.05.2019)

Из-за чего возник конфликт между Турцией и Израилем¹ (Türkiye ile İsrail arasındaki kriz neden patlak verdi)

Вооружённый конфликт вспыхнул на границе Тайланда и Камбоджи² (Tayland-Kamboçya sınırında silahlı bir çatışma patlak verdi)

Yorum: Başlangıç^{Olgu} kategorisi olgunun eylemciye bağlı olmaksızın ortaya çıkmasını yansıtmaktadır. Bu kategorideki eşdizimlilerin betimlenmesinde Rus dilindeki etken-edilgen-ettirgen modellerinin Türkçeden farklılıklarının dikkate alınması gerekmektedir. Türkçede etken-edilgen-ettirgen kategorilerinin birbirine dönüştürülmesi dil dizgesindeki son ekler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Örneğin biri krizi “başlatılabilir” ancak kriz “başlar”; biri krizi “tetikleyebilir” ama kriz “tetiklenir”. Rusçada bu tür dönüşümlerin “mekanığı”nin tahmin edilmesi çoğu zaman imkansızdır. Başka bir deyişle dil dizgesinde fiile bağlı olarak farklı modeller uygulanabilmektedir. Örneğin yukarıdaki Rusça örneklerde “начать-начаться” (başlatmak-başlamak) biçimlerinin kullanımından yola çıkarak –ся son ekinin pasif duruma düşen nesne/olgu ile ilişkilendirildiği görülebilir. Ettirgen-etken/edilgen ilişkilerini yansıtabilen bu model, öğrenci tarafından “разгореться” biçimine uygulanmakta ve “разгореться→разгореть” gibi biçim türetilmektedir. Ancak Rusça için türetilen “разгореть” biçimi yaraş bir biçim niteliğindedir. Başka bir deyişle kriz/çatışma gibi durumların ortaya çıkması için “конфликт →разгореться” biçimindeki eşdizimli kullanılmakta, birinin/bir etkenin kriz/çatışmanın ortaya çıkmasını sağlaması durumunda ise “разжигать конфликт” biçimindeki eşdizimli karşımıza çıkmaktadır.

Gerçekleşme^{Olgu}: *Произойти* (hareket ederek zaman/mekân içinden geçmek), *случиться* (olgunun harekete geçip bir noktada toplanması ile ilgili imge),

Örnek: *В московском бизнес-центре произошёл конфликт со стрельбой³* (Moskova’daki iş merkezinde silahlı bir kavga/çatışma yaşandı/meydana geldi)

Полицейские установили, что в кафе у заявителя случился конфликт с другим посетителем⁴ (Polis, davacı ile bir müşteri arasında kafede bir kavganın yaşandığını tespit etti)

Yorum: Gerçekleşme^{Olgu} kategorisi, olgunun eylemciye bağlı olmaksızın yaşandığına dair bilgilerin sözcükselleştirilmesi olarak düşünülebilir. Başka bir deyişle bu kategori, yukarıda gösterilen olayın başlangıç aşamasından farklı olarak olayı süreç ya da sonuç olarak dil dizgesinde yapılandırmaktadır. Başlangıç aşamasını kodlayan eşdizimlilerden farklı olarak bu kategorideki eşdizimliler olayın yaşanmasını kodlamaktadır.

Bitirme^{Eylemci}: *Урегулировать* (düzenli hale getirmek), *(раз)решить* (çözmek), *погасить* (söndürmek), *прекратить* (kesmek, sonlandırmak), *положить конец (чему)* (son vermek), *уладить* (düzenli/ayarlı hale getirmek)

Örnek: *Индию и Пакистан призывают урегулировать конфликт⁵* (Hindistan’a ve Pakistan’a krizi sonlandırma çağrısı)

Россия призвала Судан разрешить конфликт мирным путём¹ (Rusya’dan Sudan’da krize barışçıl çözüm çağrısı)

¹ <https://rtvi.com/telenovosti/7544/> (Erişim: 19.05.2019)

² <https://echo.msk.ru/news/583062-echo.html> (Erişim: 19.05.2019)

³ <https://ria.ru/20190323/1552053430.html> (Erişim: 19.05.2019)

⁴ <https://www.rabochy-put.ru/kriminal/115217-ugrozhal-steklyannoy-butylkoy-mezhdu-smolyanami-v-kafe-sluchilsya-konflikt.html> (Erişim: 20.05.2019)

⁵ <https://ru.euronews.com/2019/02/28/india-pakistan-latest> (Erişim: 20.05.2019)

*Власти Египта пытаются погасить конфликт между христианами и мусульманами*²
(Mısır yönetimi Hristiyanlar ile Müslümanlar arasındaki krizi söndürmeye çalışıyor)

*Генсек ООН призвал прекратить конфликт в Йемене*³ (BM Genel Sekreteri'nden Yemen'deki krizi sonlandırma çağrısı)

*Генсек ООН призывает все стороны положить конец конфликту в Сирии*⁴ (BM Genel Sekreteri'nden Suriye'de tüm taraflara savaşa son verme çağrısı)

*В Македонии переименуют столичный аэропорт, чтобы уладить конфликт с Грецией*⁵
(Yunanistan ile yaşanan sorunun çözümü için Makedonya'nın başkentindeki havalimanının ismi değiştirilecek)

Yorum: Bitirme^{Eylemci} kategorisindeki eşdizimliler eylemci-olgu arasındaki ilişkileri kodlamaktadır. Rusçada eylemcinin olguyu sonlandırması ile ilgili eşdizimliler arasında sentetik (tek bir birim ile sözcükselleştirme) ve analitik (birkaç birimler aracılığıyla sözcükselleştirme) biçimler görülebilir. Bu noktada eylemci-olgu arasındaki ilişkilerin eşdizimlilerin yapısındaki yansımaları karşımıza çıkmaktadır: “прекратить конфликт” (“çatışma” nesne durumunda, Akuzatif (Rusçadaki Belirtme Durumu) ile kodlanmakta) (çatışmayı sonlandırmak) – “положить конец конфликту” (“çatışma” alıcı durumunda, Datif (Rusçadaki Yönelme Durumu) ile kodlanmakta) (çatışmaya son vermek).

Derecelendirme^{Yükselt}: *Обострить* (keskinleştirmek), *усилить* (kuvvetlendirmek)

Örnek: *Слова Трампа о Голландских высотах могут обострить конфликт на Ближнем Востоке*⁶ (Trump'ın Golan Tepeleri ile ilgili sözleri Orta Doğu krizini derinleştirebilir)

*Искусство не является панацеей, а в некоторых случаях может усилить конфликт*⁷
(Sanat panzehir değildir, bazı durumlarda ise anlaşmazlıkları derinleştirebilir)

Yorum: Derecelendirme^{Yükselt} kategorisindeki eşdizimliler eylemci-olgu arasındaki ilişkileri kodlamaktadır. İlişkilerin sözcükselleştirilmesinin odak noktası, başlatılmış/başlamış olgunun özelliklerinin eylemci tarafından daha belirgin bir hale getirilmesidir.

Derecelendirme^{Düşür}: *Снять остроту (чего)* (keskinliği çıkarmak/ortadan kaldırmak), *смягчить (что)* (yumuşatmak)

Örnek: *Международное сообщество должно приложить все силы, чтобы снять остроту конфликта между Южной Кореей и КНДР*⁸ (Uluslararası örgütler Kuzey ile Güney Kore arasındaki gerginliği düşürmek için elinden geleni yapmalıdır)

*Россия хочет смягчить конфликт с Западом*⁹ (Rusya Batı ile yaşanan gerginliği düşürmek istiyor)

Yorum: Derecelendirme^{Düşür} kategorisindeki eşdizimliler, eylemcinin olgunun derecesini düşürmesi ile ilgilidir.

¹ <https://news.ru/rossiya/rossiya-prizvala-sudan-razreshit-konflikt-mirnym-putyom/> (Erişim: 20.05.2019)

² <https://www.gazeta.ru/social/2011/10/10/3796058.shtml> (Erişim: 20.05.2019)

³ <https://ru.euronews.com/2018/11/12/yemen-update-infl-pressure> (Erişim: 20.05.2019)

⁴ <https://novostink.net/politics/65638-gensek-oon-prizyvaet-vse-storony-polozhit-konec-konfliktu-v-sirii.html> (Erişim: 20.05.2019)

⁵ <https://rtvi.com/news/8991/> (Erişim: 20.05.2019)

⁶ <http://duma.gov.ru/news/30145/> (Erişim: 20.05.2019)

⁷ <https://news.rambler.ru/other/42173497-britanskiy-sovet-sobiraetsya-ispolzovat-art-proekty-dlya-obedineniya-mestnyh-soobshchestv-posle-konfliktov/> (Erişim: 20.05.2019)

⁸ <https://primamedia.ru/news/142813/?from=19> (Erişim: 20.05.2019)

⁹ <https://inosmi.ru/politic/20161205/238340385.html> (Erişim: 20.05.2019)

Dönüşüm^{Olgu}: *Перерастти в (что)* (başka bir olguya büyüyerek dönüşmek), *вылиться в (что)* (başka bir olguya sıvı gibi akarak dönüşmek), *превратиться в (что)* (başka bir olguya hareket ederek dönüşmek)

Örnek: *Дорожный конфликт перерос в перестрелку¹* (Yol kavga silahlı çatışmaya dönüştü)

Мусорный конфликт между Канадой и Филиппинами вылился в дипломатический скандал² (Kanada ile Filipinler arasındaki çöp tartışması diplomatik skandala dönüştü)

Сирийский конфликт превратился в войну между разными группировками оппозиции³ (Suriye krizi muhalif gruplar arasında savaşa dönüştü)

Yorum: Dönüşüm^{Olgu} kategorisindeki eşdizimliler, olgunun başka bir olgunun niteliği kazanmasının sözcükselleştirilmesi olarak değerlendirilebilir. Rus dil dizgesinde çatışma/kavga/fikir ayrılığı gibi olguların “dönüşüm” sürecinin hareket aktaran biçimlerle kodlandığı görülebilir. Ancak hareket imgesinin çok boyutlu olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca çatışma/kavga/fikir ayrılığı; insan ve diğer canlıların zaman ve mekân içinden boylarını değiştirmesi olarak düşünülebilen “расти” (büyümek), sıvı maddelerin hareketini aktaran “лить” (akmak), döngüsel hareketi kodlayan “вращать/вертеть” (döndürmek, çevirmek) gibi biçimlerle eşdizimliler oluşturmaktadır.

[Olgu→ Mekân]^{Etkileşim}: *Охватить (кого/что)* (bir şeyi ele geçirerek etrafını sarmak), *распространиться на (что)* (zaman ve mekân içinden geçerek yayılmak), *перекинуться на* (bir noktadan başka bir noktaya kendini atmak), *переброситься на* (bir noktadan başka bir noktaya kendini atmak)

Örnek: *Вооружённый конфликт охватил несколько городов⁴* (Silahlı çatışmalar birkaç şehre yayıldı)

Сирийский конфликт распространился на Ливан⁵ (Suriye'deki gerginlik Lübnan'a sıçradı)

Конфликт в уйгурской провинции может перекинуться на соседние страны⁶ (Uygur bölgesindeki gerginlik komşu ülkeleri sarabilir)

Индонезийский конфликт перебросился на море⁷ (Hindistan-Pakistan gerilimi denize sıçradı)

Yorum: [Olgu→Mekân]^{Etkileşim} kategorisindeki eşdizimliler olgunun mekân (ve zaman) ile ilgili etkileşiminin sözcükselleştirilmesi olarak düşünülebilir. Sözcükselleştirmenin farklı imgelerle gerçekleştiği görülebilir. Ayrıca “el” imgesi bazında gerçekleşen metaforik dönüşümün ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Rus dil dizgesindeki “охватить” (хватать-ele geçirmek), “перекинуться” (“кинуть” el yardımıyla bir nesnenin uçmasını sağlamak), “переброситься” (“бросить” el yardımıyla bir nesnenin uçmasını sağlamak) biçimlerindeki ortak anlambirimciğin “el” olduğu görülebilir. Bunun yanı Rusçadaki çatışma/görüş ayrılığı, olgunun mekân ve zaman içinden geçmesini kodlayan “распространиться” (“mekân, uzam” imgesini kodlayan “стр-” kökü; “mekân ya da

¹ <https://regnum.ru/news/2614181.html> (Erişim: 20.05.2019)

² https://ru.publika.md/musornyy-konflikt-mezhdu-filippinami-i-kanadoy-vylilsya-v-diplomaticheskiy-skandal_2180513.html (Erişim: 20.05.2019)

³ <https://russian.rt.com/article/21149> (Erişim: 20.05.2019)

⁴ <https://peacekeeping.un.org/ru/mission/minustah> (Erişim: 20.05.2019)

⁵ <https://russian.rt.com/inotv/2012-05-22/Sirijskiy-konflikt-rasprostranilsya-na-Livan> (Erişim: 20.05.2019)

⁶ <https://www.dw.com/ru/> (Erişim: 20.05.2019)

⁷ <http://www.iarex.ru/news/64997.html> (Erişim: 20.05.2019)

zaman içinden geçme” anlamındaki “про-” ön eki; “çok yönlü hareket, dağılım” imgesini kodlayan “pac-” ön eki) biçimi ile eşdizimli oluşturmaktadır.

Sonuç

Bir dil dizgesinde anlamların sözcükselleştirilmesini sağlayan eşdizimlilerin yabancı dil ve çeviri öğretimi sürecinde önemi tartışılmazdır. Ancak eşdizimliler alanında gerek kuram gerek öğretim uygulamaları açısından büyük eksikler bulunmaktadır. Eşdizimlilere yönelik geliştirilen biçimsel yaklaşımda eşdizimlilerin dil dizgesinde sıklık kullanımı ve birbiriyle bağlamsal ilişkiler ön plana çıkmaktadır. Derlem çıkışlı çalışmalar yoluyla belirlenebilen dil birimlerinin kullanım sıklığı kriteri, yabancı dil öğretimi amaçlı metinlerin hazırlanma aşamasında önemli olmakla birlikte semantik ilişkilerin sözcükselleşme sürecinin betimlenmesi ve öğretilmesi açısından önceliğini kaybetmektedir. Bunun yanı sıra biçimsel yaklaşımın üzerinde durduğu dil birimlerinin aynı dizimde yer almasının, semantik ilişkilerin sözcükselleştirilme sürecini yansıtmadığı anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle bu yaklaşımda konuşmacının zihinsel sözlüğündeki anlamların dil dizgesindeki biçimlere dönüştürülmesi ile ilgili bilgilere yer verilmediği, böylelikle yaklaşımın yabancı dil ve çeviri öğretimi açısından verimli olmayabileceği anlaşılmaktadır. Anlam-biçim etkileşimine odaklanan yaklaşım Rus dilbilimci İ. Melçuk tarafından geliştirilen anlam↔metin kuramında bulunabilir. Melçuk’un yaklaşımından yola çıkarak eşdizimlilik, üstdil kategorileriyle betimlenebilen anlamsal ilişkileri kodlayan ve dil dizgesinde semantik, sentaktik ve yapısal uyum sergileyen biçimlerin bir araya gelmesi olarak düşünülebilir. Bu bakış açısı dil dizgesine bağlı olmaksızın anlamın kodlanma modellerine göre eşdizimlilerin sınıflandırılmasını mümkün kılmaktadır. Melçuk’un yaklaşımında tanımlanan sözcüksel işlev kavramı ise, üstdil kategorisi olduğu için karşılaştırma sırasında farklı dil dizgelerindeki eşdizimlilerin anlamdan biçime dönüştürme modellerinin betimlenmesinde kullanılabilir. Hedef dil dizgesindeki eşdizimlilerin betimlenmesinin yanı sıra öğrencinin ana dil dizgesindeki eşdizimlilerle karşılaştırılmasının yabancı dil ve çeviri öğretim uygulamalarına dahil edilmesinin, öğrencinin hedef dilde anlamların sözcükselleştirilmesine yönelik farkındalığını arttıracakı düşünülmektedir. Bu çalışmadaki betimleme örneği, yabancı dil ve çeviri öğretiminde “sözcükselleşmiş bir dilbilgisi”nin (Lewis, 1993) önemini yansıtmakta ve bu alanda dil çiftlerine yönelik karşılaştırmalı dilbilimsel çözümler geliştirme gereksinimi vurgulamaktadır.

Kaynakça

- Adalar, D. (2000). Arapça ve Türkçe Ders Kitaplarındaki “Yardımlaşma” ve “Arkadaşlık” Konulu Metinlerin Karşılaştırılması: Bir Eşdizimsel Örüntüleme Çözümlemesi Örneği. *Dil Dergisi*, 129, 63-84.
- Ağca, M. (2018). Tarihi Türk Dili Alanlarında “Gülmek” Fiili ve Eşdizimlileri. E. G. Naskali (Ed.) içinde, *Gülmek* (ss. 277-317). İstanbul: Libra.
- Aksan, Y., Mersinli, Ü. & Altunay, S. (2016). Colligational Patterns of Turkish Multi-Word Units. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 13 (2), 71-108.
- Altıkulaçoğlu, S. (2010). Yabancı Dil Sınıflarında Eşdizimli Sözcük Öğretimi ve Anadilinin Rolü. *Dil Dergisi*, 148, 37-52.

- Ayabakan, M. & Elmas, N. T. (2017). Yabancı Dil Öğretimi Kitaplarında Eşdizimli Sözcüklerin Sunumu. *30. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri* (ss. 163-168). Ankara: Dilbilim Derneği Yayınları.
- Babenco, L. (2002). *Russkiye Glagolniye Predlojeniya: Eksperimentalny Sintaksiçeskiy Slovar*. Moskova: Flinta-Nauka.
- Bakırlı, Ö. C. & Düzdemir, Ş. (2010). E. Hemingway'in "Farewell to Arms" Adlı Romanında "Savaş" Olgusuna Bakış Açısını "Eşdizimlilik" Çerçevesinde Saptamaya Yönelik Bir Uygulama Çalışması. *C. Ü. Sosyala Bilgiler Dergisi*, 34(2), 76-80.
- Biryuk, O., Gusev, V. & Kalinina, E. (2008). *Slovar Glagolnoy Soçetayemosti Nepredmetnih İmen Russkogo Yazıka*. http://dict.ruslang.ru/abstr_noun.php?
- Borisova, E. (1995). *Kollokatsii. Çto EtoTakoye I Kak İh İzuçat*. Moskova: Filologiya.
- Çalışkan, N. (2014). *Yüksek Sıklıktaki Adlar: Zaman Sözcük Birimi Üzerine Derlem Temelli Bir İnceleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çıkrıkçı, S. & Arıca-Akkök, E. (2014). Yazınsal Metinlerde Boyut Sıfatlarının Eşdizimsel Görünümleri. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 11 (2), 1-20.
- Eken, N. T. (2016). Eşdizimlilerin Saptanmasına ve Betimlenmesine Yönelik Kuram ve Açıklama. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (33), 28-47.
- İmer, K., Kocaman, A. & Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Karadağ, B. M. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eşdizimlilik*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kozan, O. (2014). Kültürdilbilim Nedir? O. Kozan (Ed.) içinde, *Kültürdilbilim. Temel Kavramlar ve Sorunlar* (ss.1-9).
- Kozan, O. (2016). Sopostavitelny Podhod v Prepodavanii RKİ Turkoyazıçını Studentam-Filologam. *Russkiy Yazık Za Rubejom*, 1, 87-92.
- Kozan, O. (2017). Yabancı Dil/Çeviri Eğitiminde Karşıtsal Çözümleme: Biçim-İşlev-Anlam Üçlüsü. *Dil Dergisi*, 168 (2), 65-81.
- Kozan, O. (2019). Dillerin Bilişsel Haritası: Türkçe-Rusça Dil Çifti. E. İnanır, O. Köse, Y. Ulutürk (Ed.) içinde, *Siyasi, Sosyal ve Kültürel Yönleriyle Türkiye ve Rusya I* (ss. 11-30). Ankara: Berikan.
- Krıştaleva, V. (2016). K Voprosu ob Opredelenii Ponyatiya "kollokatsiya" v Oteçestvennoy I Zapadnoy Lingvistiçeskih Traditsiyah. *Vestnik NGU. Seriya: İstoriya, Filologiya*, 15(9), 34-41.
- Kumanlı, M. S. (2016). Türkçe Sözlük'te Eşdizimliliklerin Gösterilişi. *Gazi Türkiyat*, Bahar, 18, 195-204.
- Kurnova, S. & Karaoğlan, B. (2010). Collocation Extraction in Turkish Texts Using Statistical Methods. In H. Loftsson, E. Rögnvaldsson, S. Helgadóttir (Eds.), *Advances in Natural Language Processing. NLP 2010. Lecture Notes in Computer Science*, Vol. 6233. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kurt, M. (2015). Arapça Eşdizimsel İfadelerin Yazılı Basında Yer Alan Spor Metinleri Yoluyla Örneklendirilmesi. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, 4, 515-524.
- Kurtoğlu, Ö. A. (2016). Öğretim Düzleminde Bütünleyici Bir Yaklaşım Savunusuyla Eşdizimliliğe Kuramsal Bir Bakış. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 13 (1), 39-70.

- Kurtoğlu, Ö. A. (2017). Türkçede Ad-Eylem Eşdizimliliği İçin İstatistiksel ve Anlamsal Ölçütler Temelinde Derlem Çıkışlı Bir Ulamlama. 30. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri* (ss. 219-226). Ankara: Dilbilim Derneği Yayınları.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove, UK: Language Teaching Publications.
- Longman Dictionary of Contemporary English. (1992). Special Edition (Cilt. 2, s. 700-701). Moskova: Russkiy Yazık.
- Mersinli, Ü. & Demirhan, U. (2012). Çok Sözcüklü Kullanımlar ve İlköğretim Türkçe Ders Kitapları. M. Aksan (Ed.) içinde, *Türkçe Öğretiminde Güncel Çalışmalar* (ss. 113-122). Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Melçuk, İ. & Jolkovski, A. (1984). *Explanatory Combinatorial Dictionary of Modern Russian. Semantico-Syntactic Studies of Russian Vocabulary*. Vienna
- Mustayoki, A. (2006). *Teoriya Funktsional'nogo Sintaksisa: Ot Semantiçeskih Struktur k Yazıkovim Sredstvam*. Moskova.
- Mutlu, G. & Kaşlıoğlu, Ö. (2016). Turkish EFL Teachers' and Learners' Perceptions of Collocations. *Sakarya University Journal of Education*, 6 (3), 81-99.
- Onal, O. İ. (2018). Kollokatsiya kak Obyekt İzüçeniya v Oteçestvennoy i Zarubejnoy Nauke: Diahroniçeskiy Aspekt. İçinde, *Voprosı Yazıkoznaniya v Multikulturnom Prostranstve* (ss.169-191). Novosibirsk: TRNS
- Öksüz, G. (2014). Rus Dili Öğretiminde Karşılaşılan Ana Dil Kaynaklı Girişim Hataları. *Turkish Studies*, 9 (6), 843-857.
- Özkan, B. (2012). Türkiye Türkçesinin Eşdizim Sözlüğü. M. N. Önal (Ed.) içinde, *Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildirileri, 22-24 Aralık 2011, II Cilt.* (ss. 93-102). Ankara.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Vasmer, M. (1986). *Etimologiçeskiy Slovar Russkogo Yazıka*. Moskova: Progress.
- Zalevskaya, A. (2011). Nekotoriye Sporniye Voprosı Teorii Dvuyaziçiya. S. Tseytlin, M. Yeliseyva (Ed.) içinde, *Put v Yazık. Odnoyaziçiyeye i Dvuyaziçiyeye* (ss. 33-48). Moskova: Yazıki Slavyanskoy Kulturu.



Adaptation of Writing Attitude Survey into Turkish Language Yazmaya İlişkin Tutum Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Çalışmaları*

Ömer Faruk Tavşanlı**

Asude Bilgin***

Kasım Yıldırım****

Geliş / Received: 07.05.2019

Kabul / Accepted: 23.09.2019

ABSTRACT: This present research aimed to adapt “The Writing Attitude Survey” into Turkish language. The data for factor analysis and Cronbach’s Alpha internal consistency reliability was obtained from 289 second grade elementary school students. The scale, which is consisted of 18 items, revealed one factor model and explained %32 variance. Factor loading of the scale ranged from .41 to .72. Item total correlation were from .42 to .70. Beside this, the internal consistency (α) .86. Additionally, factor analysis resulted good and high fit indices. In conclusion this showed that “The Writing Attitude Survey” adapted into Turkish language was acceptable.

Keywords: Attitude toward writing, writing instruction, elementary school students, adapting scale

ÖZ: Bu çalışmanın amacı, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerine yönelik yazmaya ilişkin tutum ölçeğinin Türkçe diline uyarlanması ve ölçeğin Türkçe formunun uygulanabilir geçerlilik ve güvenilirlik özelliklerine sahip olup olmadığını tespit edilmesidir. Bu doğrultuda yapılan geçerlilik, güvenilirlik ve faktör analizi çalışmaları için 289 ilkokul ikinci sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, 18 maddeden oluşan ölçeğin, varyansın %32’sini açıklayan tek boyutlu bir yapıda şekillendiği tespit edilmiştir. Uyarlanan ölçeğin faktör yükleri .41 ile .72 arasında değişmiştir. Ölçeğin maddelerinin madde toplam test korelasyonları .42 ile .70 arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin bütününde iç tutarlık katsayısı .86 olarak elde edilmiştir. Tek faktörlü bir yapı gösteren ölçeğin, uyum iyilik değerlerinin kabul edilebilir sınır aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, Türkçe’ye uyarlama çalışması yapılan “Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin” ilkokul 2.sınıf öğrencilere uygulanacak düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Yazmaya ilişkin tutum, yazma öğretimi, ilkokul öğrencisi, ölçek uyarlama

* Makale, birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sınıf Eğitimi, omerfaruktavsanli@gmail.com

*** Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi, Sınıf Eğitimi, asudebilgin@uludag.edu.tr

**** Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sınıf Eğitimi, kasimyildirim@mu.edu.tr

Giriş

Türkçe öğretiminde öğrencilere kazandırılması gereken dört temel beceriden bir tanesi olan yazma, bir konu hakkında zihinde tasarlanan bilgi, düşünce ya da deneyimlerin semboller aracılığı ile yazılı olarak ifade edilmesi anlamına gelmektedir (MEB, 2015). Yazma becerisi, çocukların ilerleyen yaşlarında okuryazarlık ve okuduğunu anlama becerilerini doğrudan etkilediği için, erken çocukluk döneminden itibaren geliştirilmesi gereken en önemli becerilerden bir tanesi olarak gösterilmektedir (Hammill, 2004; Gerde, Bingham & Wasik, 2012).

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi pek çok süreçten ve durumdan etkilenmektedir. Öğrencinin aldığı okul öncesi eğitim ve okuryazarlığa yönelik hazırbulunuşluğu, ailenin okuryazarlık yaşantısı, öğretmen, kullanılan yöntem ve teknikler gibi pek çok değişken bu süreçte öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi üzerinde rol oynamaktadır. Hem ulusal hem de uluslararası alanda yapılan araştırmalar, ilkökul düzeyindeki öğrencilerin yazmayı içerikten daha çok teknik bir aktivite olarak gördüklerini ve bu süreçte hem gramatik hem de biçimsel olarak yazılarının daha iyi olması için çabaladıklarını ortaya koymaktadır (Wray, 1993; Tiryaki, 2012). Bu durum da öğrencilerin oluşturacakları içerikten ve bu süreçte ortaya çıkaracakları yaratıcılıktan uzaklaşarak süreci daha mekanik, hatadan arınık bir boyutta görmelerine sebep olmaktadır. Bu durum öğrencilerin yazma etkinliklerinden keyif almalarını engellemektedir. Oysa her öğrenme alanında olduğu gibi yazma öğrenme alanında da öğrencilerin çalışmalara istekli bir şekilde katılması başarının en önemli koşullarından bir tanesidir. Çünkü öğrencilerin daha nitelikli yazılar yazabilmeleri ve kendilerini yazılı olarak daha iyi ifade edebilmeleri için yazmaya ilişkin olumlu tutum beslemeleri gerekmektedir (Graham, 2006; Özdemir & Çevik, 2018).

Yazmaya yönelik geliştirilen tutumlar, bireylerin yazma çalışması yaparken yaşadığı duygusal süreçleri içermektedir (Maio & Augoustinos, 2005; Erdoğan, 2012; Graham, Berninger, & Abbott, 2012). Öğrencilerin yazmaya yönelik beslediği tutumlar yazı yazarken mutlu hissetmesi, yazı yazmaya karşı istekli olması, düzenli olarak yazı yazması ve yazma motivasyonunun yüksek olması gibi pek çok özelliği içerisinde barındırmakta ve bunlardan etkilenmektedir.

Yazmaya ilişkin tutumu yüksek olan öğrencilerin yaşadıklarını, yeni öğrendiği şeyleri ve kendi hislerini yazmaya karşı istekli oldukları bilinmektedir. Bu öğrenciler yazma çalışmalarını yapmaktan ve bu süreç sonucunda elde ettikleri ürünleri paylaşmaktan ve sergilemekten keyif alırlar. Yazmaya ilişkin tutumları düşük olan öğrenciler ise yazma çalışmalarını yapmak istememekte ve dolayısıyla yeterince iyi yazma ürünleri ortaya koyamamaktadır. Bu noktada öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının, yazılı anlatım başarıları üzerinde oldukça etkili olduğunu unutulmamalıdır (Hess & Wheldall, 1999).

Öğrencilerin yazma etkinliklerine karşı olumsuz tutum beslememeleri için zor ve bilişsel olarak oldukça aktif olmanın zorunlu olduğu bir süreç olan yazma çalışmalarının olabildiğince sade, net ve kolay anlaşılır bir şekilde getirilmesi gerekmektedir. Bunu gerçekleştirirken öğrencilerin ilgilerini göz önüne alma, farklı yöntem ve teknikleri uygulama, eğlenceli etkinlikler ile süreci pekiştirme ve öğrencilerin yazma çalışmalarından

keyif almasını sağlama gibi noktalar göz önünde bulundurulmalıdır (Susar Kırmızı, 2009). Bu süreçte yazma çalışmalarına yönelik olumsuz duygu, düşünce ve davranışların ortadan kaldırılmasında nitelikli bir öğretim ortamı oluşturmak oldukça önemlidir. Ayrıca yazılacak konu ile ilgili öğrenciler ile okumalar yapma, tartışmalar gerçekleştirme ve konuyu ilgi çekici hale getirme gibi işlemler öğrencileri yazmaya daha motive olmuş bir hale getirebilmektedir. Buna yönelik öğrencilere sunulan fırsatlar onların yazmaya ilişkin bakış açılarını değiştirebilir ve nitelikli yazılar yazmalarında önemli rol oynayabilir (Flowers & Hayes, 1981; Hawkins, 2006).

Yazma çalışmaları yapılırken dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise öğrencilerin kendi yazmak istediği konuda yazmalarına imkân sağlamaktır. Bu noktada öğrenciler konu seçimi yaparken yaşadıkları olayları yazmaya yönlendirilmelidir. Öğrencilerin kendi ilgi duyduğu konuları tespit etmesini sağlayarak, bu konuları kendi yaşamları ile bütünleştirip yazma çalışmalarından daha fazla keyif almaları sağlanmalıdır.

Öğrencilerin yazma çalışmalarına olumlu tutum beslemesi için yapılması gereken bir diğer işlem ise yazma çalışmaları değerlendirilirken olumlu yönlerin ön plana çıkartılarak öğrencilerin başarılı olma hissini tatmasını sağlamaktır. Öğrencilerin yazmayı sevmemelerinin en temel sebebi yazma çalışmalarında kendilerini başarısız hissetmeleridir. Böylece bu korku yenilerek öğrencilerin yazma çalışmalarına daha istekli katılmaları sağlanabilir.

Cowley (2002) yazma motivasyonu yüksek olan ve yazmayı severek yaşantısında kullanan kişilerin kendilerine güvenerek daha rahat ve nitelikli yazılar yazdığını ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazmayı sevmeleri ve yazmaya karşı olumlu tutum besleyerek, yüksek bir yazma motivasyonuna sahip olmaları için aşağıdaki önerileri dile getirmiştir:

- Öğrencilere yazı yazmalarının ve yazılacak konunun mantıklı bir izahını yapmak.
- Demokratik, öğrencilerin düşüncelerinden ötürü kınanmadığı, herkesin özgür bir şekilde fikrini dile getirebildiği sınıf ortamı yaratmak.
- Yazmayı çeşitli oyunlar, müzikler ve drama gibi etkinlikler ile eğlenceli bir hale getirmek.
- Yazma öncesi bir sporcunun ısınma hareketleri yaptığı gibi öğrencileri de yazma yapacakları konuya hazırlamak.
- Öğrencilere yazma konusunda onları teşvik edecek ve cesaretlendirecek sözler söylemek, onları motive etmek.
- Öğretmenlerin günlük yaşamlarında yazmanın önemli bir beceri olduğunu öğrencilerine hissettirmesi ve yazmayı devamlı bir şekilde kullanması.
- Öğrencilerin ilgi alanları ile yazma çalışmalarının birleştirilmesi. Örneğin bilgisayar çok seven bir öğrencinin yazma çalışmalarını bilgisayar üzerinden yapmasını sağlamak.

Görüldüğü üzere öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarının yazılı anlatım becerilerinin gelişime yönelik ciddi bir etkisi vardır. Bu doğrultuda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilebilmesi için öncelikle sahip oldukları yazmaya ilişkin tutumlarının daha olumlu hale getirilmesi gerekmektedir. Bu işlemin yapılabilmesi için de

öncelikle öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarının ortaya çıkarılmasına ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacın karşılanması amacıyla yazmaya ilişkin tutum ölçekleri kullanılmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutumlarının ölçülmesi amacıyla Susar Kırmızı (2009) ile Erdoğan ve Yangın'ın (2014) çalışmaları dikkat çekmektedir. Bu iki çalışmada da ölçeğin araştırmacılar tarafından geliştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarının ölçülmesinde çeşitliliğin sağlanması ve öğretmenlere kolay uygulanabilir ölçme araçlarının temin edilmesi amacıyla farklı ölçme araçlarına da ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, yapılan çalışmanın hem ilkökul ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarının ölçülmesine yönelik yeni ölçme araçlarının alanyazına kazandırılması hem de bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara çeşitlilik sağlaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısı ile uyarlanacak ölçek bağlamında, ilkökul ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik gerçekleştirilecek çalışmalarla, öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumları belirlenecek ve mevcut durumun daha iyi hale getirilmesine yönelik adımlar atılabilecektir. Bu bağlamda uyarlama çalışması yapılan ölçek ile ilgili aşağıdaki sorular cevaplanmaya çalışılmıştır:

- Uyarlama çalışması yapılan ölçeğin parametrik özellikleri nelerdir?
- Uyarlama çalışması yapılan ölçeğin parametrik özellikleri, yapısal olarak yüksek düzeyde güvenilirlik değerleri ortaya koymakta mıdır?

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, ulaşmanın kolay olduğu, araştırmaya katılma noktasında gönüllü olan bireylerin araştırmaya dâhil edildiği bir örnekleme yöntemidir (Creswell, 2005). Bu bağlamda araştırmanın gerçekleştirilmesinde, araştırmacının ulaşmasının kolay olduğu Bursa ili Nilüfer ilçesindeki iki okul tercih edilmiştir. Bu okulların tercih edilmesinde okul yönetiminin bilimsel çalışmaların yapılması için olumlu görüş bildirmesi ve sürece katılma noktasında istekli olması da etkili olmuştur. Araştırmanın uygulandığı iki okul da orta düzeyde sosyo-ekonomik bölgede bulunmaktadır. Ayrıca seçilen okullar öğrenci devamsızlığının oldukça düşük düzeyde olduğu okullardır. Araştırma iki okuldaki ilkökul ikinci sınıf düzeyindeki tüm sınıflarda uygulanmış ve toplam 289 öğrenciden veri toplanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

Çalışmada Kear, Coffman, McKenna ve Ambrosio (2000) tarafından, ilkökuldan lise düzeyine kadar öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarının ölçülmesi amacıyla geliştirilen yazmaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Yazmaya ilişkin tutum ölçeği, öğrencilerin yazmaya karşı tutumu hakkında hızlı bir gösterge sağlar. Bu ölçeğin orijinali 28 maddeden oluşur ve tüm sınıfa yaklaşık 20 dakika uygulanabilir. Ölçekteki her bir madde yazmaya ilişkin tutum hakkında

kısa ve basit ifadeli bir açıklama sunar. Bu açıklamanın ardından dört Garfield fotoğrafı gelir. Bu fotoğraflardaki her poz, çok olumlu ile çok olumsuz arasında değişen farklı bir duygusal durumu göstermek için tasarlanmıştır. 4'lü Likert tipte olan ölçek Garfield karakteri ile resimlendirilmiştir. Ölçekteki maddelerin puanlandırılması “çok mutlu” 4 puan, “mutlu” 3 puan, “mutsuz” 2 puan, “çok mutsuz” ise 1 puan şeklindedir.

Ölçeğin orijinal hali tek faktörlü bir yapı içermektedir ve güvenirlik katsayısı .88 olarak tespit edilmiştir. Ölçek birinci sınıftan on ikinci sınıfa kadar tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarının ölçülmesinde kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin, ilkökul ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarının ölçülmesinde kullanılmak üzere, Türkçe diline uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Yani ölçeğin bu araştırma sonucu Türkçe diline kazandırılan formatı yalnızca ilkökul ikinci sınıf öğrencilerine yöneliktir.

Veri Toplama ve Analizi Süreci

Araştırmada öncelikle ölçekteki tüm maddeler araştırmacılar tarafından Türkçe 'ye çevrilmiş ve İngiliz Dili Eğitimi bölümünde görevli, ana dili Türkçe olan üç akademisyen tarafından gözden geçirilmiştir. Gözden geçirme sonucunda gelen uyarılar doğrultusunda ölçeğe son hali verilmiştir. Bu uyarılar, bazı maddelerin aynı anlama geldiği ya da Türk öğrenciler tarafından benzer şekilde algılanacağı ve bazı maddelerde verilen durumun tam olarak anlaşılır olmadığı yani öğrencilerin farklı anlamlar çıkarabileceği şeklindedir. Uyarılar doğrultusunda değişiklikler yapılmış ve aynı uzmanlara tekrar gönderilerek ölçeğin tekrar incelenmesi sağlanmıştır. Ölçeğin orijinali 28 maddeden oluşmakta iken, uyarılan ölçekte iki madde birleştirilerek ölçek 27 maddeye düşürülmüştür. Birleştirilen maddeler, ölçeğin orijinalinde iki derse karşılık gelen (Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri ile ilgili) maddelerinin, Türk Eğitim Sisteminde ilkökul 2.sınıf düzeyinde tek derse (Hayat Bilgisi) karşılık gelmesinden kaynaklanmaktadır. Çalışmanın devamında ise ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür. Bu aşamada ölçeğin yapı geçerliliğinin sınanmasında açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA), güvenirlik çalışması için ise iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha α) uygulanmıştır. Verilerin analizi edilmesi sürecinde SPSS, Mplus ve AMOS paket programlarından yararlanılmıştır.

Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak için uygulanan AFA sonucunda ölçme aracının 27 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapı gösterdiği görülmüştür. 9 madde .40'ın altında faktör yüküne sahip olduğu gerekçesi ile ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekten çıkarılan maddeler incelendiğinde, bu maddelerin genel olarak öğrencilerin gerçek yaşamlarında bir anlam ifade etmediğinden dolayı faktör yüklerinin düşük olabileceği tahmin edilmektedir. Örneğin ölçeğin orijinal halindeki üçüncü madde, öğrencilerin bir markete almak istediği bir ürün ile ilgili yazı yazdığındaki yaşadığı hislerle ilgilidir. Bu durum araştırmanın yapıldığı öğrenciler için çok geçerli görünmemektedir. Ölçeğin orijinal formundan çıkarılan maddeler ile birlikte son halinin 18 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıda olduğu görülmüştür. Ölçeğin geçerliğine ve güvenirliğine yönelik elde edilen bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

Analizlerinin yapılmasında SPSS, AMOS ve Mplus paket programları sürece dahil edilmiştir. AFA analizleri hem Mplus'ta hem de SPSS'te kontrol edilmiştir. Öncelikli olarak veri setinin çok değişkenli istatistikler için uygunluk durumu sınanmıştır. Buna göre tüm grupta KMO örneklem uygunluk katsayısı .887 (>.60), Barlett Sphericity testi (çok değişkenli normal dağılımın göstergesi) $\chi^2=1389.473(153)$; ($p < .001$) olarak elde edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin sınanması için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. AFA sonucunda ölçme aracının orijinalinde olduğu gibi tek faktörlü bir yapı gösterdiği anlaşılmıştır. Ölçeğin tek faktör olarak 5.752'lik bir öz değere sahip ve %32 oranında bir varyans açıkladığı tespit edilmiştir. Alanyazında tek faktörlü ölçek yapılarında toplam varyansın %30'unun açıklanması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2006). Uyarlanan ölçeğin faktör yükleri .41 ile .72 arasındadır. Ölçeğin maddelerinin madde toplam test korelasyonları .42 ile .70 arasında değişmiştir. Bu bulgulara göre ölçeğin maddelerinin benzer davranışları değerlendirmeye yönelik olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2007). Ek olarak tablo 1'den anlaşılacağı üzere ölçeğin bütünü için tutarlık katsayısının .86'dır.

Tablo 1. Ölçeğe İlişkin Yapılan AFA Sonucu Faktör Yükleri, Madde Toplam Test Korelasyonları ve t-Testi Sonuçları

Maddeler	Faktör Yükleri	Madde Toplam Test Korelasyonları	Alt-Üst Grup Farkı t-Testi
m1	.48	.49	8.699***
m2	.41	.42	5.477***
m3	.57	.55	6.165***
m4	.56	.55	8.631***
m5	.55	.52	6.343***
m6	.55	.57	8.949***
m7	.62	.61	8.903***
m8	.68	.65	7.712***
m9	.55	.54	6.654***
m10	.72	.70	7.759***
m11	.59	.60	11.296***
m12	.65	.62	6.996***
m13	.61	.60	6.810***
m14	.62	.59	6.833***
m15	.51	.56	10.634***
m16	.43	.48	9.280***
m17	.48	.52	8.503***
m18	.49	.53	8.978***
N		*** $p < 0.001$	154
Varyans (%)	31.955		
Öz değer	5.752		

Cronbach's
Alpha .86

DFA analizinde elde edilen ölçeğe ait uyum iyiliği değerleri Tablo 2’de verilmiştir. Analizler hem Mplus hem de AMOS’da test edilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde ölçeğe ilişkin tek faktörlü yapının uyum iyilik değerlerinin kabul edilebilir aralıklar içerisinde olduğu ifade edilebilir (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008; Kline, 2011).

Tablo 2. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Uyum İyiliği Değerleri

Model	χ^2	df	χ^2/df	TLI	RMSA	GFI	CFI	RMR	SRMR
Tek Faktör	234.907	131	1.793	.91	.052	.92	.92	.044	.0492

*** $p < .001$.

Yapılan tüm istatistiksel çalışmalara dayalı olarak, 28 maddelik ölçekten 2 madde birleştirilerek tek madde haline getirilmiş, 9 madde ise geçerli ve güvenilir bulunmadığı için ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin son hali 18 maddeden oluşmuş olup .86 iç tutarlılık katsayısına sahiptir. Ölçek dörtlü likert tarzında olup ölçekteki puanlamalar “Çok mutlu” ve “Çok mutsuz” aralığında değişmiştir. Ölçekteki tüm maddeler olumludur. Türkçe ’ye uyarlama çalışması yapılan “Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin” ilköğretim 2. sınıf öğrencilere uygulanacak düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir (Ek-1).

Sonuç ve Tartışma

Yazma öğrenme alanında yapılan çalışmalara bakıldığında yazmanın duyuşsal yönünün incelendiği pek çok çalışmanın olduğu ve bu duyuşsal özelliklere yönelik çeşitli ölçeklerin geliştirildiği veya uyarlandığı görülmektedir. Öğrencilerin yazma kaygılarının tespit edilmesine yönelik yazma kaygısı ölçeği (Yaman, 2010; Karakaya & Ülper, 2011; Özbay & Zorbaz, 2011), yazmaya yönelik kendi yeterliliklerinin belirlenmesine yönelik yazma öz yeterlilik ölçeği (Aydın, İnnalı, Batar & Çakır, 2013; Şengül, 2013; Demir, 2014), yazma alışkanlıklarının ortaya çıkarılması için yazma alışkanlıkları ölçeği (Erdem & Özdemir, 2012), yazma tercihlerinin ve hangi konularda, hangi metin türlerinde ve içeriklerinde yazmak istediklerinin belirlenmesi için yazma eğilimi ölçeği (İşeri & Ünal, 2010), yazmaya yönelik öz düzenleme yetkinliklerinin tespit edilmesi için yazmaya yönelik öz düzenleme yetkinlikleri ölçeği (Çelikkaleli & Yıldırım, 2015) ve yazma tutuklarının ortaya çıkarılması amacıyla yazma tutukluğu ölçeği (Özbay & Zorbaz, 2012) geliştirilmiş veya uyarlanmıştır.

Yapılan çalışmalar dikkate alındığında yazma ile ilgili ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının ağırlıklı olarak yazmaya ilişkin tutumların ölçülmesine yönelik olduğu dikkat çekmektedir (Bağcı, 2007; Temizkan & Sallabaş, 2009; Karatay, 2011; Göçer, 2014; Akaydın & Kurnaz, 2015; Susar Kırmızı, 2009; Erdoğan & Yangın, 2014; Seban, 2012; Knudson, 1991; 1992; 1993; Kear, Coffman, McKenna & Ambrosio, 2000; Adler, 1998). Bunun sebebi olarak yazmaya ilişkin tutumun yazma ile ilgili ölçülebilecek diğer tüm değişkenler üzerinde etkili olması gösterilebilir (Arıcı & Kaldırım, 2015). Başta yazma kaygısı olmak üzere, yazılı anlatım becerilerinin gelişimi, okunaklı ve şekilsel olarak daha nitelikli yazılar yazma, yazma motivasyonu, yazma tutukluğu ve yazma öz yeterliği gibi durumların tamamı yazmaya ilişkin tutumdan etkilenmektedir (Graham vd.,

2019). Bu sebeple öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının doğru bir şekilde ölçülmesi için her sınıf düzeyine yönelik geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Berge vd., 2019). Bu araştırma da bu ihtiyacın giderilmesi katkı sağlamak amacıyla, ilkokul ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarının ölçülmesine yönelik geliştirilen yazmaya ilişkin tutum ölçeğinin Türkçe diline uyarlama çalışması yapılmıştır.

Yazmaya ilişkin tutumların ölçülmesine yönelik gerçekleştirilen ölçek uyarlama ve geliştirme çalışmaları incelendiğinde, öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin tutumlarının ölçülmesine yönelik çalışmaların ön plana çıktığı görülmektedir (Bağcı, 2007; Temizkan & Sallabaş, 2009; Karatay, 2011; Göçer, 2014). Öğretmen adayları dışında lise öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutumlarının ölçülmesi amacıyla Akaydın ve Kurnaz (2015) tarafından lise öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği geliştirilmiştir. İlkokul öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutumlarının ölçülmesine yönelik alanyazın incelendiğinde ise Susar Kırmızı (2009) ile Erdoğan ve Yangın'ın (2014) ölçek geliştirme çalışmaları bulunmaktadır. Bunların yanı sıra Seban (2012) yaptığı çalışmada, bu çalışmada Türkçe diline uyarlaması yapılan ölçeğin bir bölümünün uyarlama çalışmasını gerçekleştirmiştir. Uyarlanan bu ölçek ilkokul öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutumlarının ölçülmesini hedeflemektedir. Bu bakımdan ilkokul düzeyindeki öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarının ölçülmesinde kullanılabilecek olan bu ölçeğin Türkçe diline uyarlanması, bu alanda çalışmalar gerçekleştirecek araştırmacılara alternatif bir ölçme aracı sağlaması ve öğretmenler için öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutumlarını doğru bir şekilde ölçebilmesine olanak tanınması bakımından önemli görülmektedir.

Bu çalışmada Kear, Coffman, McKenna ve Ambrosio (2000) tarafından geliştirilen ve Seban (2012) tarafından bir bölümünün Türkçe'ye uyarlandığı yazmaya yönelik tutum ölçeğinin tamamının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak Türkçe diline uyarlanması sağlanmıştır. Yapılan faktör analizi neticesinde ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri ve hesaplanan madde toplam test kolerasyonları sonucuna göre yazmaya yönelik tutum ölçeğinin orijinal halindeki gibi tek faktörlü bir yapı gösterdiği görülmüştür. Elde edilen uyum iyiliği değerleri de modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008; Kline, 2011).

Ölçme aracının güvenilirliğine yönelik olarak yapılan çalışmada iç tutarlık katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin orijinalinin iç tutarlılık katsayısı ise .88 olduğu ifade edilmiştir (Kear, Coffman, McKenna, & Ambrosio, 2000). Erkuş'a göre (2013) ölçme araçlarının güvenilirlik katsayısının .70 ve üzeri olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda çalışmada elde edilen ölçeğin uyarlama çalışmasına ilişkin bulgular ölçme aracının güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları neticesinde, yazmaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe formunun ilkokul ikinci sınıf örnekleminde uygulanabilir psikometrik değerlere sahip olduğu ortaya konulmuştur. Türkçe'ye uyarlaması yapılan bu ölçek aracılığıyla yazmaya ilişkin tutum konusunda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara ve sınıflarındaki öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarını belirlemek isteyen sınıf öğretmenlerine, uygulaması ve puanlaması kolay bir ölçme aracı sağlanmış olmaktadır.

Yazma öğrenme alanı ilkokuldan üniversite yaşamına kadar çok geniş bir alanı kapsamaktadır. Bununla birlikte yazma öğretimi genel olarak Sınıf Öğretmenlerinin görevi olarak algılanmaktadır. Bu bağlamda ilkokulun dört sınıf düzeyinden oluştuğu gerçeğinden hareketle araştırmanın yalnızca ilkokul ikinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiş olması araştırmanın bir sınırlılığı olarak ifade edilebilir. İlgili ölçeğin ilkokulun tüm sınıf düzeylerine ve ortaokul düzeyine uyarlanması yararlı olacaktır. Araştırmanın yalnızca Bursa ilinde gerçekleştirilmiş olması da başka bir sınırlılık olarak görülmektedir. Bu nedenle, sonraki çalışmalarda daha geniş örneklemelerle ve farklı coğrafi bölgelerdeki öğrenciler çalışılması önerilmektedir. Öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarının öğretmenlerin yazmaya ilişkin davranışlarından etkilendiği araştırma sonuçları ile görülmektedir (Bradford, Newland, Rule, & Montgomery, 2016; Tavşanlı, 2018). Bu bağlamda özellikle Sınıf Öğretmenlerinin ve Türkçe Öğretmenlerinin yazma öğretimine ilişkin tutumlarının araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarının ve öğretmenlerinin yazma öğretimine yönelik tutumlarının birlikte değerlendirilebileceği ilişkisel çalışmaların yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Adler, M. D. (1998). *The effects of instruction in six trait writing on third grade students' writing abilities and attitude toward writing*. Unpublished masters' thesis, Wichita State University, Wichita, KS.
- Akaydın, Ş. & Kurnaz, H. (2015). Lise Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması/The Writing Attitude Scale for High School Students: A Study of Validity and Reliability. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 246-261.
- Arici, A.F. & Kaldırım, A. (2015). The Effect of the Process-Based Writing Approach on Writing Success and Anxiety of Pre-Service Teachers. *Anthropologist*, 22(2), 318-327.
- Aydın, İ. S., İnnalı H. Ö., Batar M. & Çakır, H. (2013). Öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 8(8), 139-160.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Berge, K. L., Skar, G. B., Matre, S., Solheim, R., Evensen, L. S., Otnes, H. & Thygesen, R. (2019). Introducing teachers to new semiotic tools for writing instruction and writing assessment: consequences for students' writing proficiency. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(1), 6-25.
- Bradford, K. L., Newland, A. C., Rule, A. C. & Montgomery, S. E. (2016). Rubrics as a tool in writing instruction: Effects on the opinion essays of first and second graders. *Early Childhood Education Journal*, 44(5), 463-472.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum* (6. baskı). Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *DeneySEL desenler, öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cowley, S. (2002). *Getting the buggers to write*. New York: Continuum.
- Cresswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating qualitative and quantitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill & Prentice Hall.

- Çelikkaleli, O. & Yildirim, K. (2015). Adaptation of Perceived Self-Regulatory Efficacy Scale for Writing into Turkish Language. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(4), 223-236.
- Demir, T. (2014). Yazma öz yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 67-74.
- Erdem, İ. & Özdemir N. H. (2012). Türkçe öğretmen adayları için "yazma alışkanlığı ölçeği" geliştirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 171-194.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, Ö. & Yangın, B. (2014). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 438-459.
- Erkuş, A. (2013). *Bilimsel Araştırma Süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Flowers, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 928-950.
- Gerde, H. K, Bingham, G. R. & Wasik, B. A. (2012). Writing in Childhood Classrooms: Guidance for Best Practices. *Early Childhood Education Journal*, 40 (6), 351-359.
- Göçer A. (2014). Yazma tutum ölçeğinin (ytö) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 515-524.
- Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander ve P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graham, S., Berninger, V. & Abbott, R. (2012). Are attitudes toward writing and reading separable constructs? A study with primary grade children. *Reading & Writing Quarterly*, 28 (1), 51-69.
- Graham, S., Harris, K. R., Fishman, E., Houston, J., Wijekumar, K., Lei, P. W. & Ray, A. B. (2019). Writing skills, knowledge, motivation, and strategic behavior predict students' persuasive writing performance in the context of robust writing instruction. *The Elementary School Journal*, 119(3), 487-510.
- Hammill, D. (2004). What we know about correlates of reading. *Exceptional Children*, 70, 453-468.
- Hawkins, J. (2006). Think before you write. *Educational Leadership*, 64, 63-66.
- Hess, M. & Wheldall, K. (1999). Strategies for improving the written expression of primary children with poor writing skills: A sociocognitive perspective. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 4 (4), 14-20.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines For Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- İşeri, K. & Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 35 (155), 104-117.
- Karakaya, İ. & Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6 (3), 1029-1047.
- Kear, D., Coffman, G., McKenna, M. & Ambrosio, A. (2000). Measuring attitude toward writing: A new tool for teachers. *Reading Teacher*, 54, 10-23.

- Kırmızı, F. S. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-68.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice Of Structural Equation Modeling*. Guilford Publications.
- Knudson, R. E. (1991). Development and use of a writing attitude survey in grades 4 to 8. *Psychological Reports*, 68, 807-816.
- Knudson, R.E. (1992). Development and application of a writing attitude survey for grades 1 to 3. *Psychological Reports*, 70, 711-720.
- Knudson, R.E. (1993). Development of a writing attitude survey for grades 9 to 12: Effects of gender, grade, and ethnicity. *Psychological Reports*, 73, 587-594.
- Maior, G. R. & Augoustinos, M. (2005). Attitudes, attributions and social cognition. In: Hewstone, M., Fincham, F. D. and Foster, J. (eds.) *Psychology*, pp. 360-382., Malden, MA: Blackwell.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Özbay, M. & Zorbaz, K. Z. (2011). Daly-Miller'in yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48.
- Özbay, M. & Zorbaz, K. Z. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 47-72.
- Özdemir, S. & Çevik, A. (2018). Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazmaya Yönelik Tutuma ve Yaratıcı Yazma Başarısına Etkisi. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19 (2), 141-153.
- Seban, D. (2012). Yazarlık döngüsünün üçüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya karşı tutum, algı ve yazma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 147-158.
- Şengül, M. (2013). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma öz yeterlikleri ölçeği geliştirme çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171, 81-94.
- Tavşanlı, Ö. F. & Kaldırım, A. (2018). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (3), 859-876.
- Temizkan, M. & Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 155-176.
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından Belirlenmesi/Determining Writing Anxieties of University Students' from Different Variables. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: Ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-289.
- Wray, D. (1993). What do children think about writing?. *Educational review*, 45(1), 67-77.

Ek 1. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

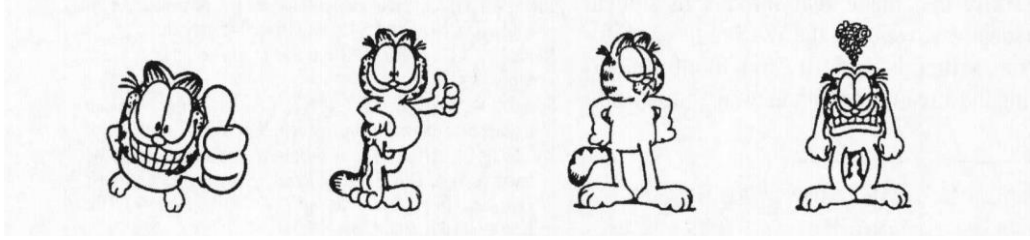
Araştırmanın amacı ilkököl 2. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının incelenmesidir. Elde edilen veriler yalnızca bilimsel çalışmalar için kullanılacaktır.

İsim:

Numara:

Sınıf:

1. Bir şeyin oluş nedeni ile ilgili yazı yazdığında nasıl hissedersin?



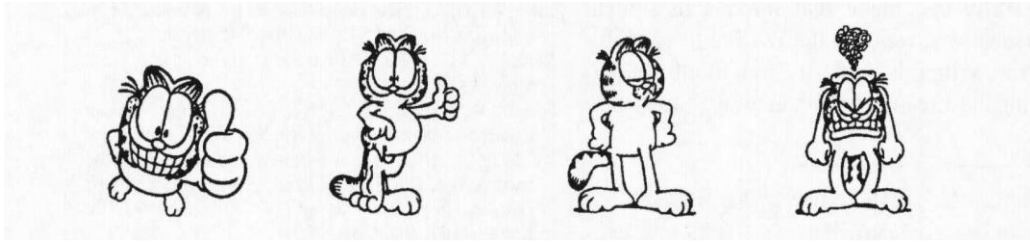
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

2. Bir konu ile ilgili kendi fikrini anlatan bir mektup yazdığında nasıl hissedersin?



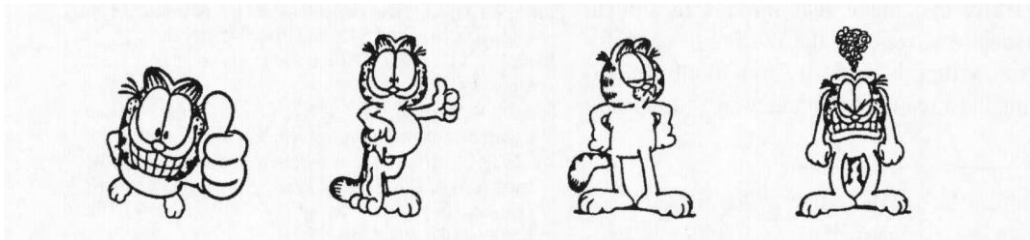
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

3. Kitaplar yazmış olan bir yazar olsan kendini nasıl hissedersin?



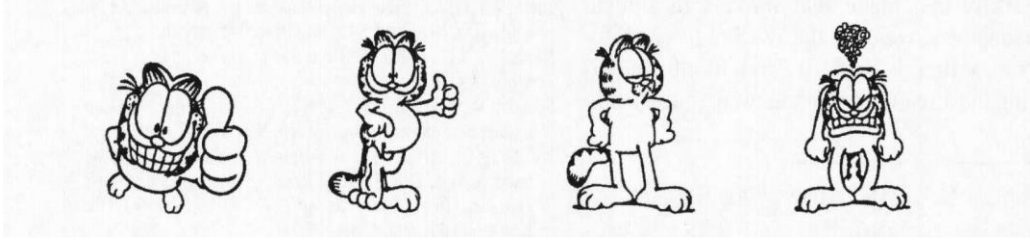
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

4. Bir gazete ya da dergide yazar olsan kendini nasıl hissedersin?



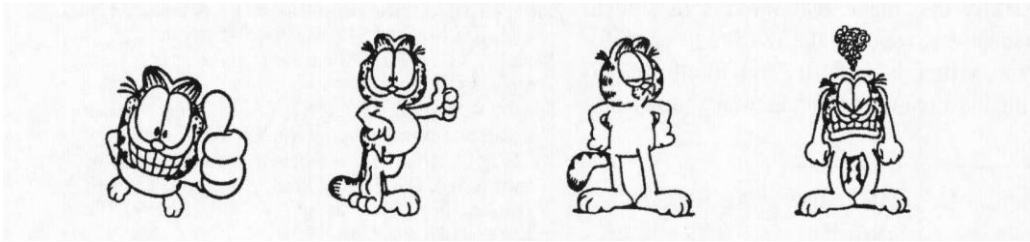
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

5. Şu an olduğundan daha iyi bir yazar olsan nasıl hissedersin?



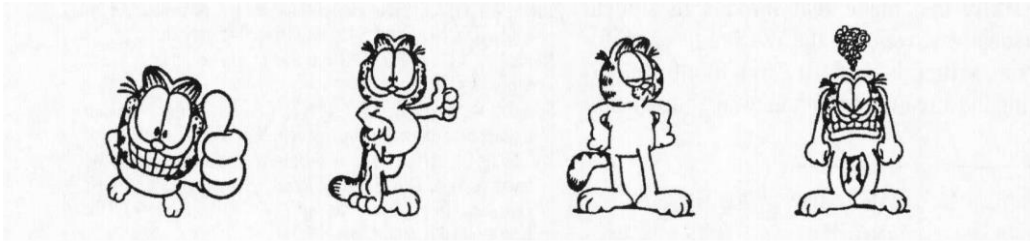
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

6. Ödev yapmak yerine bir hikâye yazma hakkında nasıl hissedersin?



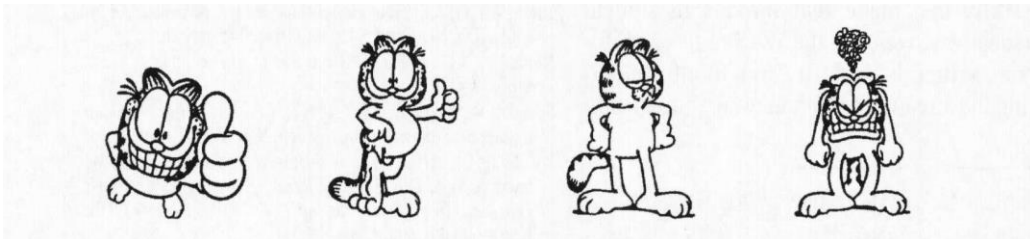
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

7. Televizyon izlemek yerine bir hikâye yazma hakkında nasıl hissedersin?



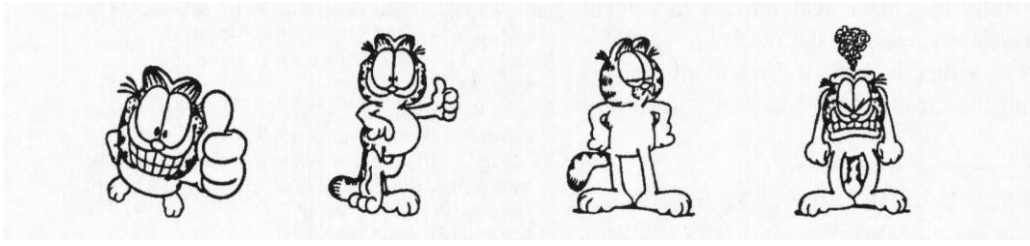
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

8. Hayat Bilgisi dersinde yaptığın bir şey ile ilgili yazı yazma hakkında nasıl hissedersin?



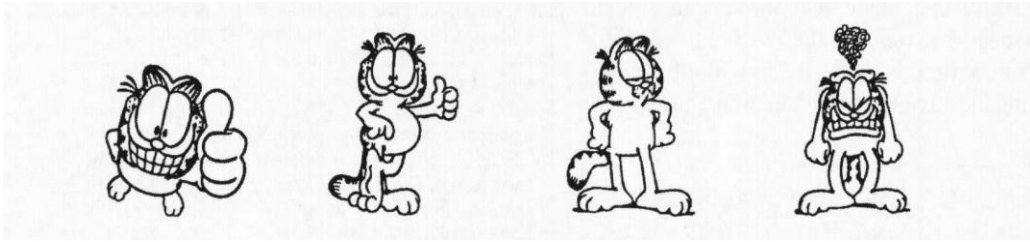
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

9. Okulda daha fazla yazı yazabilsen nasıl hissedersin?



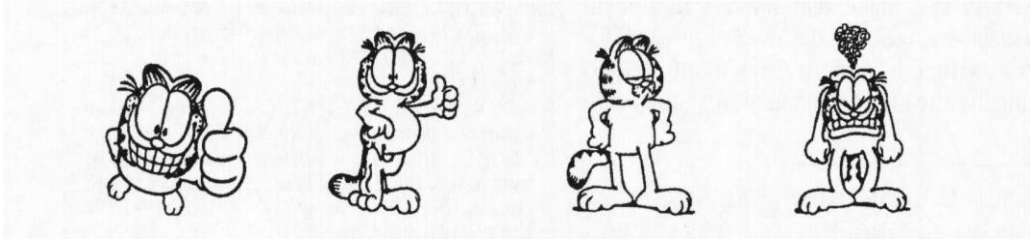
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

10. Öğretmenin yeni bir konu hakkında söylediği önemli şeyleri yazma hakkında nasıl hissedersin?



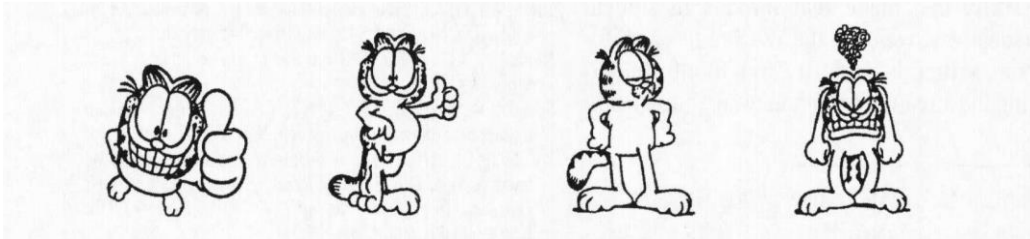
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

11. Okulda uzun bir hikâye ya da rapor yazdığında nasıl hissedersin?



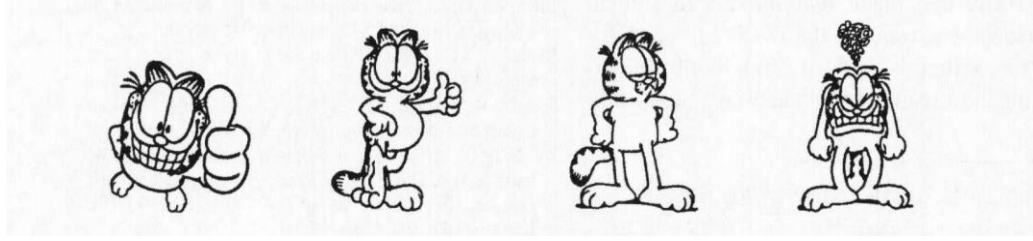
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

12. Hayat Bilgisi dersinde sorulara cevap yazarken nasıl hissedersin?



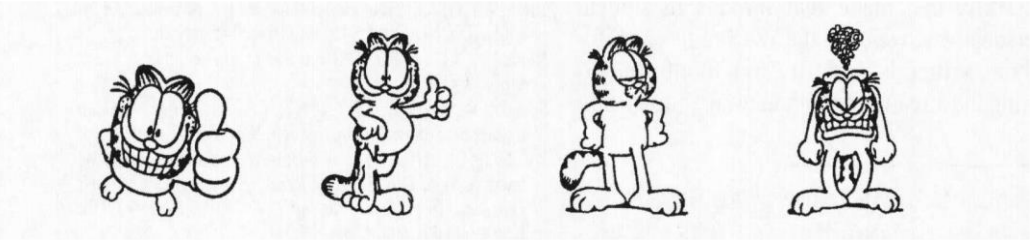
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

13. İnsanların satın alabileceği bir ürünün reklam metnini yazsan nasıl hissedersin?



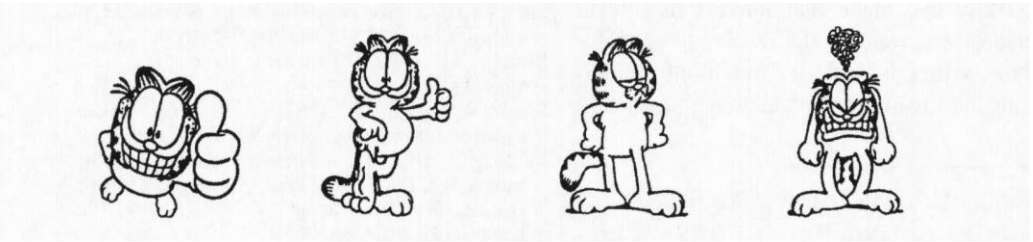
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

14. Sınıf için bir dergi hazırlayacak olsan nasıl hissedersin?



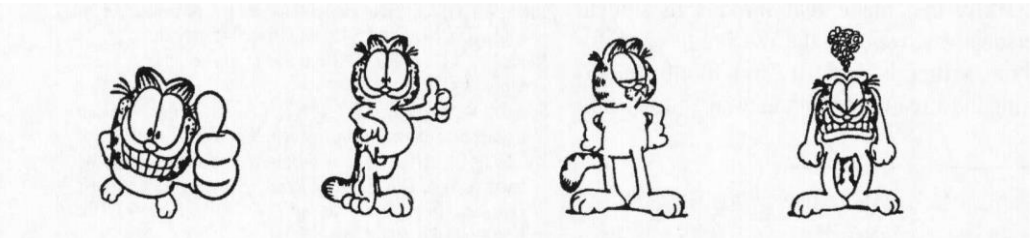
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

15. Başına gelen şeylerle ilgili yazı yazsan nasıl hissedersin?



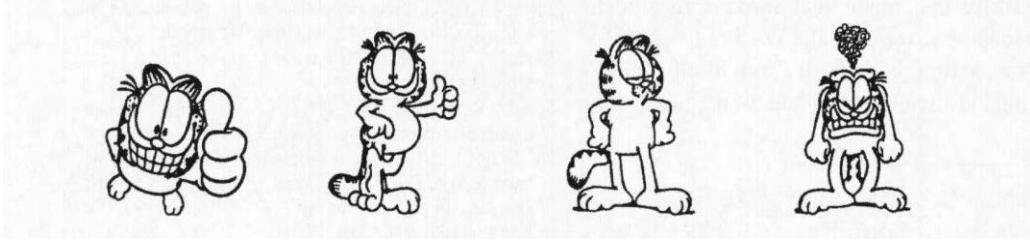
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

16. Başka birisinin bakış açısından yazı yazsan nasıl hissedersin?



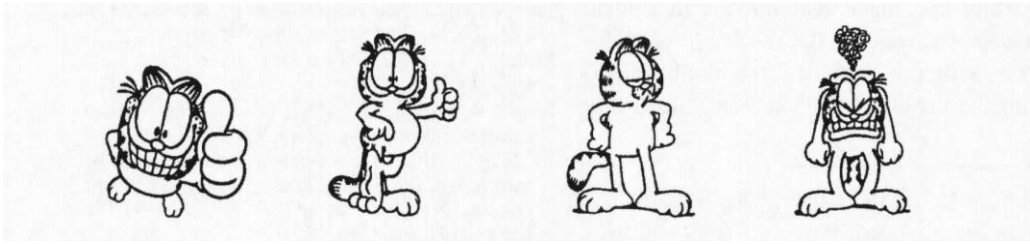
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

17. Yazdığın kelimeleri doğru yazıp yazmadığını kontrol ettiğinde nasıl hissedersin?



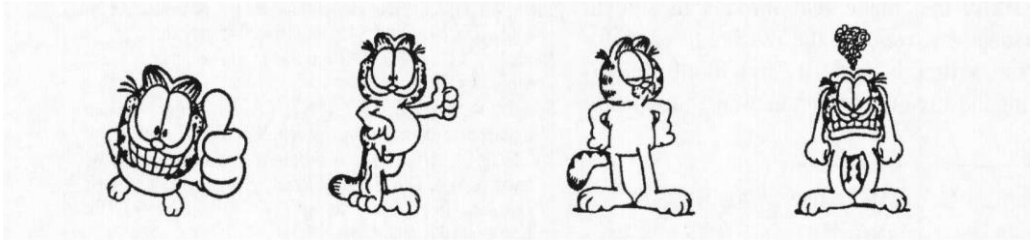
Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()

18. Yazdığın bir şeyi sınıf arkadaşların okusa nasıl hissedersin?



Çok mutlu ()

Mutlu ()

Mutsuz ()

Çok mutsuz ()



A Corpus-Driven Study on the Turkish Focus Particle *Sırf* Türkçe Odak Parçacığı *Sırf* Üzerine Derlem-Çıkışlı Bir Çalışma

Muhammet Fatih Adıgüzel*

Geliş / Received: 06.05.2019

Kabul / Accepted: 26.08.2019

ABSTRACT: This is a corpus-driven study based on the TNCv3.0 to determine the co-occurrence patterns of the focus particle *sırf* (only/just) in its scopes. The study revealed that *sırf*'s syntactic associates are largely phrases or clauses of purpose or reason. Over half of the 430 concordance lines analysed had various purpose or reason expressions as *sırf*'s focused constituents. The most frequent colligates in the exclusive operator's scopes are reason and purpose markers *diye* or *için*, ranking the first two in its collocation list. This very strong lexical priming suggests a pragmatic motivation. By choosing *sırf* rather than any other particles like *sadece* or *yalnızca*, the speaker not only marks the single reason or purpose for which something is done but also often reflects a negative attitude to reasons or purposes as being unjustifiable. The most unfavourable prosody was detected in the collocation *sırf* + noun + *olsun diye*, in which almost all the nouns in the 'noun' slot are *abstract*, most of which have *negative connotations*.

Keywords: Turkish focus particles, exclusive operators, corpus-driven, *sırf*

ÖZ: Bu çalışma, *sırf* odak parçacığının kapsam alanındaki eşdizim örüntülerini saptamaya yönelik TUDv3.0 derlemine dayanan derlem-çıkışlı bir çalışmadır. Çalışma, *sırf*'in odak kapsamını oluşturan sözdizimsel bileşenlerinin büyük ölçüde amaç veya neden öbekleri veya yantümceleri olduğunu ortaya koymuştur. İncelenen 430 bağımlı dizin satırının yarısından fazlasında *sırf*'in odak bileşenini çeşitli amaç veya neden ifadelerinin oluşturduğu görülmüştür. Bu sınırlayıcı odak işlemcisinin kapsam alanlarında en sık karşılaşılan sözcükler *sırf*'in eşdizim listesindeki ilk iki sırada yer alan amaç veya neden belirtecileri *diye* veya *içindir*. *Sırf* ile bu sözcükler arasındaki bu çok yüksek eşdizimsel çekim gücünün ardında edimbilimsel bir neden olduğu görülmüştür. Konuşmacı, *sadece* veya *yalnızca* gibi başka sınırlayıcı odak parçacıkları yerine *sırf*'i seçerek, sadece bir şeyin yapılmasının ardındaki tek nedeni veya amacı belirtmekle kalmamakta, aynı zamanda çoğu kez kendince yersiz amaçlara ve nedenlere yönelik olumsuz tutumunu da yansıtmaktadır. En olumsuz söylem eğilisi ise, ad boşluğunu dolduran neredeyse tüm adların *soyut* olduğu ve bunların çoğunun da *olumsuz çağrışımlara* sahip olduğu "*sırf* + ad + *olsun diye*" örüntüsünde görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Türkçe odak parçacıkları, sınırlayıcı işlemciler, derlem-çıkışlı, *sırf*

* Dr., Mersin Mehmet Akif Ersoy Sosyal Bilimler Lisesi, mfatihad@gmail.com

Introduction

Sırf is one of the exclusive adverbials used in Turkish along with *sadece*, *yalnızca*, *yalnız*, *salt*, *bir (tek)* to express something like *only* in English. Göksel and Kerslake (2005:212) prefer the terminology “exclusive adverbials,” while other researchers in the literature tend to use “focus particles” or “exclusive operators” (Topaloğlu & Nakipoğlu, 2017; Lee, 2005; Peterson et al., 2003; Sedivy, 2002 and Kim, 2011 to cite some linguists). In the present study we also use the phrase ‘focus particle’ or ‘exclusive operator’ to refer to the words with a restrictive or exclusive function such as *sırf*, *sadece*, *yalnızca* etc.

All exclusive operators share the same semantics and “restrict the applicability of what is being said to the focus constituent of a sentence” (Göksel & Kerslake, 2005:212). Unlike English, in which the exclusive operator *only* can occupy a preverbal syntactic position to take scope over the verb, direct object, indirect object or the whole verb phrase, the focus particles are placed just adjacent to the focussed constituent in Turkish. The Turkish focus particles normally quantify phrases rightward; that is, they take pre-scope positions in the syntagmatic progression of an utterance. Kim (2011: 6) suggests that focus particles frequently quantify nouns or nominal phrases as their colligational scopes. Speaking of Turkish, Göksel and Kerslake (2005: 212), however, state that the focussed constituent quantified by an exclusive operator is usually either a noun phrase or a circumstantial adverbial. The present study explores the strong colligational attraction between the focus particle *sırf* and certain phrases and circumstantial adverbials - those introducing purpose and reason, and pragmatic issues associated with those constituents in *sırf*'s scope.

The exclusive operator *sırf* has the Arabic origin *şirf*, which means *pure*. Like the other common Turkish focus particles - *sadece*, *yalnızca*, and *yalnız*, *sırf* basically corresponds to *only* in English. Nevertheless, it is a fact that no two words are absolutely the same, semantically or pragmatically (Cruse, 1986). Like any other synonym sets, focus items which belong to the same group (e.g. exclusive operators) are expected to behave differently (Kim, 2011: 6). The findings of our study on the potential synonym set of exclusive adverbials *sadece*, *yalnızca* and *yalnız* also corroborate that (Adıgüzel, 2019). *Sırf*, loaned from Arabic, is no exception. In fact, a brief observation of the corpus data to examine the contexts and co-texts of Turkish focus particles (*sadece*, *yalnızca*, etc) demonstrated that *sırf* would turn out to have a rather different profile in its colligational (scope) preferences and associated connotations. Born out of that curiosity, the research article deals with *sırf*'s co-occurrence patterns in terms of its syntactic associates rightward and pragmatic features involved.

Sadece, *yalnızca*, *yalnız* and *sırf* are exclusive operators used in Turkish which seem to be the same in their core meaning (i.e. *only*) but differ in their peripheral traits as expected from synonym sets (Cruse, 1986). About differentiation in the uses and meanings of synonym sets over time, Murphy (2003: 162) and Cruse (1986: 270) argue that languages resist having more than one word to express the same meaning and function. Instead, when a new synonym enters a language as in the case of *sırf*, the language is either expected to abandon it or seem more likely to invent differences among the synonym set

members. Semantic and pragmatic differentiation occurs and each near synonym gradually begins to express distinct shades of meaning. Murphy (2003: 166) states that “the more near-synonyms a language has, the more meanings it expresses lexically, and the more nuances it can communicate concisely.” Quite naturally, what makes *sırf* distinct from the other restrictive focus particles in Turkish will be our main focus of interest throughout this corpus-driven research.

As we examined the concordance lines of *sırf*, we soon felt that the focus particle has certain colligational tendencies in its scope and reflects pragmatic motivations of the speaker underlying those salient co-occurrence patterns. Therefore, we decided that the whole study was meant to explore and unearth from the Turkish National Corpus (TNCv3.0) outstandingly frequent co-occurrence patterns of *sırf* - those *colligational properties seen in its scopes*, and pragmatic concerns underlying its scope preferences.

Data and Method

The study draws upon concordance lines from the Turkish National Corpus [TNC v3.0 (<http://v3.tnc.org.tr>)], which consists of 50 million words. This is a *corpus-driven* study (Tognini-Bonelli, 2001) in which hypotheses are formed inductively based on a close examination of concordance lines of the node. A corpus-driven study involves a cyclical process of examining concordance lines to form hypotheses about the meanings and functions of a lexical item or a phrase (i.e. node). Just as the technique of collocation-via-concordance (McEnery and Hardie, 2012: 26) involves, we manually “examine(d) each line individually, identifying by eye the items and patterns which recur in proximity to the node word...” For this inductive work on *sırf* we followed Sinclair’s (2003) seven-step procedure which he suggested for evaluating corpus data: 1) initiate 2) interpret 3) consolidate 4) report 5) recycle 6) result 7) repeat. By means of this cyclical procedure, we scrutinised the concordance lines of *sırf* to form hypotheses about its behavioural patterns, especially its colligational tendencies and pragmatic motivation lying behind those tendencies in its scope selection. The concordance lines were examined and re-examined cyclically until no new discernible patterns were left.

The exclusive operator *sırf* occurs 2125 times in 989 different texts in the TNC v3.0. Over 400 concordance lines (exactly 430 lines) were evaluated and recurrent co-occurrence features were grouped to form hypotheses about the semantic/lexical priming (Hoey, 2005) between *sırf* and certain colligates in its scopes and pragmatic motivations underlying a Turkish speaker’s selection of *sırf* in quantifying particular phrases and clauses. Although the default inquiry span is a -5+5 one, we evaluated whole sentences including *sırf* because the grammatical categories that *sırf* often colligates with are circumstantial adverbials, which usually extend beyond a -5+5 word span. We provided the raw figures concerning *sırf*’s colligational patterns in its scope selections in order to give the reader clear insights into how special Arabic loan word *sırf* is as an exclusive operator.

Findings and Discussion

Our analysis of the concordance of *sırf* (*only/just*) demonstrated that this focus particle tends to take particular scopes a lot more than any others. In order to determine

sırf's colligational tendencies we looked at phrases and clauses quantified rightward by this exclusive operator in each concordance line. It is strikingly clear from its concordance that *sırf* has the conventionalised tendency to take scope over adverbial phrases or circumstantial clauses which express either *purpose* or *reason*. Whereas the other Turkish exclusive operators *sadece*, *yalnızca* and *yalnız* (Eng. *only*) commonly colligate with nominal phrases (Adigüzel, 2019), *sırf* co-occurs outstandingly more often with clauses or phrases of purpose or reason. Below we discuss semantic and pragmatic motivations underlying a Turkish speaker's choice of *sırf* to quantify such phrases and clauses.

***Sırf*'s Colligation with Phrases and Clauses of Purpose in its Scope**

Out of 430 randomly listed concordance lines analysed in the TNC v3.0, more than one third (150 lines) display *sırf* as taking scope over phrases or circumstantial clauses of purpose. Table 1 below shows purpose-related colligates of *sırf*.

Table 1. Colligational Features When the Focused Constituent of *Sırf* is a *Purpose* Phrase or Clause.

Colligate	Description	Number of cases out of the total 430 examples
- mAk için	Non-finite adverbial clause. It corresponds to English "in order to."	56
- mAk üzere	Non-finite adverbial clause. It is the formal expression used instead of -mAk için.	1
- mAk adına	Non-finite adverbial clause. It corresponds to English "in order to." Its use is much less common	5
... mAk amacıyla	It corresponds to "for the purpose of."	5
- mAk maksadıyla	It corresponds to "for the purpose of."	1
- mAk uğruna	It corresponds to "for the sake of"	4
... diye	<i>Diye</i> is a subordinator, which corresponds to "in order that / so that" when followed by the optative form of verbs in Turkish.	51
... için	Postposition which corresponds to English preposition "for".	27

As can be seen from the table, there is a strong colligational attraction between *sırf* and clauses or phrases ending with *için* and *diye* (134 cases of the total 150 cases in Table 1 about *sırf*'s quantification of purpose expressions in Turkish). This is also clear from the top collocation list of *sırf*, where *için* ranks the first and *diye* the second.

Sample Lines from the Corpus

(1) DYP, **SIRF** *Çiller'in dosyalarını temizleyebilmek için* bu hale geldi. [DYP (the True Path Party) has been in this bad situation **JUST to clear** *Çiller (party leader) of the files against her.*] (W-JD30D1B-2221-1610)¹

¹ In the sample concordance lines through the paper the focus particle/exclusive operator is in bold capital letters; colligational features are bold and the focus particle and its scope are in italics. The English rendition of the Turkish sample line is given in square brackets and the tag number of the line in TNCv3.0 is displayed in brackets.

- (2) İş hayatında, özel hayatında çok sıkılmış veya yorulmuş olan çoğu insan sadece merak amacıyla **SIRF** vakit geçirmek için çocuk pornosu sitelerine girebilmektedir. [Many people so bored or tired in their business or private life can enter websites of child porn only out of curiosity or **JUST to kill time.**] (W-TI45F1D-4704-877)

Non-finite purpose clauses marked with –mAk üzere, – mAk adına are marginally used; they occur only 6 times in the corpus. They can also be expressed with *in order to + infinitive* or simply *to infinitive* in English.

- (3) Amerikan Altıncı Filosu'nun **SIRF** gövde gösterisi yapmak ve mürettebatına kadın sağlamak üzere İstanbul limanına yaptığı ziyaretin tepkileri... [reactions to American Sixth Fleet's visit to İstanbul Harbour **JUST to make an appearance and to provide women for its crew...**] (W-FE09C3A-0417-948).

The purpose phrases –mAk amacıyla and –mAk maksadıyla correspond to the phrase *for the purpose of doing something* in English and they also seem to be marginally used in *sırf*'s scope with the latter being even more infrequent.

- (4) Naciye Abla'nın da tanıyıp sevdiği yakın bir arkadaşımın ziyaretinden sonra **SIRF** kıskırtmak amacıyla onun Edirneli bir Yahudi aileden geldiğini söylemiştim. [After a visit by a close friend who Naciye Abla (*Elder Sister*, a honorific expression) also knew and liked, I told her that Naciye came from a Jewish family from Edirne **ONLY for the purpose of provoking her.**] (W-TA16B2A-0325-1157).

Another purpose marker that rarely occurs in *sırf*'s scope is –mAk uğruna, which roughly amounts to the same meaning as *for the sake of doing something* in English. We came across four such examples, one of which is below:

- (5) Politikacılar da **SIRF** halk tarafından beğenilmek uğruna aktörlük yapmaktadırlar. [Politicians behave like actors **ONLY for the sake of being liked by the public.**] (W-ID02A3A-1302-1906)

After –mAk için, which introduces a non-finite adverbial clause of purpose in Turkish, *diye* is the second most frequent word observed in *sırf*'s scope. *Diye* is a subordinator in Turkish like “*so that*” in English to express purpose when it is preceded by the optative form of verbs. *Diye* proved to be the second most frequent collocate (rather a colligate as a grammatical category) in the top collocation list of *sırf* (see Appendix 2). In the English renditions of this type of Turkish sentences, we placed ‘*only*’ before ‘*so that*’ to translate the pattern ‘*sırfdiye*’ although the English focus particles *only* or *just* are rarely used before *so that* purpose clauses as can be seen in British National Corpus (<https://cqpweb.lancs.ac.uk/bncxmlweb/>).

- (6) Çantam ağır olmadığı halde, **SIRF** benimle yukarı gel-sin (OPT.3SG) diye Hasan'a taşıttım. [Although my bag was not heavy, I got Hasan to carry it ONLY so that he would come upstairs with me.] (W-SA16B4A-0063-595)
- (7) **SIRF** ben yaşa-yayım (OPT.1SG) diye insanların ölmesine göz yumamazdım. [I couldn't have turned a blind eye to people's death ONLY so that I would survive.] (W-NE39C0A-0215-317)

One of the reasons why the word *için* ranks the first in the top collocation list of *surf* is that *için* is not only used in the form *-mAk için* to introduce infinitival purpose clauses but it also occurs as a postposition in *surf* 's scope which corresponds to the preposition *for* in English. Out of the 430 sample lines examined, 27 cases had the postposition *için* as a colligate of *surf* in its scope. The expected pattern is quite normally *surf* + NP + *için* .

- (8) **SIRF** bedenleri için yaşayan canlı cenazelere bin yazık. [Shame on you, those living corpses, who live JUST for their bodies (physical needs)] (W-TI42E1B-2942-241)

Pragmatic Motivations Underlying *Surf* 's Frequent Co-occurrence with Purpose-related Phrases and Circumstantial Clauses

It is quite interesting that as opposed to the other exclusive operators in Turkish (*sadece, yalnızca, yalnız*) which seem to co-occur quite commonly with nominal phrases (Adıgüzel, 2019), it is *purpose* phrases and clauses that have proved to be highly frequent scopes quantified by *surf* . More than one third of the 430 concordance lines of *surf* which we analysed display *surf* colligating with purpose phrases or clauses. As we dug through the concordance lines, we concluded that there is a pragmatic motivation behind a speaker's choice of *surf* to quantify purpose phrases and clauses. "Purposes" in *surf* 's scopes tend to be *unjustifiable, selfish* or *foolish* on the part of the speaker. They reflect the speaker's criticism of or unfavourable attitude to them. The semantic schema of the sentences or utterances is usually such that something *big* expressed by the verb predicate in the main clause is carried out to fulfil a *small, trivial* purpose in the scope of *surf* from the perspective of the speaker/writer. In other words, purposes in the scopes quantified by the exclusive operator *surf* often sound underestimated or unjustified. We feel something like 'depreciatory' function of the English exclusive operator *just* as it is described as "the speaker intent to minimise the significance of the element being modified" (Lee, 1987: 379). It is felt that the speaker or writer has a reactionary attitude towards the performance of the action expressed by the main verb in the sentence simply to fulfil such a *simple, selfish, unjustifiable* or *foolish* purpose. *Surf* does not simply mean *only* in such sentences; the *single purpose* for which someone carries out the action denoted by the main verb (sometimes an important action) is criticised by the speaker/writer. Take the following sample lines:

- (9) ...İsrail'in Üçüncü İtifada'yı **SIRF** şiddet eylemlerini doğrulamak için teşvik ettiğini düşünüyorum. [...I think that Israel provokes the Third Intifada movement JUST to prove the presence of violent actions.] (W-UE36E1B-3356-1105)

- (10) ...bilmemkimin karısı olan biri, **SIRF kendi gibi senin de canın yansın (OPT.3SG) diye (SUB)**, kocanın bütün kirli çamaşırlarını döker ortaya işte o zaman ayılırsın, büyürsün. [...when the wife of whatshisname digs all the dirt on you **ONLY so that you get hurt like her**, you'll realise the facts and grow up] (W-TA16B4A-0342-1051)
- (11) Çünkü Mirsada, Nimeta'nın ve diğer arkadaşlarının ısrarına rağmen, **SIRF Petar'a daha yakın olmak için**, işinden istifa etmiş ve Petar'ın çalıştığı Sırp ajansına geçmişti. [..because Mirsada had resigned from her job and started to work in the Serbian agency where Petar worked **JUST to be closer to Petar** despite Nimeta and her other friends' insistence.] (W-LA16B4A-0298-1287)
- (12) **SIRF dikkatini daha çok çekmek için** suya atlamıştım. [I jumped into the water **JUST to get your attention more.**] (W-SA16B4A-0063-55)
- (13) Bir çocuğu ve genci en çok yıkan şey anne ve babasının güvenini yitirmektir. Bazen **SIRF onların güvenini kaybetmeyelim (OPT.1PL) diye (SUB)** yanlış adımlar atıyoruz. [What psychologically ruins a child and a youth most is losing the trust of their parents. Sometimes we take wrong steps **ONLY so that we should not lose their trust in us.**] (W-JI37C3A-0091-427)

All the examples above reflect something of a negative speaker attitude. In 9 Israel's purpose (ill-intention) quantified by *sırf* (only/just) is unjustified; in 10 we see a selfish, unjustified purpose in *sırf*'s scope; in 11 Nimeta's changing her job just to be close to her boyfriend deserves criticism; in 12 something is done for a foolish aim and in 13 the speaker feels that the purpose expressed in *sırf*'s scope is not a good, justified motive to take wrong steps.

The speaker's heaviest criticism of *the ONLY purpose* for which something is done is felt in instances in which we observe the collocation **SIRF + noun + OLSUN + DİYE [JUST/ONLY + noun + VOLITIONAL MODALITY.3SG + SUBORDINATOR]**. In English "olsun diye" in the pattern can be simply expressed with "for" (or "out of" in some examples) and therefore we used them in English renditions of the Turkish concordance lines below. The speaker's attitude to what is done by the subjects in the following sentences is extremely negative because of the expressed sole purposes which can prove to be highly provoking, annoying, astonishing, nonsensical or insincere.

- (14) ...on dört yaşındaki Bobbie Franks'i **SIRF eğlence olsun diye** öldürmüşlerdi. [...they had killed the 14-year-old Bobbie Franks **JUST for fun.**] (W-HE39E1B-2836-1441)
- (15) Sonunda bu mektupları **SIRF ibnelik olsun diye** caddedeki müzik evinin sahibi Özer'in postaladığı anlaşıldı. [It eventually turned out that it was Özer, the owner of the music house in the street, who had posted those letters **JUST out of/for malice.**] (W-OA16B4A-0061-618)
- (16) Bir keresinde, **SIRF muziplik olsun diye**, sürekli kaybeden bir arkadaşına 'Cebine elma kabuğu koy da, şansın değişsin,' demiştim. [**JUST for a prank**, I once said to a friend who always lost (in gambling): 'Put apple peelings in your pocket and your chance will change for the better'] (W-EI22C4A-0864-466)

- (17) ...**SIRF inat olsun diye** bir hafta boyunca yengemin yanında “Aşkım” diye birbirimize hitap etmeye başladık. [At the presence of my sister-in-law, we began to address each other saying “Love” for a week **JUST for persistence/obstinacy.**] (W-TI22C4A-0507-705)
- (18) Anlayın artık organizasyonla ne kadar alakasız insanlar **SIRF laf olsun diye** orada olmak istiyor. [You should already realise that people irrelevant to the cause of the organisation want to be with it **JUST for the sake of formality.**] (W-YI45F1C-5071-733)
- (19) O gün Akil Bey’in bir kaç adamını da **SIRF hava olsun diye** yanlarında götürmüştü Tilki. [That day Tilki took a few men of Mr Akil with them **JUST for show-off.**] (W-RI09C3A-0853-486)

We encountered the pattern “*sırf NP olsun diye*” in 20 of the 430 concordance lines that we analysed. What is striking about the pattern is that there is a semantic constraint on the *nouns* selected to fill this collocation: *almost all the nouns are abstract ones, most of which have negative connotations.* This observation led us to look at all such examples in the corpus; therefore, we queried the whole corpus specifically for this pattern, and found that there are 70 such examples. As mentioned above, almost all the nouns that fill the NP slot in the collocation are abstract. The nouns in the pattern **SIRF < NOUN > olsun diye** are: *eğlence (7), ibnelik (7), inat (5), muziplik (3), hava (3), laf (3), zevk, iş, günah, hoşluk, tartışma, heyecan, nostalji, bilim, şan, oportünizm, ritüel, latife, saygı, üfürük, yeşil alan, haber, fantezi, oyun, ilginçlik ve bilgiçlik, komiklik, temizlik, ukalalık, zarıflık, değişiklik, kalori, uyum, boşboğazlık, ceza, kıyak, mizah, macera, muhalefet, gıcık, fiyaka, sohbet, desen, ibret, özentî, gıcıklık, kolaylık, haset, kötülük, kıskançlık.* See Appendix 1 for the English renditions of these nouns.

In some instances, an utterance or sentence with *sırf* profiles an agent making a *big sacrifice* by doing something for a purpose (in *sırf*'s scope) that he or she considers important, even though it might sound so *simple* to the reader or listener.

- (20) Fikri Uçar o günün ulaştırma zorluklarına rağmen, bir ay sonra **SIRF duygularını anlatabilmek ve el öpme sözünü tutmak için** Hakkari'ye geldi. [Despite the difficulties involved in journeys those days, Fikri Uçar came to Hakkari one month later **JUST to express his feelings and to keep his promise to kiss hands (as a gesture of respect).**] (W-QD36C0A-0222-1605)
- (21) Yıllardır beklediği bu fırsatı **SIRF sen mutsuz olma diye** yitirecek. [She will miss the opportunity she has been expecting for years **ONLY so that you won't get upset.**] (W-JA16B2A-0859-479)
- (22) **SIRF ben yaşa-yayım (OPT.1SG) diye** insanların ölmesine göz yumamazdım. [I couldn't have turned a blind eye to people's death **ONLY so that I would survive.**] (W-NE39C0A-0215-317)

In all the concordance lines above the speaker/writer expresses a big sacrifice made by the agent just to do something that he/she thinks does not deserve such an effort or sacrifice.

Sırf's Colligation with Phrases and Clauses of Reason in its Scope

Out of the 430 concordance lines analysed, 110 cases have the focus particle *sırf* taking scope over phrases or clauses that express *reason*. This clearly demonstrates that there is also strong semantic priming between this exclusive operator and reason expressions in Turkish. Table 2 shows the clauses and phrases of reason which *sırf* often co-occurs with.

Table 2. *Sırf*'s Colligational Features in its Scope When the Focused Constituent is a Phrase or Clause of Reason.

Colligate	Description	Number of cases out of the total 430 examples
- DIĞI için	When added to a verb, it marks non-finite adverbial clause of reason (<i>because</i>)	43
... diye	Subordinator which marks finite clauses of reason (<i>because</i>)	25
Noun + (-Dan) dolayı	Ablative marked nouns followed by <i>dolayı</i> corresponds to <i>because of / due to + noun</i>	6
-DIĞIndAn dolayı	When added to a verb, it marks non-finite adverbial clause of reason (<i>because</i>)	1
Noun + DAn	Ablative marked nouns sometimes mean <i>because of noun</i>	6
Verb + Dan	Ablative marked verbs sometimes mean <i>because of doing</i>	6
-mAsI nedeniyle/sebebiyle	Added to a verb whose agent is possessive marked. <i>Nedeniyle / sebebiyle</i> are postpositions. These forms are marginal and mean <i>because/due to the fact that</i>	2
Bu yüzden	Discourse connective which means <i>therefore/for this reason</i> .	10
Bu nedenle	Discourse connective which means <i>for this reason</i> .	2
Bu nedenlerden, sebeplerle	These expressions correspond to <i>for these reasons</i> in English	3
...yüzünden	Postposition which means <i>because of</i> . It suggests undesirable results.	5
...saikiyle	Arabic origin word which means "motivated by" or "because of, due to"	1

Sample Lines

As can be noticed in Table 2 above, when *sırf* quantifies expressions of reason, we observe that the converbial marker *-DIĞI için* is added to verbs to form non-finite clauses, while the subordinator *diye* introduces finite clauses of reason. More than half of the clauses of reason turned out to have these two forms in our study.

- (23) Bir kadın bir yazarı, üstelik yıllarını paylaştığı bir yazarı, **SIRF** kendisini yazmış **diye** mahkemeye vermez. [A woman won't file a suit against a writer **JUST because he wrote about her**, especially if he is someone with whom she has spent years.] (W-SA16B2A-1394-1856)

- (24) **SIRF** Yaşar Nuri Öztürk orada olduğu için CHP'ye oy veren çok insan tanıyoruz. [We know many people who vote for CHP (party) **JUST because** Yaşar Nuri Öztürk is there.] (W-QD36C2A-0451-166)

The other forms in Table 2 are used more infrequently.

- (25) Filmi **SIRF bu ismin-DEN dolayı** seçmiş bulunmaktayım. [I have chosen the film **JUST due to this title of it.**] (W-SG37C4A-1392-1860)

In some cases the word “**dolayı**” is omitted when we get a reduced form of noun+**DAn dolayı**.

- (26) ...**SIRF bu mesele-DEN (problem.ABL)** bile başınız çok ağrır. [...you get terrible headaches **JUST because of this problem.**] (W-SI41C4A-1393-1859)

- (27) Bu hastalığın aynısı bende de var. **SIRF bu hastalık yüzünden** okula gidemiyorum. [I suffer from the same illness. I can't attend school **JUST because of this illness.**] (W-XI44F1D-5088-704)

In almost 10 % of the cases we observed *sırf* with the discourse connective **bu yüzden** (therefore/for this reason).

- (28) Özellikle de tıp alanında çok kıymetli çalışmalar yapılmış bu topraklarda. Belki de **SIRF bu yüzden**, Türk tıbbının sembolü olan çift yılan kabartması da Çankırı'ya kondurulmuş. [Significant studies were conducted in medicine around here (the Çankırı province). Perhaps **JUST for this reason**, a two-snake relief, which is a symbol of Turkish medicine, was placed in Çankırı.] (W-SI22E1B-2912-1362)

From the colligational features in the scopes of *sırf* when it quantifies clauses or phrases of reason, what is perfectly clear is that *sırf* most often co-occurs with the words *için* and *diye*, which are also used in purpose clauses. Since *için* and *diye* are the most frequent words both in purpose and reason scopes of *sırf* (202 cases (!) out of the total 430 cases analysed), it can be concluded that there is a very strong collocational attraction, in Stubbs' (2002) terms, between the exclusive operator *sırf* and these words.

Pragmatic Motivations Underlying *Sırf*'s Frequent Co-occurrence with Reason-related Phrases and Circumstantial clauses

We have discussed and exemplified how *sırf* suggests the speaker's negative attitude to purposes frequently encountered in its scope. It is often (though less often) the case with phrases and clauses of *reason* as well. That is, *sırf* frequently takes scope over phrases or clauses introducing *reasons* which the speaker/writer seems to evaluate as *unjustifiable*, *foolish* or *simple*. Of course, these negative evaluations of reasons for which the subject performs the action denoted by the main verb in the sentence only reflect 'speaker attitude', not the subject's attitude. In other words, the reasons quantified by the focus particle *sırf* may be personally significant enough for the subject of the sentence to do the action expressed by the main verb. Thus when a Turkish speaker chooses *sırf* (just/only) rather than other alternatives of restrictive focus particles (i.e. *sadece*, *yalnızca*, *yalnız*, *ancak*), *sırf* not only quantifies “the *only* reason” for which something is done, but it also suggests that the speaker has an unfavourable attitude to that reason. Take the sample concordance lines below:

- (29) Gücünün kat kat üstündeki işlerde, aylarca çalıştırılan kadınlara, **SIRF kadın oldukları için**, aynı işte çalışan bir erkekten daha az ücret verilmiştir. [Women who were forced to work in jobs rather beyond their power for months were paid less than men who worked in the same job **JUST because they were women.**] (W-SI42E1B-2941-1313)
- (30) Ben tamamen Türk işçisinin, Türk mühendisinin çalıştığı bir tesisten yapılan ihracatı **SIRF serbest bölgede olduğu için** ihracat sayılmamasını anlayamıyorum. [I cannot understand why any export from a facility where a Turkish worker or a Turkish engineer is employed should not be regarded as export **JUST because it is in the free zone.**] (W-RF25D1B-2162-1625)
- (31) **SIRF Çilli Mehmet'in tepesindeki çıplaklık yüzünden** "müstehcen yayın" davası açılabilir. [A case of "obscene broadcast" case can filed **JUST because of the nudity at the top of Çilli Mehmet's head.**] (W-JI22C3A-0861-22)
- (32) ... **SIRF yaşadığım Ludwigshafen kentinde geçiyor diye** Schlink'in Walter Popp ile birlikte yazdığı bir polisiye romanının ilk bölümünü Türkçeye çevirmeye kalkışmıştım. [I attempted to translate the first chapter of a detective novel by the co-writers Schlink and Walter Popp **JUST because it is set in Ludwigshafen, where I lived.**] (W-UG37C3A-0733-547)

In (29), women's getting smaller wages than men for the same job *just because they are women* is heavily criticised; the reason is regarded as unjustifiable. In (30) and (31) we see foolish and unjustifiable reasons in *sırf's* scope to which the speaker has an unfavourable attitude. Lastly in (32) *sırf* quantifies a clause of reason where the subject embarks on a hard job for a relatively simple reason.

Other Focused Constituents in *Sırf's* Scope

Out of the 430 sample lines from *sırf's* concordance, 260 lines (over half) have the exclusive operator *sırf* co-occurring with phrases or clauses of *reason* or *purpose* in its scope, often suggesting the speaker's negative attitude to them. This has been our focus of interest in the bulk of this research article. In the other concordance lines where *sırf* does not modify purpose or reason expressions, the prototypical ordinary exclusive adverbial *sadece*, which corresponds to *only* in English, can be easily substituted for *sırf*. We simply see its typical restrictive or exclusive function.

- (33) Lakin bu yolda ölen **SIRF Mehmet** miydi? [But was it **ONLY/JUST Mehmet** that died for this cause?] (W-LD02A0A-1700-1759)
- (34) **SIRF parasal açıdan** da bakmıyorum bu işe. [I don't consider this job **ONLY/JUST financially.**] (W-QD16C4A-0105-401)
- (35) ...bazen **SIRF düşünceleri değil**, düşünenleri **de** öldürüyoruz. [...sometimes we kill **not ONLY thoughts, but also** thinkers.] (Bold words correspond to the paired conjunction **not only ...but also...**) (W-CG37C4A-3365-1089)

Such ordinary uses of *sırf* as an exclusive operator must not sound so interesting for a linguistic research as our findings concerning *sırf's* outstandingly frequent modification

of expressions of purpose or cause and pragmatic motivations behind them. Last but not least, in other cases like the sentences above, the only worthwhile observation is that *sırf* hardly ever seems to modify numbers or quantifiers.

Conclusion

In Turkish we use the exclusive operators *sadece*, *yalnızca*, *yalnız*, *sırf*, and *ancak* in the general sense of *only*. Focussing on *sırf*, the present study has revealed that this Arabic-origin restrictive focus particle has a unique function of its own. We have unearthed through this corpus-driven work that *sırf* has an idiosyncratic tendency to take scope over phrases or clauses of *purpose* and *reason*. In more than half of the concordance lines it was observed that the syntactic associates of *sırf* are purpose or reason expressions that are usually in colligation with either *için* or *diye*, both of which are used as markers of reason or purpose with different verb forms. Although on the whole *sadece*, *yalnızca* and *sırf* correspond to *only* or *just* in English, the Turkish language seems more likely to assign the task of quantifying purpose or reason expressions to *sırf*.

The top collocates for *sadece*, *yalnızca* and *sırf* (see Appendices 2,3,4) demonstrate that although they are nearly overlapping for *sadece* and *yalnızca*, *sırf* is quite different, especially with its first and second most frequent collocates being *için* and *diye* – both reason and purpose markers. Distinct co-occurrence patterns are natural for near-synonyms because we often encounter expressive, collocative or colligational differences between near-synonyms (Edmonds and Hirst, 2002; Xiao and McEnery, 2006). Another significant observation about *sırf* is that in the majority of the cases in which this focus particle takes scope over purpose or reason expressions, it not only exclusively points to the *only* reason or purpose for which something is done but also hints at the speaker's negative attitude to that single purpose or reason for which the agent performs the action denoted by the main verb in the sentence/utterance. To put more clearly, there is a pragmatic motivation behind the speaker's selection of *sırf* to modify a phrase or clause of purpose or reason: they usually have an unfavourable attitude to these purposes or reasons as unjustifiable, simple, foolish or annoying. *Sırf* has the most unpleasant prosody and reflects the worst speaker attitude when it is part of the pattern *sırf* + *noun* + *olsun diye*. Nouns that fill the 'noun' slot in the pattern are also noteworthy. Almost all the nouns in this pattern have turned out to be *abstract* nouns, most of which have *negative connotations* (see Appendix 1 for the list of these nouns and their English matches).

What makes *sırf* survive in Turkish along with the other similar focus particles are most probably the idiosyncratic scope properties and pragmatic features surrounding *sırf*. As Cruse (1986:270) and Murphy (2003:161-2) argue persuasively, when a language has near synonyms like *sadece*, *yalnızca* and *sırf* or when a new near synonym is introduced into a language, like *sırf* from Arabic into Turkish, the language either dismisses it into disuse or differences begin to develop in its semantic or pragmatic properties. On the basis of the results and discussions of the present research, it would be right to argue that the Turkish language largely prefers *sırf* for the task of quantifying phrases and circumstantial clauses of *purpose* and *reason* with a negative speaker attitude to them. Apparently, this

has become embedded in the mental lexicon of the Turkish speech community now that the co-occurrence patterns recur in so many concordance lines from various texts.

Appendix 1. The List of Abstract Noun Collocates in the Collocation *Sırf + Noun + Olsun Diye*.²

NOUN	ENGLISH	NOUN	ENGLISH
Eğlence (7)	Fun	Komiklik	Humour
İbnelik (7)	(Literally, it means homosexuality) Too nasty behaviour; malice		
İnat (5)	Stubbornness	Temizlik	Cleanliness
Muziplik (3)	Teasing, mischievousness, prank	Ukalalık	Cockiness
Hava (3)	Show-off	Zariflik	Elegance
Laf (3)	Laf literally means conversation) The pattern <i>sırf laf olsun diye</i> amounts to “Just for the sake of formality”/ “Without any significant purpose or reason”	Değişiklik	Change
Zevk	Pleasure	Kalori	Calorie
İş (olsun diye)	(Just for) Fun or simply for doing something	Uyum	Harmony
Günah	Sin	Boşboğazlık	Babble
Hoşluk	Likeability, pleasantness	Ceza	Punishment
Tartışma	Argument	Kıyak	Flattery
Heyecan	Excitement	Mizah	Humour
Nostalji	Nostalgia	Macera	Adventure
Bilim	Science	Muhalefet	Opposition
Şan	Reputation	Gıcık	Teasing, annoyance
Opportunizm	Opportunism	Fiyaka	Show-off, pomposity
Ritüel	Ritual	Sohbet	chat
Latife	Quip	Desen	Design
Yeşil alan	Green space	İbret	Object lesson
Saygı	Respect	Özenti	Imitation
Üfürük	(It literally means puff) It is used to mean <i>frivolity</i> in our case	Gıcıklık	Teasing annoyance
Haber	News	Kolaylık	Convenience
Fantazi	Fantasy	Haset, kötülük, kıskançlık	Malice, Wickedness, Jealousy
Oyun	Trick	İlginçlik ve bilgiçlik	Being interesting and a smart alec

² The number in brackets show how many times the same noun recurs in this pattern in the corpus.

Appendix 2. Top Collocates List for Sırf (-5+5 span)

Collocates	Total number in written texts	Expected collocation frequency	Observed collocation	Log-likelihood value
için	284706	11,9437	674	4347,1335
diye	84753	3,5555	339	2476,489
bu	707750	29,6908	526	2159,7301
bir	1332821	55,9131	527	1538,9533
yüzden	12342	0,5178	97	827,4329
ve	1138984	47,7815	340	793,1713
olsun	24189	1,0148	104	762,5298
değil	81678	3,4265	127	677,993
de	398862	16,7327	202	652,6495
o	193061	8,0991	142	554,3385

Appendix 3. Top Collocates List for Sadece (-5+5 span)

Collocates	Total number in written texts	Expected collocation frequency	Observed collocation	Log-likelihood value
değil	81678	66,8597	5778	41344,8442
bir	1332821	1091,0164	12043	39309,7558
ve	1138984	932,3459	8830	25613,2044
bu	707750	579,3478	6835	22290,8678
için	284706	233,0537	3332	11801,6782
da	407420	333,5046	2974	7923,7522
olarak	219349	179,554	2181	7006,2955
sadece	41483	33,957	1244	6610,5577
o	193061	158,0353	1974	6434,9744
de	398862	326,4992	2602	6391,7754

Appendix 4. Top Collocates List for Yalnızca (-5+5 span)

Collocates	Total number in written texts	Expected collocation frequency	Observed collocation	Log-likelihood value
bir	1332821	355,6507	4352	15176,7923
değil	81678	21,795	1692	11636,8699
ve	1138984	303,9272	2746	7691,5434
bu	707750	188,8564	2229	7258,8675
için	284706	75,9711	1042	3599,4123
da	407420	108,7162	1019	2805,4131
olarak	219349	58,5312	728	2367,1685
de	398862	106,4326	886	2243,8345
o	193061	51,5165	659	2174,1159
yalnızca	13522	3,6082	294	2019,1989

References

- Adıgüzel, M. F. (2019) Corpus-driven lexical profiles of the Turkish synonym set sadece, yalnızca and yalnız. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi* 30/1, 1-41.
- Aksan, Y., Duran, N., Ersen, D., Hızarcı, Ç., Korkmaz, S., Sever, B. & Sezer, T. (2008). Türkçede yakın anlamlı sözcükler: Bir derlem çalışması. In 22. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, (pp. 558-567), Van.
- Cruse, D. A. (1986). *Lexical semantics*. CUP, Cambridge.
- Edmonds, P. & Hirst, G. (2002). Near synonyms and lexical choice. *Computational Linguistics*, 28(2), 105-144.
- Göksel & Kerslake (2005). *Turkish: A comprehensive grammar*. Routledge.
- Hoey, M. (2005). *Lexical Priming: a new theory of words and language*. London and New York: Routledge.
- Kim, S. (2011). Focus particles at syntactic, semantic and pragmatic interfaces: The acquisition of *only* and *even* in English. *Unpublished Doctoral Dissertation*. The University of Hawaii.
- Lee, D. (1987). The semantics of just. *Journal of Pragmatics*, 11, 377-398.
- Lee, T. H. (2005). The acquisition of additive and restrictive focus in Cantonese. In Dah-an Ho and Ovid J. L. Tzeng. Eds. 2005. *POLA Forever: Festschrift in Honor of Professor William S-Y. Wang on His 70th Birthday*, (pp.71-114). Taipei, Taiwan: Institute of Linguistics, Academia Sinica
- McEnery, T. & Hardie A. (2012). *Corpus Linguistics*. Cambridge.
- Murphy, M. L. (2003). *Semantic relations and the lexicon*. Cambridge: CUP.
- Paterson, K. B., Liversedge, S. P., Rowland, C. & Filik, R. (2003). Children's comprehension of sentences with focus particles. *Cognition*, 89(3), 263-294.
- Sedivy, J. C. (2002). Invoking discourse-based contrast sets and resolving syntactic ambiguities. *Journal of Memory and Language*, 46, 341-370. Doi:10.1006/jmla.2001.2812, available online at <http://www.academicpress.com>.
- Sinclair, J. (2003). *Reading Concordances*. London: Longman.
- Stubbs, M. (2002). *Words and phrases: Corpus Studies of Lexical Semantics*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam: John Benjamins.
- Topaloğlu, S. & Nakipoğlu, M. (2017). Sınırlayıcı odak parçacığı sadece'nin edinimi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 2017 (1), 1-28. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Xiao, R. & McEnery, T. (2006). Collocation, Semantic Prosody and Near Synonymy: A Cross-linguistic Perspective. *Applied Linguistics*, 27(1), 103-129.



An Examination on Borrowings Use in Social Media: Example of YouTube Comments

Sosyal Medyada Kullanılan Ödünçlemeler Üzerine Bir İnceleme: YouTube Yorumları Örneği

İsmail Çoban*

Geliş / Received: 22.04.2019

Kabul / Accepted: 24.09.2019

ABSTRACT: Relationship between cultures is also related to language. Those who need each other over time are in activities such as borrowing words from each other's tongues. Borrowing has different reasons such as backwardness, aptitude, foreign language education, slang, science, trade, migrations, technology, media. Communication without borders thanks to the internet in recent years can now easily communicate with everyone in the world is another important dimension undertaken through social media in this communication. In social media, people can easily communicate with people they know or do not know and share their ideas. YouTube comments, which are included in the writing dimension of the communication, are also in this category. In the study, the question "How is the status of the borrowings used in YouTube comments on social media?" was sought in terms of voice, word and sentence. It has been observed that the interpretations used in the interpretations are under the influence of foreign languages under the influence of foreign languages and they are used with different letters, 22 different words not mentioned in the Turkish Dictionary pass through the comments and 8 words are used with the Turkish words in the different languages. 2 reviews are added in the sentence in a foreign language into Turkish syntax, which made 22 errors in spelling and word excerpt users are determined in the foreign language they use abbreviations and acronyms way going to quote the words in Turkish.

Keywords: Social media, YouTube, comment, loan word, different use.

ÖZ: Kültürler arasındaki temasta da dil ilişkileri öne çıkmaktadır. Zamanla birbirlerine gereksinim duyanlar sonraki aşamalarda birbirlerinin dillerinden sözcük ödünçlemektedirler. Ödünçlemenin geri kalmışlık, özenti, yabancı dilde eğitim, argo, bilim, ticaret, göçler, teknoloji, medya gibi farklı sebepleri vardır. İletişimde internet sayesinde sınırların kalktığı, dünyada herkesin birbiri ile kolayca iletişime geçebildiği son yıllarda bu iletişimin aracılığını önemli boyutta sosyal medya üstlenmektedir. Sosyal medyada insanlar tanıdıkları veya tanımadıkları kişilerle rahatlıkla iletişim kurabilmekte ve fikirlerini paylaşabilmektedir. İletişimin yazılı boyutuna dâhil olan YouTube yorumları da bu kategoride yer almaktadır. Çalışmada "Sosyal medyada (YouTube yorumlarında) kullanılan ödünçlemelerin durumu nasıldır?" sorusuna ses, sözcük ve cümle açısından cevap aranmıştır. İncelenen yorumlarda 4 harf için yabancı dillerin etkisi altında kalınarak farklı harfler kullanıldığı, Türkçe Sözlük'te yer almayan 22 farklı sözcüğün yorumlarda geçtiği, 8 sözcüğün de Türkçeye geldikleri dildeki -kaynak dildeki- gibi ve sözcüklerin farklı dillerdeki karşılıkları ile kullanıldığı görülmüştür. 2 yorumda ise Türkçe sözdizimi içerisine yabancı dilde cümle eklendiği, 22 alıntı sözcüğün yazımında yanlışlık yapıldığı ve kullanıcıların yabancı dillerdeki kısaltmaları ve Türkçedeki alıntı sözcükleri kısaltma yoluna giderek kullandıkları da belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Sosyal medya, YouTube, yorum, alıntı sözcük, farklı kullanım.

* Arş. Gör. Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Artvin, smlcoban@gmail.com

Giriş

İnsanlar arasındaki etkileşimin artması, insanların oluşturdukları ürünlere birbirlerinin gereksinim duyması, ticaret, göçler, savaşlar, sanat, siyasi gelişmeler, teknolojik gelişmeler, kitle iletişim yayınları vb. kullandıkları dillerin de etkileşime girmesine neden olmaktadır. Bu etkileşimde birbirlerinin dillerini öğrenenler zamanla kavramları bu dillerdeki karşılıklarıyla gerek özentili gerek zorunluluk gerek geri kalmışlık gibi sebeplerle işaretlemeye başlarlar.

Dillerin birbirlerinden ses düzeyinden cümle düzeyine kadar ödünçlemeler yaptıkları bilinmektedir. “Ödünçleme (borrowing) bir başka dilden öge alma; çeşitli siyasal, toplumsal, kültürel, ekonomik vb. nedenlere dayanan ödünçleme, sesbirim, sözcük, biçimbirim ve sözdizim düzeylerinde olmak üzere dilin her düzeyinde görülebilir” (İmer, Kocaman & Özsoy, 2011: 199). Bu ödünçlemelerin en dikkat çeken ve merak edilip araştırma konusu edileni sözcük düzeyindeki ödünçlemeler / alıntılardır. Sözcük düzeyinde dile giren ödünçlemeler için “alıntı sözcük” ifadesi yapılan çalışmalarda daha çok tercih edilen bir adlandırma olarak karşımıza çıkmaktadır. Sözcüklerin kökenleri ile ilgili yapılan araştırmalarda da alıntı sözcüklerin kökenleri hep araştırma konusu olmuştur.

Alıntı “Bir dile çeşitli etkiler, özellikle kültür etkileri dolayısıyla başka bir dilden ses, söz, ek veya kural” (Karaağaç, 2013: 99); alıntı sözcük (loan word) ise farklı kurulumlarla, iyi oluşturulmuş şartlarla bir dilden başka bir dile giren ve dildeki düzenlemelerle yeni kısıtlamalara tabi tutulan sözcükler (Yip, 1993) biçiminde tanımlanmaktadır.

Tüm dünya dilleri gibi Türkçenin de başvurduğu yollardan birisi yabancı dillerden sözcük olarak kavramları işaretlemektir. Diller incelendiğinde diğer dillerden ödünçlenen sözcüklerin dil içerisindeki oranının “tahmin edilenin üstünde %24,2 gibi bir yüzdeye sahip” (Tadmor, 2009: 55) olduğu görülmektedir.

Farklı kültürlerle çeşitli değişkenler açısından etkileşim içinde olan Türkçe kavramları işaretlerken alıntı sözcük yolunu da kullanmaktadır. Her dönemde çeşitli sebeplerle alıntı sözcük kullanan Türkçenin son yıllardaki sözcük ödünçleme nedenleri de farklılık göstermeye başlamıştır. Sezgin’e (2002) göre karşılaşılan yeni eşya ve kavram adları, farklı bir medeniyet alanına geçme gayretleri, yabancı ülkelere ilgi duyma, yurt dışına yapılan geziler, batı yaşam tarzına duyulan özentili, yabancı dil eğitimi ve yabancı dille eğitim yapılması, argonun kullanımı, ideolojik akımlar, sadeleştirme akımının doğurduğu yönelimler, biçem seçimi, azınlıkların yaptığı meslekler, uluslararası şirketler, saygınlık kazanma endişesi, millî değerlere karşı duyarsızlık, aydınların halktan uzaklaşması, komedi unsuru olarak bu sözcüklerin kullanılması ve kitle iletişim araçları Türkçenin başlıca alıntı sözcük alma nedenleridir. Son yıllardaki alıntı sözcük alma nedenlerinin başında teknolojik gelişmeler ve teknolojik aletler gelmektedir. “Her gelen ürün beraberinde yüzlerce kelimeyi ve kelime grubunu da dilimize taşımaktadır. Bu durum bugün tahammül edilemez bir boyuta ulaşmıştır” (C. Alyılmaz, 1997: 36). Teknolojinin kullanımının artması bu bağlamda kitle iletişimi yollarının farklılaşması ve bunun sonucu olarak özentili ile diğer kültürlerle / dillerle etkileşimin kolaylaşması yine alıntı sözcüğün dile girmesinde etkili olan sebeplerdendir. “Kitle iletişim araçları, konuşur sayısı fazla olan diller için bile büyük bir tehlikedir. Artık hemen her eve girmiş olan bilgisayar ve internet,

İngilizceyi öğrenmeyi zorunlu kılmakta ve birçok iş kolunun terminolojisinin de bu dille oluşmasına neden olmaktadır. Bu durumun devam etmesi, pek çok dili güçsüz duruma düşürebileceği gibi, karma (kreol) ve karışık dillerin (pidgin) oluşmasına neden olmaktadır. Ana dili çevirisi yapılmamış diziler de bu durumu tetikleyen bir başka unsurdur” (Bayraktar, 2013: 133).

Kitle iletişim araçlarındaki yayınlara gelişen teknoloji ile hemen hemen bütün teknolojik aletlerle bilgisayarlar, tabletler, cep telefonları vd. internet aracılığı ile bağlanabilmek ve bu yayınlara hakkında anında düşünceleri dile getirmek, tartışmak olanağı doğmuştur. İnternetin sağladığı bu iletişim olanakları ile sosyal medya ön plana çıkmaktadır. “Sosyal medyada, sosyal ağlar ve toplu gruplar bulunur. İnsanlar, mesleklerini tanıtır, arkadaş ilişkileri kurarlar, fikir ve nesnelerin içeriğine ilişkin bağlılık gösterirler” (Solis, 2010: 6). “Sosyal medya, sürekli güncellenebilmesi, kolay erişilebilir olması bakımından en ideal ortam olarak kendini göstermektedir. İnsanlar sosyal medyada düşüncelerini yazmakta, çeşitli fotoğraf ve videolar paylaşabilmektedir” (Öztürk & Talas, 2015: 102). 2011 yılında yapılan çalışmalarda gençlerin %70’inin günlük olarak sosyal medyayı kullandığı ve 4 gençten birinin gözde sosyal medya sayfasına günde en az 10 kez erişim sağladığı belirlenmiştir (Johnson, Shapiro & Tourangeau, 2011; Gwenn, Kathleen & COCA Media 2011).

Sosyal Medya, kullanıcılara düşünce, ilgi ve bilgi paylaşım imkânı tanıyarak karşılıklı etkileşim yaratan çevrim içi araçlar ve internet siteleri için ortak kullanılan bir terimdir (Saymer, 2008: 123). Sosyal medya, isminde medya olmasına rağmen geleneksel medyadan farklı özelliklere sahiptir. Özgünlüğünü yaratan en önemli farklılığı, herhangi bir kişinin sosyal medyanın içeriğini yaratabilmesi, yorumda bulunabilmesi ve katkı sağlayabilmesidir (Scott, 2010: 38).

Myspace, Facebook, Friendster, Flickr, Twitter, Friendfeed ve YouTube gibi siteler, kullanıcıların o anda ne yaptıklarını, düşündüklerini, çektikleri fotoğrafları ve videolarını paylaşabildikleri platformlar olarak öne çıkmaktadır. Artık kullanıcılar geleneksel medyanın kendilerine sunduklarıyla yetinmeyip kendi içeriğini oluşturmaya gereksinim duymaktadırlar (Büyükşener, 2009: 41). Sosyal medya ticari çalışmalar, ürün tanıtımları için kullanıldığı gibi insanların yeteneklerini ortaya koymasını ve tanınmasını sağlayan eğlendirici bir ortam olarak da karşımıza çıkmaktadır. Fidan’da (2008) sosyal medyanın önemli bir boyutu olarak görülen YouTube’un etki alanı hakkında şunlar dile getirilmektedir:

Widespread Panic isimli grup hiç MTV’de yayınlanmamış klibi ya da Billboard Top 200 gibi listelere girmiş şarkıları olmamasına karşın Amerika’da turneye çıkmış 40 gruptan biri olmuştur. Bunu sağlayan iletişim aracı internettir. Sanal ortam, siber âlem adını da kullanan internet ortamının bilgi arayan, sörf yapan, iletişim kuran ve alışveriş yapan tüketicisi bu müzik grubu hakkında her şeyi bilmek istemektedir. Bu internet âleminin yaratmış olduğu güçten kaynaklanmaktadır. Bu güç farklı internet sitelerini de yaratmıştır. YouTube isimli site bunlardan biridir (Fidan, 2008: 156).

Dünyadaki en yaygın video paylaşım sitesi olan YouTube’da yer alan videolar altında kullanıcıların videoları beğenip beğenmemeleri, yorum yapabilmesi, birbirlerine cevap verebilmesi olanakları bulunmaktadır. Buradaki yorumlarda beğenilerin,

kıskançlıkların, düşmanlıkların, güldürü unsurlarının, farklı olduğunu belli etme çabalarının bulunması dikkat çekmektedir. Sosyal medyada yer alan yorumlar özellikle YouTube’da yer alan yorumlar ile ilgili olarak tartışma kültürü (Karataş, 2012), Osmanlı Türkçesinin okullarda öğretilmesi ile ilgili tartışma kayıtlarının belirlenmesi (Altun, 2015) ve iletişim, eğitim ve ticaret açısından sosyal medyanın incelendiği (Akıncı Vural & Bat, 2010; Solmaz vd., 2013; Fidan, 2008; Öztürk & Talas, 2015; Kılıçarslan & Yavuz, 2014; Köksal & Özdemir, 2013; İşler, Çiftçi & Yarangümelioglu, 2013 vd.) çalışmaların olduğu ancak sosyal medyadaki yorumların -YouTube yorumlarının- ödünçlemeler açısından incelenmesini içeren bir çalışmanın olmadığı yapılan alanyazın taramasında belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

YouTube’da yer alan yorumlardaki ödünçlemelerin (ses, sözcük, cümle) yazımlarının ve Türkçede yer almayan, sosyal medya aracılığı ile Türkçede kendine yer bulması muhtemel olan sözcüklerin belirlenmesi amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada “Sosyal medyada (YouTube yorumlarında) kullanılan ödünçlemelerin durumu nasıldır?” sorusuna ve bu doğrultuda şu alt sorulara cevap aranmıştır:

- YouTube yorumlarında ses düzeyinde nasıl ödünçleme / alıntı kullanılmaktadır?
- YouTube yorumlarında sözcük düzeyinde nasıl ödünçleme / alıntı kullanılmaktadır?
- YouTube yorumlarında cümle düzeyinde nasıl ödünçleme / alıntı kullanılmaktadır?

Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu / örneklem, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

YouTube’daki popüler videolar altına yazılan yorumların ödünçlemeler açısından incelenmesi amacıyla tarama modelinde yapılan bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda doğal ortam, doğrudan veri toplanması, zengin betimlemeler sürece odaklılık, bütüncül veri analizi, katılımcıların bakış açılarını yansıtması ve araştırma deseninin esnek oluşu nitel araştırmaların en temel özelliklerindedir (Büyüköztürk vd., 2008: 249).

Çalışmanın Veri Tabanı

Çalışmada örneklem seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme “örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulması”ndan hareketle belirlenmektedir (Büyüköztürk vd., 2008).

YouTube’da yer alan yüz milyondan fazla izlenme oranına sahip olan popüler Türkçe müzik videolarından 10 tanesi için yazılan yorumlar ödünçlemeler açısından

incelenmiştir. Yorumlara erişim 04.12.2017 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Ele alınan videolar ve izlenme sayıları şu şekildedir:

Gülşen - Bangır Bangır - 257.821.150 İzlenme

Aleyna Tilki - Sen Olsan Bari – 254.621.848 İzlenme

Çağatay Akman - Gece Gölgenin Rahatına Bak - 243.624.425 İzlenme

Eypio ve Burak King - Günah Benim - 213.304.733 İzlenme

İrem Derici - Kalbimin Tek Sahibine - 203.951.696 İzlenme

Hadise - Prenses - 191.654.648 İzlenme

Simge - Miş Miş - 164.282.875 İzlenme

Koray Avcı - Sen - 163.857.687

Ozan Doğulu ve Ece Seçkin - Hoşuna mı Gidiyor - 163.508.461 İzlenme

Mabel Matiz - Gel - 130.653.019 İzlenme

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Dillerin birbiri üzerindeki etkisi, birbirleri arasındaki etkileşimi ve kültürlerin yakın temas sağlamasına kolaylık sağlayan sosyal medya, dillerin birbirlerinden ödünçleme yapmasına da aracılık etmektedir.

Ödünçlemenin bir aracı olan sosyal medyanın bir boyutu olan video paylaşım sitesi YouTube'daki videolar için yapılan yorumlarla da insanlar düşüncelerini paylaşmakta, iletişim kurmakta ve bu yorumlar aracılığı ile belli bir gruba kendilerini ait hissedebilmektedirler. Türkçe şarkılara ait videolardan 100 milyondan fazla izlenmiş olan 10 Türkçe şarkıya ait video altındaki yorumların inceleme için seçilmesi ve bunların doküman analizi yöntemiyle incelenmesiyle veriler toplanmıştır. İncelenen yorumlarda ses, hece, sözcük ve cümle düzeyindeki kullanımlar temel alınmıştır.

Yorumlar ele alınırken içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde toplanan veriler derin bir işleme tabi tutulur ve kavram ve temalar ayrıntılı bir şekilde belirlenir (Yıldırım & Şimşek, 2006). İncelenen yorumlar Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının yorumlarıyla sınırlandırılmıştır. Cep telefonu, tablet vb. teknolojik aletlerin dokunmatik ekranları ve yazım önerileriyle yazılmış olduğu anlaşılan hatalı yazımlar yazım yanlışı olarak değerlendirilmemiştir. Yazımında düzeltme işareti bulunan sözcüklerin yanlış yazımları da dikkate alınmamıştır. Yorumlar olduğu gibi alınmış, yorumlardaki yazım yanlışlarına müdahalede bulunulmamıştır.

İncelenen videoların isimleri için kısaltmalar kullanılarak yorumlar sınıflandırılmış ve inceleme başlıklarına göre bir araya getirilmişlerdir. Araştırmada yorumlarda yer alan özel isimler kırıcı ifadelerle birlikte ise kullanılmamış; müstehcen ve kırıcı ifadelerde olduğu gibi bunların yerine “-----” kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. YouTube yorumlarının ödünçlemeler açısından incelenmesi sonucunda yabancı alfabelerin etkisinde kalma, Türkçede yer almayan sözcükleri kullanma, alıntı sözcükleri geldikleri dildeki şekilleriyle ve sözcüklerin farklı dillerdeki karşılıklarıyla kullanma, cümle düzeyinde kullanımlar, alıntı sözcüklerin yazımında yapılan yanlışlıklar ve kısaltmalarla ilgili kullanımlar başlıkları altında bulgular sınıflandırılmıştır.

3.1. Yabancı Alfabelerin Etkisinde Kalma ile İlgili Bulgular

Seslerin yabancı dillerin alfabelerindeki gösterimlerinin Türkçe yazı diline taşınmasıyla ilgili olarak bulgular dört farklı başlık altında sınıflandırılmıştır:

- **v > w**

mewzu açılınca ayh aleyna tilkimi dinliosun... SOB1¹

İlk defa izledim bana..şu kanadalı biber war ya..onun asia wersiyonu gibi geldi..
SOB7

... sewmiyom diceğimize şuna özenip biraz hayatta başarı kazanın SOB11

... hadise bide ben seni cccccccoooookkkkkkkk sewiorum bu dünyanın prensesin
ccccccccccccccoooookkkkkkkkkk sewiorum... P5

- **k > q**

... deme**q** istediğim o 243 milyonu dedem izledi zaten işine gelince herkes adam
SOB1

250 milyonda uyandırın moru**q** GG1

- **y > yh**

ay**h** aleyna tilkimi dinliosun ay**h** ergenmsn laflarını duyuyozya SOB1

kızdan ben de hoşlanmıyorum ama kızda ses var emek veriyor hepiniz 16 yaşında
yemek yiyip okula gidip y**h**a annemi... SOB11

- **ş > sch**

hadise her bir scharkin prenses ler gibi sen hadise her bir scharkin schampiondur
hadise ... ben almanyada yas**ch**iorum benim adim berfin ben 9 yas**ch**indayim cok mutlu
oldum seni tanidim içim P5

3.2. Türkçede Yer Almayan Sözcükleri Kullanma ile İlgili Bulgular

Türkçe Sözlük'te yer almayan sözcüklerin Türkçe söz dizimi içerisinde kullanımıyla ilgili olarak 22 farklı sözcük tespit edilmiştir:

- **fan**

"İtiraf ediyorum 25 yıldır Aleyna fanıyım 9 yıl boyunca da doğmasını bekledim"
bu espriyi yapmayı artık bıktım. SOB3

O egon olmasa nerdeyse türkiyenin yarısı fanındı ama başarılarının devamını
diliyorum SOB12

¹ Kısaltmalar dizinine çalışmanın sonunda yer verilmiştir.

Dis like atanlar aleyna ve **fanları** GG8

- **cool**

o dans ilk başlarken çok **cool** lan SOB5

- **illimünati**

Şimdi Bunu da tersten çevirip **illimünati** diyecekler SOB6

- **rap**

Popçu yüksek sesle, **Rapçi** kısık sesle, Müslümcü de gizlice dinliyor seni. SOB9

Bir **rap** dinleyicisi olarak güzel ülkemde böyle yetenekli ve başarılı işleri görmek mutlu ediyor. GB3

TÜRKÇE **RAP** GELİŞİYOR #respect GB8

Benim **Rapim** Ece Seçkininde Hoşuna gidiyo ... HG3

- **like**

Yabancılar basmış burayı Türkler **like** üstte kalalım BB1

türklerr **like** atın yormuma bakıyım kimler türk 1 benim coştur hadi<3 BB2

LIKE LIKE LIKE LIKE BUNLAR NASIL ŞARKILAR BE BB6

Hala dinleyenler varsa o zaman bekleme **like** at GG2

1 mn **like** helal bee GG3

Bizim hikaye izleyen le r **like** GG7

içimden 1.5 milyon **like** olunca bu yorumu yazıcam demiştim: frikik atılmadan da 1.5 milyon like 240k görüntüleme gelir reissin sen GG9

Sonunda 200 milyona ulaştık. Sevinenler bir **like** atabilir misiniz! Teşekkürler KTS1

BEN bu şarkıya♥♥♥♥♥♥♥♥♥♥♥♥♥♥♥♥♥♥♥♥♥♥♥♥ve **LIKE LIKE** (layk layk) veriyorum. P8

sene 2017 hala dinleyenler :D (oooo tayfa 336 **like** saolun aaa burdan Anama babama selamlar :D) P9

ece seckin aynı hadiseye benziyor diyenler +1 **like** HG1

o değilde gitar yıkıyo diyenler **LIKE**'lasın MM2

simgeni sevenler +1 **like** MM3

cok guzel **layki** atana herkese S9

- **dislike**

Dis like atanlar aleyna ve fanları GG8

Dislike atanlar nerenizle dinliyorsunuz acaba şarkıyı ! GG15

O KIRKbinKüsür **disslike** buttonuna basan Vatandaşa ----- GB10

54.000 **dislike** balıkesirin çılgın eşşekleri reyizin tayfası KTS7

Bu ülkenin sembolü eşşekleri kaldırtığına göre **disklike**'yı hak ettin. Hadi eller disklike tuşunaaa KTS10

53.766 **dislike** bekarlar :D KTS12

51.000 tane dangalak avallar niye **dislike** atmış indirme butonu değil orası !!! P1

30.615 **Dislike** songül ve tayfası :D :D P3

... okadar şarkı çıktı ama ben hala bunu dinliyorum ya **dis layık** HG6

Dislike atanlar nerenizle dinliyorsunuz şarkıyı ! MM1

dislike atanlar berberler. S2

Lan **diss like** atanların kulağı yok galiba S8

Dislike butonunu indirme butonu sanmışlar sanırım dostlar :/ G2

14 bin **dis like** gelmeyenler G4

sac modeli için dislike G7

- **replay**

İŞTE ŞİMDİ ----- SENİ **REPLAY** TUŞU :Ddd GG4

gelen yorumlara bakıp bakıp **replay** tuşunu bozanlar? +1 GG13

Hem aleyhanın şarkısını geçsin diye hemde sevdiğimden Dolayı **Replay** tuşunu bozdum GB2

Videoya iki kez sağ tıklayıp "döngü"yü işaretlerseniz otomatik olarak **replay** yapar gençler. S7

RELAY TUŞU KUSURA BAKMA 2023'TEN SELAMLAR... G5

- **greetings**

Heroes baska ulkeden **greetings** diyor ve 200+ beğeni alıyorlar. BB5

- **beat**

Bu **beat** çalıntı :)) GB5

- **cover**

buna **cover** yapmayı ----- GB6

Bu şarkıdan sonra biraz da slow **cover**lar dinlemek istersiniz belki :) Kanalıma bekliyorum.. MM4

- **gang**

GANG BENİM KİLL BENİM KURDUM PLANI BU KİLL BENİM GB7

- **kill**

GANG BENİM **KİLL** BENİM KURDUM PLANI BU KİLL BENİM GB7

- **respect**

TÜRKÇE RAP GELİŞİYOR #**respect** GB8

Şarkı bitmeden şarkıyı kapatamıyorum gerçekten #**RESPECT** Boyle bişey G8

- **slow**

2014 te çıkmasına rağmen halen bir çok şarkıyı sollayan kalbimin tek sahibi şarkısı... koca yürekli irem... bir zamanlar bu şarkıyı serviste bağıra bağıra söyledik aslında **slow** bir şarkı ama biz avazımız çıktığı kadar bağırırdık niyeyse... KTS3

Bu şarkıdan sonra biraz da **slow** coverlar dinlemek istersiniz belki :) Kanalıma bekliyorum.. MM4

- **item**

+18 DÜĞÜN ŞARKISI İTEMİ.. KTS4

+9 Aşk acısı çekme **itemi** satılır ch2 depo arkası S6

- **diss at-**

Şu şarkıya **diss atanlar** hangi şarkıyı seviyor acaba KTS5

- **loading**

200 milyon **loading**... KTS6

- **song**

Çok güzel **song** KTS8

- **hack ye-**

Hak yersen **hack yersin** derler İremcim :) KTS10

- **love**

2017 **love** hal seviyom... HG6

- **where**

sen bakmaya kıyamasın elin adamı ----- **where** ADALET S5

- **trib**

1K İZLENMEDE BURDAYDIK 150MDE DE BURDAYIZ OLMAYAN AŞK ACISININ **TRİBİNE** GİRİYORUM LAN S13

3.3. Alıntı Sözcükleri Geldikleri Dildeki Şekilleriyle ve Sözcükleri Diğer Dillerdeki Karşılıklarıyla Kullanma ile İlgili Bulgular

Alıntı sözcüklerin Türkçeye geldikleri dildeki ve diğer dillerdeki benzer kullanımları ile ilgili olarak incelenen yorumlarda 8 sözcük tespit edilmiştir:

- **amma (ama, Arapça < amma)**

Sarki guzel **amma** kilp uymamis SOB2

- **asia (Asya, İngilizce asia)**

İlk defa izledim bana..şu kanadalı biber war ya..onun **asia** wersiyonu gibi geldi.. SOB7

- **veled (velet, Arapça < veled)**

Ülkem **veled** dolmuş SOB10

- **gay (gey, İngilizce < gay)**

----- dünya listelerine girdigi sene **gay** ilan edilmisti uzulme gülsen başarıyı sevmeyiz. BB3

- **music (müzik, İngilizce music)**

Ya boyle super **music**mi var GG6

- **clib (klip, İngilizce < clip)**

o **clib**teki tofaşın rengi ne. GB9

- **show (şov, İngilizce < show)**

İrem Derici'nin beyaz **show**'da dediği gibi "fiziksel görünüşümü ne yapacaklar şarkılarımı dinlesinler" . Haklı çok başarılısın inşallah hep böyle gider. KTS2

- **piano (piyano, İtalyanca < piano)**

Denizin içinde **piano** ne alaka yaa KTS11

3.4. Cümle Düzeyinde Tespit Edilen Bulgular

Ödünçlemenin / alıntı kullanmanın bir diğer boyutu olan cümle düzeyinde alıntı kullanma ile ilgili olarak incelenen yorumlarda 1 cümle tespit edilmiştir:

1 love you turkey 1 love you Gülşen 1 love you kendim BB7

2017 a dinleyenler (I LOVE YOU ÇAĞATAY AKMAN) GG10

3.5. Alıntı Sözcüklerin Yazımında Yapılan Yanlışlıklarla İlgili Bulgular

Alıntı sözcüklerin yazımında yapılan yanlışlıklarla ilgili olarak 22 sözcüğün yazımında yanlışlık yapıldığı belirlenmiştir:

- **klip**

Sarki guzel amma **kilp** uymamis SOB2

kız hem çok güzel hem de kıyafetlerine bayılıyorum bazı **kılıplerde** tabiki bundada dans kıyafetine bayıldım BB4

- **profesör**

yorumları okudugum kadar kitap okusaydım **profösör** olmustum SOB4

- **artist**

Şu şarkıyı 1. yaparsak Dünyada 80 milyon nüfusla **artislilik** yaparız Hadi (5 dk sonra yorum R.İ.P) SOB8

- **video**

Çok güzel ben hayranımsın azçık daha **vido** şarkı yap. GG5

- **hâlâ**

Hayla 1 doz almaya gelenler var biliyorum .d GG14

yıl 2017 olmuş hayla dinliyenler varmı HG4

- **hemşehri**

şarkı çok güzel **hemşerime** selamlar sen şarkısını klip lütfen plakaya dikkat ıspartalılar burdamı GB4

- **kavanoz**

bu şarkıyı beğenene 1 **kavonoz** deil 2 **kovonoz** deil 3 **kavonoz** deil tam tamına 4 **kavonoz** bal hediye GB11

- **inşallah**

İnşanşalah ileşir KTS9

- **prens**

Hadise **pırses** demşlr geçktnde pırnse P2

Her kız tabiyki **presestir** P6

- **herkes**

BU ŞARKI ARABADA MÜTHİŞ PASSATLA HIZIMIZ 240 MÜZİK SON SES TÜNELDE **HERKEZ** BİZE BAKIYOR ... HG2

HERKEZ SEVDİĞİNE KAVUSUR S1

- **müzik**

Bu **musik** çok güzel i HG5

- **müthiş**

Ben begendim **mutis** HG7

Mütiş bişey bu zaten klibi beni benden aldı MM6

- **bravo**

BIRAVO MM5

- **birader**

Türkiye’de gençlik zor durumda **bilader** ne yapsin. MM7

- **orijinal**

Orjinalinin sözlerine bir de bu şarkıdakine bak :D Laf olsun şarkı olsun :) MM8

- **zalim**

En son kullanılan kelimelerimde bile senin ismin varken nasıl unutabilirimki seni **zalımın** oğlu S3

zalımın kızı nie gidiyon G1

- **sabret-**

allah büyüktür sen yeterki **sabır et** gerisi teferruat S4

- **sersem**

seninle dinledim bu sarkilari iyiki tanimisim **ser-sem** S10

- **fotoğraf**

kendime bikini öreceyim bikiniyi örünce **fotorafini** ceker sana gönderirim S11

- **kahrol-**

Wu an alıyorum nedenmi?cunku sevdiğim insan kalbimi kirdi ve hala onu seviyorum, naparsa yapsin seviyorum sarkiyi dinledikcede **kahir oluyor**um suc bende olmasa bile goz yaslari doken yine benim S12

- **hoparlör**

Ben Ölürsem MEZARDA ----- **haporlör** bağlayın bu çalsın... G3

- **popüler**

Popiler kültürden nefret eden bir insan olarak çok başarılı G6

3.6. Kısaltmalarla İlgili Bulgular

Kısaltmalarla ilgili olarak da yabancı dillerin etkisi altında kalınarak 4 farklı sözcük için *Yazım Kılavuzu*’nda yer almayan kısaltmalar kullanıldığı belirlenmiştir:

Hala dinliyoruz ya **efso** yapmış Çağatay GG11

Pro ÇAĞTAK AKMANNNNN GG12

Rus benim suç benim ! **lol GB1** (lol: Laughing out loud)

48 bin **diss** kıskanan yabancı şarkıcılar :DDD P4

Sonuç ve Tartışma

Sözcüklerin farklı dillerde kullanım alanı bulmasına olanak sağlayan nedenlerden birisi de medyadır. Medyanın da yeni medya kavramı içerisinde gelişme gösteren sosyal medya boyutu ön plana çıkmaktadır. Sosyal medyanın öne çıkan kullanım alanlarından birisi olan YouTube’da yer alan 10 popüler video için yazılan yorumların ödünçlemeler açısından incelenmesi sonucunda harf düzeyinde 4 harf (v, k, y, ş) için yabancı dillerin etkisi altında kalınarak farklı harfler kullanıldığı saptanmıştır.

Yapılan incelemede *Türkçe Sözlük*’te yer almayan 22 farklı sözcüğün yorumlarda geçtiği belirlenmiştir. Ayrıca 8 sözcüğün de Türkçeye geldikleri dildeki -kaynak dildeki-gibi ve sözcüklerin farklı dillerdeki karşılıklarıyla kullanıldığı görülmüştür. 2 yorumda ise cümle düzeyinde Türkçe sözdizimi içerisine yabancı dilde cümle eklendiği belirlenmiştir.

Yorumlarda 22 alıntı sözcüğün de yanlış yazıldığı dikkat çekmiştir. Ayrıca kullanıcıların yabancı dillerdeki kısaltmaları ve Türkçedeki alıntı sözcükleri kısaltma yoluna giderek kullandıkları da belirlenmiştir. Çoban (2018), Türkçe öğretmeni adaylarının alıntı sözcükleri, sözcüklerin genel olarak kullanılan yanlış yazımlarıyla karıştırmadığı ve bu beceriye %67,3 gibi ortalamanın üstünde bir düzeyde sahip oldukları tespit edilmiştir. Aynı çalışmada sözcük yazımının doğru veya yanlış olduğunu tespit edebilme becerisine ilişkin genel ortalama ise %62,8 olarak belirlenmiştir. Lüle Mert (2012) de Türkçe öğretmeni adaylarının sözcüklerin yazımını karıştırdıkları ve bu oranın azımsanmayacak düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmalardaki sonuçlarla bu durum benzerlik göstermektedir. Alıntı sözcüklerin yazımlarıyla ilgili olarak bir sorun yaşandığı bu sonuçlar doğrultusunda ortaya çıkmaktadır. Alıntı sözcüklerin yazımlarıyla ilgili olarak Türkçe öğretiminde ilköğretimden lisans düzeyine kadar geliştirici uygulamalar yapılması gerekmektedir.

Sosyal medyadaki bu türdeki hatalı kullanımların önüne geçmek için farkındalık yaratacak etkinlikler yapılmalıdır. Sosyal medya internet sayfalarında yorum yazılırken hatalı yazımlar ve Türkçe olmayan sözcükler için uyarı veren sistemler geliştirilmelidir.

Kısaltmalar

BB: Gülşen – Bangır Bangır

G: Mabel Matiz – Gel

GB: Eypio ve Burak King - Günah Benim
 GG: Çağatay Akman - Gece Gölgenin Rahatına Bak
 HG: Ozan Doğulu ve Ece Seçkin - Hoşuna mı Gidiyor
 KTS: İrem Derici - Kalbimin Tek Sahibine
 MM: Simge – Miş Miş
 P: Hadise – Prenseler
 S: Koray Avcı – Sen
 SOB: Aleyna Tilki – Sen Olsan Bari

Kaynakça

- Akıncı Vural, Z. B. & Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege Üniversitesi iletişim fakültesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yaşar University*, 20(5) 3348-3382.
- Aksan, D. (1977). Köktürkçeden bugüne, Türkçede ödünçlemeler üzerine bir sözcük istatistiği araştırması. *Türk Dili*, XXXVI, 313, 344-347.
- Aksan, D. (2004). *Türkçenin sözcük varlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Altun, A. (2015). Çevrimiçi ortamdaki tartışma kültürüne yönelik bir inceleme: Osmanlı Türkçesi tartışmaları. *Turkish Studies*, 10(12), 39-56.
- Alyılmaz, C. (1994). *Orhun yazıtlarının söz dizimi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Alyılmaz, C. (1997). Teknoloji ve dil. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 8, 33-36.
- Alyılmaz, S. (2013). Güncel Türkçe sözlük'te yer alan argo nitelikli kavram işaretleri. *Leyla Karahan Armağanı*, 165-192. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Bayraktar, N. (2013). Ölmekte olan Türk dilleriyle ilgili alınabilecek önlemler üzerine. dilleri ve kültürleri yok olma tehlikesine maruz Türk toplulukları 4. *Uluslararası Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu*, 23 -26 Mayıs 2012 Bildirileri. Ankara, 131-138
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyükşener, E. (2009). Türkiye'de sosyal ağların yeri ve sosyal medyaya bakış. XIV. "Türkiye'de İnternet" Konferansı Bildirileri, İstanbul, 39-44.
- Çoban, İ. (2018). *Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçedeki alıntı sözcükleri kullanma düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dale, R. K., Raney, A. A., Janicke, S. H., Sanders, M. S. & Oliver, M. B. (2017). YouTube for good: a content analysis and examination of elicitors of self-transcendent media. *Journal of Communication*, 67, 897 – 919.
- Dilmen, N. E. (2007). Yeni medya kavramı çerçevesinde internet günlükleri-bloglar ve gazeteciliğe yansımaları. *Marmara İletişim Dergisi*, 12(12), 113-122.
- Fidan, M. (2008). Halkla ilişkiler aracı olarak internet ve markaya katkısı. *Selçuk İletişim*, 5(3), 153-160.

- Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin dünü, bugünü ve yarını. Türkçenin Derin Yapısı*. Ankara: Belen Yayıncılık. 5-16. Yayıma Hazırlayanlar: Cengiz Alyılmaz ve Osman Mert.
- Göker, G. (2015). İletişimin mcdonaldlaşması: sosyal medya üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 10(2), 389-410.
- Gwenn, S. O. K., Kathleen, C. P. & Council On Communications And Media. (2011). Clinical report--the impact of social media on children, adolescents, and families. *Pediatrics*, 127(4), 800 - 804.
- İmer, K. (1976). *Dilde değişme ve gelişme açısından Türk dil devrimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- İmer, K., Kocaman, A. & Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- İşler, D. B., Çiftçi, M. & Yarangümelioğlu, D. (2013). Halkla ilişkiler aracı olarak: sosyal medyanın kullanımı ve yeni stratejiler. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(1), 174-186.
- Johnson, T., Shapiro, R. & Tourangeau, R. (2011). National survey of American attitudes on substance abuse XVI: teens and parents. *The National Center on Addiction and Substance Abuse*, 2011, 2011
- Karaağaç, G. (2013). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karataş, P. (2012). Elektronik kültür ortamında Türk-Yunan milli kimlik mücadeleleri bağlamında youtube videoları yorumları. *Folklor / Edebiyat*, 18(72), 91-111.
- Kılıçarslan, R. & Yavuz, A. (2014). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sosyal medya kullanımında yaptıkları yazma hataları. *Turkish Studies*, 9(3), 863-877.
- Korkmaz, Z. (1995). Türk dilinin yabancı dillere karşı korunması için alınması gereken önlemler. *Türk Dili*, 528, 1268-1280.
- Köksal, Y. & Özdemir, Ş. (2013). Bir iletişim aracı olarak sosyal medya'nın tutundurma karması içerisindeki yeri üzerine bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 323-337.
- Lüle Mert, E. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının yabancı kökenli sözcük kullanımlarına ilişkin bir inceleme. *Turkish Studies*, 7(4), 2357-2369.
- Öner, M. (1996). Türkçede dille ilgili alış verişlerin ve dil hareketlerinin tarihine toplu bir bakış. *Türk Dili*, 536, 140-148.
- Özkan, M. (2005). Tarihi perspektiften bilim dili olarak Türkçe. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 33, 141-158.
- Öztürk, M. F. & Talas, M. (2015). Sosyal medya ve eğitim etkileşimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7(1), 101-120.
- Saymer, İ. (2008). *Sanal ortamda halkla ilişkiler*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Scott, D. M. (2010). *The new rules of marketing and pr*, John Wiley and Sons, New Jersey.
- Sezgin, F. (2002). Türkçede batı kaynaklı kelimelerin yoğunluğu ve yabancılaşma sebepleri. *Türkler*, 18, 80-101.
- Solis, B. The essential guide to social media. <http://www.onecaribbean.org/content/files/essentialGuidetoSocialMedia.pdf>. Erişim Tarihi: 04.12.2017.
- Solmaz, B., Tekin, G., Herzem, Z. & Demir, M. (2013). İnternet ve sosyal medya kullanımı üzerine bir uygulama. *Selçuk İletişim*, 7(4), 23-32.
- Şahin, H. (2015). *Yabancı kelimelere Türkçe karşılıklar bulma sorunu*. Türkçenin Çağdaş Sorunları. (ed. Gürer Gülsevin ve Erdoğan Boz). Ankara: Gazi Kitabevi, 285-304.

Tadmor, U. (2009). *Loanwords in the world's languages: findings and results*. Loanwords in The World Languages a Comporative Handbook. (ed. Martin Haspelmath ve Uri Tadmor). Berlin: Deutsche Nationalbibliothek. 55-75.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.

www.youtube.com Erişim Tarihi: 04.12.2017

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yip, M. (1993). Cantonese loanword phonology and optimality theory. *Journal of East Asian Linguistics*, 2, 261-291.

İlk defa izledim bana..şu kanadalı biber war ya..onun asia wersiyonu gibi geldi..

YANITLA 1  

Ülkem veled dolmuş

YANITLA  

250 milyonda uyandırın moruq

YANITLA 2  

Çok güzel ben hayranımsın azçık daha vido şarkı yap.

YANITLA 2  

Ya boyle super musicmi var

YANITLA 2  

gelen yorumlara bakıp bakıp replay tuşunu bozanlar? +1

YANITLA 91  

Bu musik şok güsel i 😂😂❤️❤️

YANITLA 1  


2017 love hal seviyom okadar şarkı çıktı ama ben hala bunu dinliyorum ya dis layık

YANITLA 42  

9 yanıtın hepsini gör 


Bu beat çalıntı :))

YANITLA 5  

3 yanıtın hepsini gör 


GANG BENİM KİLL BENİM
KURDUM PLANI BU KİLL BENİM

YANITLA 711  

65 yanıtın hepsini gör 

sene 2017 hala dinleyenler :D (oooo tayfa 336 like saolun aaa burdan Anama babama selamlar :D)

YANITLA 333  

12 yanıtın hepsini gör 

I love you turkey I love you Gülşen I love you kendim

YANITLA 1  

Rus benim suç benim ! lol

YANITLA 171  

68 yanıtın hepsini gör 

sac modeli icin dislike

YANITLA 1  

Foto 1: İncelenen Yorumlara Ait Görüntülerden Bazıları



An Investigation of Speaking Activities in Textbooks for Turkish Teaching as a Foreign Language in terms of the Language Learning Strategies

Yabancılara Türkçe Öğretimine Yönelik Ders Kitaplarındaki Konuşma Etkinliklerinin Dil Öğrenme Stratejileri Açısından İncelenmesi

Sevil Hasırcı*

Geliş / Received: 11.04.2019

Kabul / Accepted: 15.06.2019

ABSTRACT: The tools used in the course have an important place for language learners to recognize the learning strategies. The activities in the textbooks play a crucial role for the learner's using the strategies in the language learning process and selecting them according to situations. Therefore, in this study, it was aimed to determine which language learning strategies were employed in speaking activities at A2 level. For this purpose, Oxford's classification was utilized. In the study, document analysis method was used and A2 level textbook speaking activities were examined in terms of memory, cognitive, compensation, metacognitive, social and affective strategies. As a result of the research, it was seen that the strategies were used unbalanced in the textbooks, and there was a proportional difference in the use of other strategies despite the predominant use of cognitive strategies at all of them. Besides, it was determined that the activities of textbooks look weak in terms of affective strategies, and also are insufficient in terms of all aspects of the strategies. For this reason, it can be said that the learning activities and tasks in the textbooks should revise in terms of teaching the learning strategies to learners.

Keywords: Turkish teaching as a foreign language, textbooks, language learning strategies, Oxford's classification.

ÖZ: Dil öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin farkına varmasında derste kullanılan araç-gereçlerin önemli bir yeri vardır. Ders kitaplarındaki stratejilere dönük etkinlikler, öğrencinin dil öğrenme sürecinde işleme ve durumlara uygun strateji seçiminde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada, A2 düzeyine dönük konuşma etkinliklerinde hangi dil öğrenme stratejilerinin işe koşulduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Oxford'un sınıflandırmasından yararlanılmıştır. Araştırmada, doküman incelemesi yönteminden yararlanılmış ve A2 düzeyi ders kitabı konuşma etkinliklerinde bellek, bilişsel, dengeleyici, üstbilişsel, sosyal ve duyuşsal stratejilere yer verilmesi yönünden incelenmiştir. Araştırma sonucunda ders kitaplarında stratejilerin dengesiz bir biçimde ele alındığı, bilişsel stratejilerin baskın bir biçimde yer verilmesine karşın diğer stratejilerin kullanım oranları yönünden farklılaşmalar olduğu görülmüştür. Duyuşsal stratejilere dönük etkinliklere yer verme açısından zayıf kalmakla birlikte her bir stratejinin tüm yönlerinin karşılanmasına dönük etkinliklerin de yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle öğrencilere strateji öğretimi açısından ders kitaplarındaki etkinlikler ve görevlerin yeniden düzenlenmesine gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Anahtar sözcükler: yabancılara Türkçe öğretimi, ders kitapları, dil öğrenme stratejileri, Oxford sınıflandırması.

* Dr. Öğrt. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, sevilhasirci@gmail.com

Giriş

Eğitim bilimleri alanındaki öğrenen özelliklerini belirlemeye dönük her türlü gelişme, dil öğrenme sürecine de yansımıştır. Bilişsel ve üstbilişsel süreç aracılığıyla bireyin bilişinin kontrol edilip edilmeyeceğine ilişkin merak, beraberinde öğrenmedeki bilgi işleme sürecinin araştırılması ve bu sürecin yansımalarının neler olduğunun belirlenmesi gereğini ortaya çıkarmıştır. Rubin (1975) ve Stern'in (1975) çalışmalarıyla dil öğrenme sürecinde öğrenenler tarafından kullanılan stratejilere dikkat çekilmeye başlanmıştır. Rubin (1975), öğrenme açısından iyi olanlarla zayıf olanlar arasındaki farkı yaratan etmenleri incelemeyi, böylece zayıf kalan öğrencileri daha başarılı yapacak yolları öğretmeyi amaçlamıştır. Böylece bu çalışmasıyla, dil öğrenme stratejileri ve strateji öğretimi için öncü nitelik taşımıştır.

Rubin (1975), dil öğrenme stratejilerini öğrenenin bilgiyi edinmede kullanabileceği teknikler ya da araçlar olarak tanımlamıştır. Stern (1975), Rubin'den (1975) farklı olarak dil öğrenme stratejilerini genel bir çerçevede betimlemekten çok "dil öğrencisinin karşılaştığı sorunların üstesinden gelmeye dönük strateji ve teknikler" olarak tanımlamış ve bu sorunların ise bilinen dil ile hedef dil arasındaki tutarsızlık, iletileri ve dilsel yapıları iletilme ve yorumlama ile mantıksal ve sezgisel öğrenme arasındaki seçimden kaynaklı sorunlar olabileceğini dile getirmiştir. William ve Burden'a (1997: 151) göre de dil öğrenme stratejileri, belirli bir soruna yanıt vermek için kullanılmakta; kendi öğrenmelerini kontrol altına almalarına yardımcı olmaktadır.

Hedef dilde gerek sorunların üstesinden gelmede gerekse özerklik sağlayarak öğrencilerin öz düzenleme yapmasında ve bilgi, anlayış geliştirmesinde bilinçli bir seçim, düşünce ya da eylemde bulunması önem taşımaktadır (Cohen, 1990; Chamot, 2004). Bu nedenle dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirmek, dilsel gelişim aşamalarını ilerletmek, bu doğrultuda yeni bir bilgiyi anlamak ve kalıcı hale getirmek için yürüttüğü belirli davranış, düşünce ya da eylemlerdir (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Oxford & Cohen, 1992).

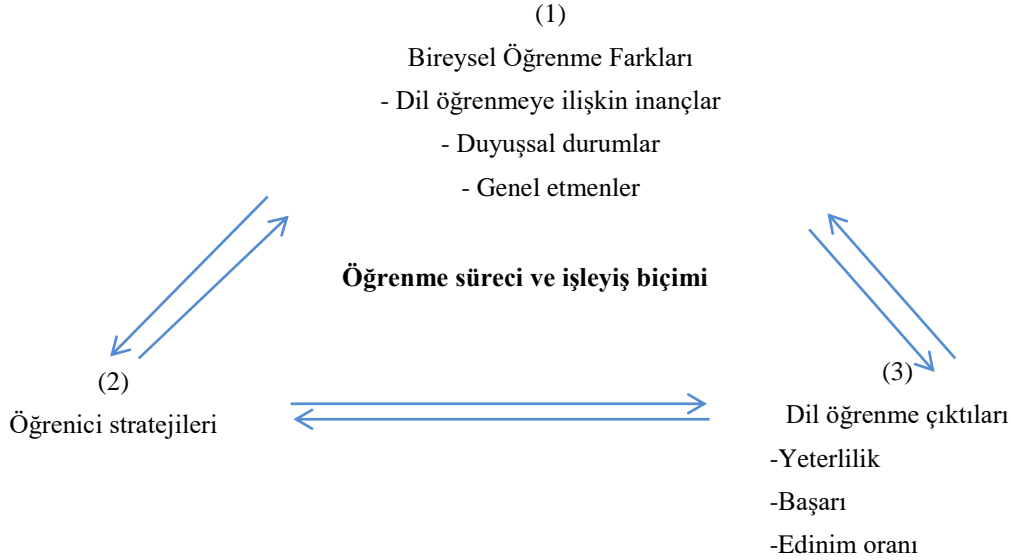
Öğrencinin kullandığı öğrenme stratejisi, bireysel bağlamda büyük ölçüde değişkenlik gösterir ve bir öğrenci öğrenme görevini ortaya çıkarmak için aynı anda bir düzine strateji kullanabilir (Brown, 2001: 210). Üstelik Griffiths (2003), ileri düzeydeki öğrencilerin daha çok sayıda strateji kullandıklarını belirlemiştir. Ancak önemli olan öğrencinin durumlara uyan strateji belirlemesidir. Bu açıdan öğrencilerin stratejileri kullanmalarına dönük olarak etkinliklerin planlanması ve her bir stratejinin ders kitaplarına yansımaları önem taşımaktadır. Dil Öğrenme Stratejileri Üzerine Uluslararası Proje [The International Project on Language Learner Strategies (IPOLLS)] tarafından 4 açıdan uzlaşma sağlanması kararı alınmıştır: (1) dil öğrenme stratejilerinin nasıl tanımlandığı, (2) öğrencilerin kısa ve uzun dönemli amaçları ile ilgili nasıl stratejilerin olduğu, (3) bireysel ve durumsal farklarla ilgili stratejilerin nasıl olduğu ve (4) stratejilerin öneminin kullanıcıya nasıl kanıtlanıp iletileceği (Macaro & Cohen 2007: 2-3). Bunun için de ders kitaplarında yer alan her bir stratejiye dönük etkinliklerde de şu koşullar göz önünde bulundurulmalıdır:

- (1) Strateji, hedef dile dönük görev ile yakından ilgili mi?

(2) Öğrencinin stratejiyi etkili bir şekilde kullanması ve görevi yerine getirmesi için ilgili diğer stratejilerle ilişkilendirmesine olanak tanıyor mu?

(3) Öğrencinin genel öğrenme stili tercihi ile eş güdümlü mü?

Bu koşulları taşıyan stratejiler “öğrenmeyi daha kolay, daha hızlı, daha eğlenceli, daha öz yönlendirmeli, daha etkili ve yeni durumlara daha aktarılabilir hale getirebilmektedir” (Oxford, 1990: 8; Oxford, 2003: 274). Bu koşulları sağlamak adına düzenlenen her bir etkinlikte öğrencinin bireysel farklarını da göz önünde bulundurmak önemlidir. Bireysel öğrenme farklarına ilişkin Ellis (1994: 473) şöyle bir çerçeve belirlemiştir:



Şekil 1. Bireysel Öğrenci Farklılıklarını Araştırma Çerçevesi

Şekil 1’de de görüldüğü üzere, öğrencinin dil öğrenmesinde duyuşsal etmenler (inanç, korku ya da özgüven, vb.) ya da genel etmenler (dilsel yeti, güdülenme, yaş, öğrenme stili) öğrenme sürecini etkilemekte; bu etmenler de öğrenci stratejilerine ve dolayısıyla öğrenme çıktısına yansıyabilmektedir. Bireyin dile yönelik tutumu, güdülenmesi, bilişsel öğrenme stilleri ve öğrenme stratejilerinin öğrenme sürecinde değişkenlik gösteren etmenler olması nedeniyle dil öğrenme stratejilerine yönelik birçok sınıflandırma bulunmaktadır: Rubin, 1987; O’Malley, 1990; Oxford, 1990; Stern, 1992. Ellis’e (1994: 539) göre Oxford’un dil öğrenme stratejileri taksonomisi bugüne kadar yapılan en kapsamlı sınıflandırmadır. Oxford (1990: 16), dil öğrenme stratejilerini doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki başlık altında ele almıştır. Doğrudan stratejiler, bellek, bilişsel ve dengeleyici (telafi-tamamlayıcı) olmak üzere üç; dolaylı stratejiler ise üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır:

Tablo 1. Oxford'un (1990) Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

Doğrudan Stratejiler		
Bellek Stratejileri	Bilişsel Stratejiler	Tamamlayıcı/ Dengeleyici Stratejiler
Zihinsel bağlantı kurma	Uygulama yapma	Uşa uygun bir kestirimde bulunma
Görüntü ve sesleri kullanma	İleti alıp gönderme	Konuşma ve yazmada sınırlamaların üstesinden gelme
Gözden geçirme	Çözümleme ve usavurma	
Eyleme geçirme	Girdi ve çıktı için yapı oluşturma	
Dolaylı Stratejiler		
Üst Bilişsel Stratejiler	Duyuşsal Stratejiler	Sosyal Stratejiler
Öğrenmeyi merkeze alma	Kaygıyı azaltma	Soru sorma
Öğrenmeyi düzenleme ve planlama	Kendini güdüleme	İş birliği yapma
Kendi öğrenmesini değerlendirme	Duygusal durumunu ölçme	Empati kurma

Alanyazına bakıldığında da dil öğrenme stratejileri açısından sıklıkla Oxford'un (1990) sınıflandırmasından yararlandığı görülmektedir. Bu çalışmalarda, ders kitaplarındaki etkinlikler (Yalçın, 2018), yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ve bu düzeylerdeki etkenler (Mohammad, 2014; Barut, 2015; Boylu, 2015; Akın & Çetin, 2016; Varışoğlu, 2017) ile sözcük öğretimi (Bölükbaş, 2013) açısından ele alınmıştır. Ders kitaplarının ayrıca Chamot ve O'Malley, Bimmel ve Rampillon sınıflandırması açısından ya da birden çok sınıflandırmanın birleşimiyle karşılaştırmalı olarak incelendiği de belirlenmiştir (Silahsızoğlu, 2004; Bayezit, 2013; Harputoğlu, 2015). Ancak ders kitaplarındaki konuşma becerisine dönük etkinliklerin dil öğrenme stratejisi açısından ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Üstelik konuşma becerisinin öğrencilerin üretimsel yönünü gösteren bir beceri olması, bu beceriye dönük etkinliklerde dil öğrenme stratejilerini işe koymasını gerektirmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, ders kitaplarındaki konuşma becerisindeki etkinliklerde öğrencilerin hangi dil öğrenme stratejilerini karşıladığı sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma, A2 düzeyine dönük konuşma etkinlikleri ile sınırlı tutulmuştur. Ara düzey ya da iletişimden kopmama düzeyi olarak adlandırılan A2 düzeyi, toplumsal ilişkileri gösteren betimleyicilerin birçoğunun yer aldığı düzeydir (CEFR, 2011). Ayrıca temel düzey etkinlikleri, öğrencilerin yalnızca dili tanınmasıyla değil; aynı zamanda yabancı dilde kendi öğrenme stratejilerini belirlemesinde ilk adım olmasıyla da öne çıkmaktadır. Bu nedenle A2 düzeyine dönük konuşma etkinliklerinde hangi dil öğrenme stratejilerinin işe koşulduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. A2 düzeyi ders kitapları konuşma etkinliklerinde, öğrencilerin bellek stratejilerini işe koymasına dönük etkinliklere yer verilme sıklığı nedir?

2. A2 düzeyi ders kitapları konuşma etkinliklerinde, öğrencilerin bilişsel stratejileri işe koşmasına dönük etkinliklere yer verilme sıklığı nedir?

3. A2 düzeyi ders kitapları konuşma etkinliklerinde, öğrencilerin dengeleyici stratejileri işe koşmasına dönük etkinliklere yer verilme sıklığı nedir?

4. A2 düzeyi ders kitapları konuşma etkinliklerinde, öğrencilerin üstbilişsel stratejileri işe koşmasına dönük etkinliklere yer verilme sıklığı nedir?

5. A2 düzeyi ders kitapları konuşma etkinliklerinde, öğrencilerin duyuşsal stratejileri işe koşmasına dönük etkinliklere yer verilme sıklığı nedir?

6. A2 düzeyi ders kitapları konuşma etkinliklerinde, öğrencilerin sosyal stratejileri işe koşmasına dönük etkinliklere yer verilme sıklığı nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlenmesini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2011, s.187). Bu bağlamda Ankara, Gazi, İstanbul Üniversitesi ile Yunus Emre Enstitüsü tarafından yayımlanan A2 düzeyi ders kitaplarındaki konuşma becerisi etkinlikleri, Oxford'un (1990) belirlediği dil öğrenme stratejileri açısından karşılaştırmalı olarak çözümlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma sürecinde öncelikle her bir ders kitabındaki konuşma etkinlikleri belirlenmiştir. Ardından bu etkinlikler, öğrencinin doğrudan mı, yoksa dolaylı mı strateji kullanmasına dönük olması açısından araştırmacı tarafından hazırlanan bir çizelge çerçevesinde ele alınmıştır. Ayrıca nitel araştırma yöntemlerinde uzman incelemesi güvenilirliği artırmaya dönük işe koşulan yöntemlerden biridir. Bu nedenle her bir kitaptan 3 etkinlik belirlenmiş ve bu etkinliklerin hangi stratejiyi işe koşmaya dönük olduğuna ilişkin uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacı ve 2 uzman tarafından aynı çizelge kullanılmış; bu çizelgede uyuma oranlarına bakılmıştır. Bunun için Miles ve Huberman (1994) formülünden yararlanılmış ve %88 oranında bir uyum yüzdesi belirlenmiştir.

Toplanan verilerin incelenmesi için içerik çözümlemesinden yararlanılmıştır. İçerik çözümlemesinde yapılan temel işlem, birbirine benzer verileri belirli kavram ve temalar ışığında bir araya getirmek ve bunları da okurun anlayacağı biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s.227). Bunun için de sıklık çözümlemesinden yararlanılmış ve her bir strateji ulamına ilişkin sıklık ve yüzdeler oranları belirlenmiştir.

Bulgular

A2 Düzeyi Ders Kitabı Konuşma Etkinliklerindeki Bellek Stratejileri

Bellek stratejileri, dört alt başlıktan oluşmaktadır: zihinsel bağlantılar, görüntü ve sesleri kullanma, gözden geçirme ve eyleme geçirme. Zihinsel bağlantılar; gruplama, çağrışım yapma, ayrıntılandırma ve yeni bir bağlamda kullanma olmak üzere dört alt

başlıktan oluşmaktadır. Görüntü ve sesleri kullanma; imge kullanma, anlam haritası, anahtar sözcük kullanma ve sesleri bellekte simgeleme alt başlıklarına; gözden geçirme stratejisi, planlı gözden geçirme alt başlığına ve eyleme geçirme stratejisi ise fiziksel tepki ya da duyuları kullanma ile mekanik teknikler kullanma alt başlıklarına ayrılmaktadır.

Araştırmada öncelikle her bir başlığa yönelik etkinlik, ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerine göre numaralandırılmış; ardından her birine ilişkin sıklık oranı belirlenmiştir. Bazı etkinlikler birden çok bellek stratejisi alt başlığına uygunluk göstermektedir. Bu nedenle etkinlik sayısı ile strateji kullanım sayısı açısından farklılık vardır. Her bir ders kitabındaki konuşma etkinliklerinde sözü edilen alt başlıklardan yola çıkılarak sıklık ve yüzdelik açısından şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Tablo 2. A2 Düzeyi Ders Kitapları Konuşma Etkinliklerindeki Bellek Stratejileri

Ders Kitapları	GÜ-Y.İ.T ¹		AÜ- Hitit		İÜ- Y.İ.T		YEE- Yedi İklim		
Bellek Stratejileri	Sıklık	Yüzdelik	Sıklık	Yüzdelik	Sıklık	Yüzdelik	Sıklık	Yüzdelik	
Zihinsel Bağlantılar	Gruplama	2	% 4.76	4	%14.285	3	%10.715	5	% 13.89
	Çağrışım yapma	7	% 16.67	4	%14.285	2	% 7.14	8	% 22.22
	Ayrıntılandırma	14	% 33.33	9	% 32.14	12	% 42.86	15	% 41.67
	Yeni bir bağlamda kullanma	-	-	5	%17.86	6	%21.43	2	%5.55
Görüntü ve sesleri kullanma	İmge kullanma	7	%16.67	-	-	-	-	1	%2.78
	Anlam haritası	-	-	-	-	-	-	1	%2.78
	Anahtar sözcük kullanma	12	%28.57	5	%17.86	4	%14.285	3	%8.33
	Sesleri bellekte simgeleme	-	-	1	%3.57	-	-	1	%2.78
Gözden geçirme	Planlı gözden geçirme	-	-	-	-	1	%3.57	-	-
	Eyleme geçirme	-	-	-	-	-	-	-	-
	Fiziksel tepki ya da duyuları kullanma	-	-	-	-	-	-	-	-
	Mekanik teknikler kullanma	-	-	-	-	-	-	-	-
	Toplam	42	%100	28	%100	28	%100	36	%100

Tablo 2’de de görüldüğü üzere, bellek stratejilerinden en çok zihinsel bağlantılara; zihinsel bağlantılardan da en çok ayrıntılandırmaya dönük etkinliklere yer verilmiştir.

¹ Her bir ders kitabı araştırmada şöyle kısaltılmıştır:

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı

Ankara Üniversitesi Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı

İstanbul Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı

Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı

GÜ-Y.İ.T

AÜ-Hitit

İÜ-Y.İ.T

YEE-Yedi İklim

Orantısal olarak bakıldığında ise İÜ- Y.İ.T (f:12, %42.86), YEE-Y.İ.T (f:15, %41.67), GÜ-Y.İ.T (f:14, %33.33) ve AÜ Hitit (f:9, %32.14) olarak sıralanabilir.

Gruplama stratejisinde sıklık açısından YEE-Yedi İklim (f:5), orantısal olarak AÜ Hitit (%14.285) öne çıkmaktadır. Yeni bir bağlamda kullanma stratejisini işe koşmaya dönük etkinliklere GÜ ders kitabında hiç yer verilmediği; buna karşın İÜ ders kitabında bu stratejinin öne çıktığı (f:6, %21.43) belirlenmiştir. Çağrışım yapma stratejisinde ise sıklık açısından GÜ (f:7) ile YEE (f:8) ders kitapları benzer oranlara sahiptir. Orantısal bağlamda YEE ders kitabı birinci sıradadır (%22.22).

Görüntü ve sesleri kullanma stratejisinde ise imge kullanma ve anahtar sözcük kullanma stratejilerine ilişkin etkinliklerin işe koşulduğu görülmektedir. Bu stratejilerin kullanımı açısından GÜ-Y.İ.T ders kitabı öne çıkmaktadır (f:19, %45.24). Bunu %21.43 oranla AÜ-Hitit izlemektedir. En az YEE- Yedi İklim Türkçe ders kitabında ele alınmıştır (f:5, %13.89). Ancak İÜ-Y.İ.T ders kitabında da benzer oran olduğu görülmektedir (%14.285).

Gözden geçirme stratejisine bakıldığında, ders kitaplarında pek ele alınmadığı belirlenmiştir. Yalnızca İÜ-Y.İ.T ders kitabında 1 etkinliğe rastlanmıştır. Eyleme geçirme stratejisine dönük hiçbir etkinliğe rastlanmamıştır. Bu bulgular ışığında, ders kitaplarında zihinsel bağlantı kurmaya dönük etkinliklerin öncelikli olduğu söylenebilir.

Öğrencinin bellek stratejilerini işe koşmasına dönük kitaplarda şu tür etkinliklere yer verilmiştir:

Gruplama: “Paranızı nasıl değerlendirmeyi tercih ediyorsunuz? Niçin? A. Gayrimenkul alıyorum. B. Altın biriktiriyorum. C. Döviz alıp satıyorum. D. Borsaya yatırıyorum.” (YEE-Y.İ.T: 105).

Çağrışım Yapma: “Aşağıdaki uyarıları ilgili resimlerle eşleştiriniz. 1. Çocuklardan uzak tutunuz. 2. İçmeden önce çalkalayınız. 3. Gözle temasından kaçınınız. 4. Soğuk yerde saklayınız. 5. Soğuk içiniz.” (GÜ-Y.İ.T: 58).

Ayrıntılandırma: “Planlarımızı anlatalım. Bugün dersten sonra... Bu hafta içinde...” (AÜ Hitit: 85).

Yeni bir bağlamda kullanma: “Şehrimizle ilgili bir efsane anlatalım.” (İÜ-Y.İ.T: 59).

İmge kullanma: “Aşağıdaki diyalogları inceleyiniz. Siz de diğer resimlere uygun yeni diyaloglar hazırlayınız ve sınıfta canlandırınız.” (GÜ-Y.İ.T: 64).

Anahtar sözcük kullanma: “Sizin ülkenizde kaç mevsim var ve şehrinizde şimdi hava durumu nasıl? Aşağıdaki kelimelerle anlatalım.” (İÜ-Y.İ.T: 47).

Sesleri bellekte simgeleme: “Soralım, anlatalım. Gelecek yaz tatilini nerede geçireceksin? Neden orası? Yalnız mı gideceksin? Ne kadar kalacaksın(ız)? Notlarım:...” (AÜ- Hitit: 87).

Planlı gözden geçirme: “Bir gününüz nasıl geçer? Anlatalım. Nerelere gidersiniz? Neler yaparsınız? Kimlerle görüşürsünüz?” (İÜ- Y.İ.T: 74).

A2 Düzeyi Ders Kitabı Konuşma Etkinliklerindeki Bilişsel Stratejiler

Bilişsel stratejiler; uygulama yapma, iletiyi alıp gönderme, çözümlene ve usavurma ile girdi ve çıktı için yapı oluşturma alt başlıklarından oluşmaktadır. Uygulama yapma stratejisi; yineleme, ses ve yazı sistemini kullanarak uygulama yapma, formül ve kalıp sözleri fark edip kullanma, yeniden birleştirme ve doğal bir biçimde uygulama alt başlıklarından; ileti alıp gönderme stratejisi, iletiyi ve düşünceyi hızlı bir biçimde bulma ile ileti alma ve gönderme için kaynakları kullanma alt başlıklarından oluşmaktadır. Çözümlene ve usa vurma stratejisi ise beş alt başlıktan oluşmaktadır: tüm dengelim yöntemini kullanma, ifadeleri çözümlene, diller arasında karşılaştırmalı çözümlene, çeviri yapma ve aktarma. Girdi ve çıktı için yapı oluşturma stratejisine bakıldığında ise üç alt başlık bulunmaktadır. Bunlar; not alma, özetleme ve önemini belirtme.

Ders kitaplarına bakıldığında, bilişsel stratejilere dönük etkinliklerden sıklıkla yararlanıldığı görülmektedir. Bu etkinliklerin dağılımı şu şekildedir:

Tablo 3. A2 Düzeyi Ders Kitapları Konuşma Etkinliklerindeki Bilişsel Stratejiler

Ders Kitapları	GÜ-Y.İ.T		AÜ- Hitit		İÜ- Y.İ.T		YEE- Yedi İklim		
	Sıklık	Yüzdellik	Sıklık	Yüzdellik	Sıklık	Yüzdellik	Sıklık	Yüzdellik	
Uygulama yapma	Yineleme	22	%48.88	7	%14	6	%16.22	6	%12
	Ses ve yazı sistemini kullanarak uygulama yapma	-	-	-	-	-	-	1	%2
	Formül ve kalıp sözleri fark edip kullanma	8	%17.78	9	%18	7	%18.92	9	%18
	Yeniden birleştirme	-	-	2	%4	3	%8.11	5	%10
	Doğal bir biçimde uygulama	4	%8.89	9	%18	6	%16.22	9	%18
	İleti alıp gönderme stratejisi	İletiyi ve düşünceyi hızlı bir biçimde bulma	3	%6.67	7	%14	10	%27.03	9
İleti alma ve gönderme için kaynakları kullanma		6	%13.33	7	%14	-	-	5	%10
Çözümlene ve usa vurma stratejisi		Tümdengelim yöntemini kullanma	2	%4.45	-	-	1	%2.70	1
	İfadeleri çözümlene	-	-	2	%4	-	-	1	%2
	Diller arasında karşılaştırmalı çözümlene	-	-	-	-	-	-	-	-
	Çeviri yapma	-	-	-	-	-	-	1	%2
	Aktarma	-	-	2	%4	2	%5.40	1	%2
Girdi ve çıktı	Not alma	-	-	2	%4	-	-	-	-
	Özetleme	-	-	-	-	-	-	-	-

Önemini belirtme	-	-	3	%6	2	%5.40	2	%4
Toplam	45	% 100	50	% 100	37	% 100	50	% 100

Her bir ders kitabı, öne çıkan bilişsel strateji açısından farklılıklar göstermektedir. Örneğin; GÜ ders kitabında %48.8 oranla yineleme stratejisi öne çıkarken İÜ ders kitabında %27.03 oranla iletiyi ve düşüncüyü hızlı bir biçimde bulma ön plandadır. YEE ve Hitit ders kitaplarında ise aynı orana sahip stratejiler dikkat çekmektedir. AÜ- Hitit ders kitabında doğal bir biçimde uygulama ve formül ile kalıp sözleri fark edip kullanmaya dönük etkinlikler %18 oranla öne çıkmaktadır. YEE- Yedi İklim ders kitabında ise AÜ- Hitit ile benzerlik göstermekle birlikte bir de iletiyi ve düşüncüyü hızlı bir biçimde bulmaya dönük etkinliklere de %18 oranında yer verilmiştir.

Ders kitaplarında ses ve yazı sistemini kullanarak uygulama yapmaya dönük etkinliklere pek yer verilmediği görülmüştür. Yalnızca YEE-Yedi İklim ders kitabında 1 etkinlik söz konusu. Uygulama yapmaya dönük etkinlikler içerisinde yeniden birleştirmeye dönük etkinlikler de nadiren yer almaktadır.

İleti alıp gönderme stratejisi açısından AÜ (f:14; %28) ve YEE (f:14; %28) ders kitapları gerek sıklık gerekse yüzdeler yönüyle aynı orana sahiptir. İÜ ders kitabı ise %27.03 (f:10) oranla benzerlik gösterirken GÜ ders kitabı bu açıdan diğer kitaplara göre orantısız bağlamda geride kalmakta (%20), sıklık açısından İÜ ile benzer özellik göstermektedir (f:9).

Çözümleme ve usavurma stratejisinin incelenen tüm kitaplarda pek de öne çıkmayan bir strateji olduğu söylenebilir. Aynı durum girdi ve çıktı için yapı oluşturma stratejisi için de geçerli. Çözümleme ve usavurma stratejisinde tümdengelim yöntemini kullanma öne çıkmaktadır (GÜ- %4.45; İÜ- %2.70; YEE- %2). Bunu ifadeleri çözümleme tekniği izlemektedir (AÜ- %4; YEE- %2). Çeviri yapmaya yalnızca YEE- Yedi İklim ders kitabında yer verilirken diller arasında karşılaştırmalı çözümlemeye hiçbir ders kitabında yer verilmemiştir.

Girdi ve çıktı için yapı oluşturma için önemini belirtmeye dönük etkinlikler öne çıkmaktadır. AÜ-Hitit ders kitabı, bu stratejinin en çok işe koşulduğu kitaptır. Çünkü not almaya dönük etkinliklere de yer vererek toplam %10'luk oranla öne çıkmaktadır.

Öğrencinin bilişsel stratejilerini işe koymasına yönelik kitaplarda şu tür etkinliklere yer verilmiştir:

Yineleme: “Sultanahmet Meydanı çok ünlü bir yerdir. Sultanahmet Camisi ile Ayasofya Müzesinin arasında geniş bir park vardır. Bu parkın adı Sultanahmet Parkıdır. Parkın tam karşısından Yerebatan Sarnıcı vardır. Gülhane Parkı, Ayasofya Müzesinin sağ çaprazındadır. Müzenin sağ tarafında da Topkapı Sarayı bulunuyor. Haydi bulalım!” (GÜ-Y.İ.T: 84).

Ses ve yazı sistemini kullanarak uygulama yapma: “Köpeğiniz hastalandı. Veterinere götürmek istiyorsunuz. Ancak veterinerin adresini bilmiyorsunuz. Telefon rehberinden veterinerin numarasını bulunuz ve ona telefon edip adresini öğreniniz.” (YEE-Y.İ.T: 147).

Formül ve kalıp sözleri fark edip kullanma: “Aşağıdaki konular hakkında konuşalım. Yoksullar için neler yapabiliriz? Daha güzel bir dünya için neler yapabiliriz? Mutlu olmak için neler yapabiliriz? Nasıl huzurlu bir aile olabiliriz?” (İÜ- Y.İ.T: 88).

Yeniden birleştirme: “Yandaki tabloda bulunan bilgileri, aşağıda cümleler halinde yazılı olarak ifade ediniz. Sarı renkli araba, beyaz renkli arabadan daha ucuzdur... Bu etkinliğin ardından şu konuşma etkinliği yapılır: Siz hangi arabayı tercih edersiniz? Niçin? Araba almak istiyorsunuz. Bunun için araba galerisine gittiniz. Bir arabayı beğendiniz. Galerici ile bu araba hakkında konuşunuz.” (YEE-Y.İ.T: 109).

Doğal bir biçimde uygulama: “Ülkenizdeki ünlü bir mizah kahramanının fıkrasını anlattınız.” (YEE-Y.İ.T: 139).

İletiyi ve düşünceyi hızlı bir biçimde bulma: “İyimser misiniz, kötümser misiniz? İyimserim. Çünkü... Kötümserim. Çünkü ...” (YEE-Y.İ.T: 158).

İleti alma ve gönderme için kaynakları kullanma: “Randevu alalım. Sen hastasın, o sekreter. Şikâyeti, hastane adı, randevu tarihi ve saati, hastanın adı” (AÜ-Hitit: 141). (Dinleme etkinliğinin aynısı konuşma etkinliğine dönüştürülmüş.)

Tümdengelim yöntemini kullanma: “Arkadaşınızla yemek ile ilgili bir diyalog hazırlayınız. Bu diyalogda aşağıdaki soruların cevaplarına da yer veriniz. Hangi yemeği seviyorsunuz? Yemeğin içinde neler var? Yemek tuzlu mu, acı mı, ekşi mi?” (GÜ-Y.İ.T: 58). (Bu etkinlik öncesinde yemek özelliklerine yönelik etkinliklere de yer verilmiştir.)

İfadeleri çözümleme: “Medya sizi nasıl etkiliyor? * Televizyondaki haberlerin iyi ya da kötü olması, o gün psikolojimi etkiliyor. * Günlük işlerimi televizyon programlarına göre ayarlıyorum. *...” (AÜ- Hitit: 151). (Öğrencinin her bir tümcedeki ifadeyi çözümledikten sonra bir seçimde bulunması istenmektedir.)

Çeviri yapma: “Sizin ülkenizde hangi yemekler var? Arkadaşlarınıza anlatınız.” (YEE-Y.İ.T: 124). (Burada öğrenci yemek tarifi verirken kendi yöresindeki yemeğin Türkçe karşılığını bulmaya çalışacaktır.)

Aktarma: “Şehrimizle ilgili bir efsane anlatalım.” (İÜ-Y.İ.T: 59).

Not alma: “Soralım, not edelim. Kim yapabiliyor?” (AÜ-Hitit: 114).

Önemini belirtme: “Sizce renkler hayatımızı etkiliyor mu? Siz dekorasyonda, kıyafetlerinizde hangi renkleri tercih ediyorsunuz? Neden?” (AÜ-Hitit: 139).

A2 Düzeyi Ders Kitabı Konuşma Etkinliklerindeki Dengeleyici Stratejiler

Dengeleyici stratejiler, iki ana alt başlıktan oluşmaktadır: usa uygun bir kestirimde bulunma ve konuşmada sınırlamaların üstesinden gelme.

Usa uygun kestirimde bulunmada dilsel ve diğer ipuçları kullanma yer alırken sınırlamaların üstesinden gelmede sekiz başlık bulunmaktadır: anadili kullanımına geçme, yardım alma, jest ve mimik kullanma, bir süre ya da tamamen iletişimi kesme, konuyu seçme, iletiyi düzeltme ya da benzer şekilde söyleme, sözcük türetme, dolaylı biçimde söyleme ya da eş anlamlı sözcük kullanma.

Tablo 4. A2 Düzeyi Ders Kitapları Konuşma Etkinliklerindeki Dengeleyici Stratejiler

Ders Kitapları		GÜ-Y.İ.T		AÜ- Hitit		İÜ- Y.İ.T		YEE- Yedi İklim	
Dengeleyici Stratejiler	Sıklık	Yüzdellik	Sıklık	Yüzdellik	Sıklık	Yüzdellik	Sıklık	Yüzdellik	
Usa uygun kestirimde bulunma	Dilsel ipuçları kullanma	12	%25.53	10	%32.26	1	%7.14	5	%16.66
	Diğer ipuçları kullanma	5	%10.64	-	-	-	-	4	%13.33
	Anadili kullanımına geçme	-	-	-	-	-	-	1	%3.34
Sınırlamaların üstesinden gelme	Yardım alma	15	%31.91	5	%16.13	3	%21.42	3	%10
	Jest ve mimik kullanma	-	-	-	-	-	-	-	-
	Bir süre ya da tamamen iletişimi kesme	-	-	-	-	-	-	-	-
	Konuyu seçme	13	%27.66	5	%16.13	5	%35.72	6	%20
	İletiyi düzeltme ya da benzer biçimde söyleme	2	%4.26	11	%35.48	5	%35.72	10	%33.33
	Sözcük türetme	-	-	-	-	-	-	-	-
	Dolaylı biçimde söyleme ya da eş anlamlı sözcük kullanma	-	-	-	-	-	-	1	%3.34
	Toplam	47	%100	31	%100	14	%100	30	%100

Dengeleyici stratejilerden öncelikle usa uygun kestirimde bulunma stratejisine bakıldığında, dilsel ipuçlarından yararlanmaya dönük etkinlikler daha çok öne çıkmaktadır. Her bir ders kitabı, sıklık açısından karşılaştırıldığında GÜ-Y.İ.T ders kitabı; yüzdellik oran açısından ise AÜ- Hitit ders kitabı öne çıkmaktadır. Diğer ipuçları olarak daha çok görsel, işitsel yönlü anlamayı destekleyici ipuçlarından söz edilmektedir. Bu bağlamda ise GÜ ve YEE ders kitabının yararlandığı görülmüştür.

Sınırlamaların üstesinden gelme stratejisi açısından ise konuyu seçme, iletiyi düzeltme ya da benzer biçimde söyleme ile yardım alma stratejilerinin baskın olarak yer aldığı görülmektedir. Her bir ders kitabında öne çıkan strateji farklılık göstermektedir: GÜ-Y.İ.T ders kitabında yardım alma (%31.91) ile konuyu seçme (%27.66); AÜ-Hitit ders

kitabında iletiyi düzeltme ya da benzer biçimde söyleme (%35.48); İÜ-Y.İ.T ders kitabında konuyu seçme ile iletiyi düzeltme ya da benzer biçimde söyleme (%35.72); YEE-Yedi İklim ders kitabında ise yalnızca iletiyi düzeltme ya da benzer biçimde söyleme (%33.33) stratejisi öne çıkmaktadır.

Sözcük türetme, eş anlamlı sözcük söyleme ya da dolaylı biçimde söylemeye dönük etkinlikler, YEE-Yedi İklim Türkçe ders kitabındaki 1 etkinlik dışında hiçbir biçimde yer almamaktadır. Jest ve mimik kullanma ile bir süre ya da tamamen iletişimi kesme stratejisine ilişkin ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinde herhangi bir açıklama ya da etkinlik yoktur. Ancak öğretim süreci içerisinde öğrenciler tarafından etkinlik sırasında kullanmaya dönük gözlemler ya da yönlendirmeler yapıyor olabilir. Araştırma, ders kitaplarındaki etkinliklerin tanımlamaları ve açıklamaları ile sınırlı olduğu için bu stratejilerin kullanımına ilişkin bir görev tanımlaması görülmemiştir.

Öğrencinin dengeleyici stratejilerini işe koşmasına yönelik kitaplarda şu tür etkinliklere yer verilmiştir:

Dilsel ipuçları kullanma: “Aşağıdaki diyalogu okuyunuz. Siz nerede kalıyorsunuz? Arkadaşlarınıza tarif ediniz.” (GÜ-Y.İ.T: 54).

Diğer ipuçları kullanma: “Hangisini tercih edersiniz? Niçin?” (YEE-Y.İ.T: 61).

Anadili kullanımına geçme: “Sizin ülkenizde hangi yemekler var? Arkadaşlarınıza anlatınız.” (YEE-Y.İ.T: 124).

Yardım alma: “Genç kalmanın yolları- spor yapmak, sağlıklı beslenmek, stressiz yaşamak, mutlu bir aile yaşamı, düzenli uyku.” (AÜ-Hitit: 135).

Konuyu seçme: “Sizin derdiniz ne?” (AÜ-Hitit: 136).

İletiyi düzeltme ya da benzer biçimde söyleme: “Sizce elektrikli ev eşyalarının hangisi daha önemlidir? Niçin?” (YEE-Y.İ.T: 136).

Dolaylı biçimde söyleme ya da eş anlamlı sözcük kullanma: “Kendimizi onların yerine koyalım.” (YEE-Y.İ.T: 166).

A2 Düzeyi Ders Kitabı Konuşma Etkinliklerindeki Üstbilişsel Stratejiler

Dolaylı stratejilerden biri olan üstbilişsel strateji, üç alt başlıktan oluşmaktadır: öğrenmeyi merkeze alma, öğrenmeyi düzenleme ve planlama ile kendi öğrenmesini değerlendirme. Öğrenmeyi merkeze almada gözden geçirme ve bilinenlerle ilişkilendirme, dikkatini verme, dinlemeye odaklanma amacıyla konuşmayı erteleme öne çıkarken öğrenmeyi düzenleme ve planlamada dil öğrenimi ile ilgili araştırma yapma, amaç belirleme, dilsel bir görev için plan yapma ve uygulama fırsatları arayışında olma yer almaktadır. Kendi öğrenmesini değerlendirme ise öz denetim ve öz değerlendirme olmak üzere iki ana başlık altında ele alınmıştır. Bu bağlamda ders kitaplarındaki etkinliklerde şu sonuçlara ulaşılmıştır (Tablo 5):

Tablo 5. A2 Düzeyi Ders Kitapları Konuşma Etkinliklerindeki Üstbilişsel Stratejiler

Ders Kitapları		GÜ-Y.İ.T		AÜ- Hitit		İÜ- Y.İ.T		YEE- Yedi İklim	
Üstbilişsel Stratejiler		Sıklık	Yüzdellik	Sıklık	Yüzdellik	Sıklık	Yüzdellik	Sıklık	Yüzdellik
Öğrenmeyi merkeze alma	Gözden geçirme ve bilinenlerle ilişkilendirme	7	%38.89	10	%50	11	%39.29	13	%25.49
	Dikkatini verme	3	%16.67	1	%5	3	%10.71	1	%1.96
	Dinlemeye odaklanma amacıyla konuşmayı erteleme	-	-	1	%5	-	-	3	%5.88
Öğrenmeyi düzenleme ve planlama	Dil öğrenimi ile ilgili araştırma yapma	2	%11.11	-	-	-	-	-	-
	Amacını belirleme	-	-	4	%20	-	-	6	%11.76
	Dilsel bir görev için plan yapma	6	%33.33	3	%15	-	-	4	%7.84
	Uygulama fırsatları arayışında olma	-	-	1	%5	2	%7.14	2	%3.92
Kendi öğrenmesini değerlendirme	Öz denetim	-	-	-	-	-	-	-	-
	Öz değerlendirme	-	-	-	-	12	%42.86	22	%43.15
Toplam		18	%100	20	%100	28	%100	51	%100

GÜ-Y.İ.T ve AÜ- Hitit ders kitaplarında kendi öğrenmesini değerlendirme dışındaki stratejilerin ele alındığı görülmektedir. Bu da her iki ders kitabında öz denetim ve öz değerlendirme sürecinin göz önüne alınmadığının bir göstergesidir. Öğrenmeyi merkeze alma stratejisi, GÜ ders kitabında %55.56 oranında, AÜ-Hitit ders kitabında ise %60 oranındadır. Öğrenmeyi düzenleme ve planlama stratejisi ise GÜ ders kitabında %44.44 iken AÜ-Hitit ders kitabında %40 oranındadır. Bu açıdan bakıldığında, her iki kitabın üstbilişsel stratejileri işe koşma açısından benzer özellikler taşıdığı söylenebilir.

İÜ-Y.İ.T ders kitabı ile YEE-Y.İ.T ders kitaplarına bakıldığında ise her iki kitapta öğrencinin kendi öğrenmesini değerlendirmesi üzerinde durması ve hatta bu oranın üstbilişsel stratejilerin yaklaşık yarısını oluşturması dikkat çekicidir. İÜ-Y.İ.T ders kitabında üstbilişsel stratejileri işlemeye dönük etkinlikler orantısız bağlamda şu şekilde sıralanabilir: öğrenmeyi merkeze alma (%50), kendi öğrenmesini değerlendirme

(%42.86) ve öğrenmeyi düzenleyip planlama (%7.14). YEE-Y.İ.T ders kitabında ise kendi öğrenmesini değerlendirme (%43.15), öğrenmeyi merkeze alma (%33.33) ve öğrenmeyi düzenleme ve planlama (%23.52) olarak sıralanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, YEE-Y.İ.T ders kitabında üstbilişsel stratejilere dönük etkinliklerin dengeli bir biçimde yer aldığı söylenebilir. Bu stratejinin işlenmesine dönük kitaplarda şöyle etkinlikler bulunmaktadır:

Gözden geçirme ve bilinenlerle ilişkilendirme: “Ülkenizdeki ünlü bir mizah kahramanının fıkrasını anlatınız.” (YEE-Y.İ.T: 127).

Dikkatini verme: “Arkadaşlarımıza aşağıdaki gibi sorular soralım ve yeteneklerimizle ilgili konuşalım. Kendi yeteneklerimizi arkadaşlarımıza anlatalım.” (İÜ-Y.İ.T: 85).

Dinlemeye odaklanma amacıyla konuşmayı erteleme: “Televizyon yararlı bir araçtır. Çünkü... Televizyon zararlı bir araçtır. Çünkü... Öğrencileri iki gruba ayırınız. Birkaç dakika kendi aralarında durum değerlendirmesi yapmalarını isteyiniz. Daha sonra iki öğrenci grubunu tartışınız.” (YEE-Y.İ.T: 142).

Dil öğrenimi ile ilgili araştırma yapma: “Yolculuk için valiz hazırlıyoruz. Valize aşağıdaki eşyaları koyacağız. Eşyaların adlarını söyleyiniz.” (GÜ-Y.İ.T: 48).

Amacını belirleme: “Ülkenizde insanlar hangi bölgelerde ne tür tatlıları tercih ediyorlar? Bunun sebebi nedir?” (YEE-Y.İ.T: 84).

Dilsel bir görev için plan yapma: “Bir tur satın alalım- yolculuk tarihleri, yolculuk süreleri, yeme içme, rota, aktiviteler, fiyatı” (AÜ-Hitit: 129).

Uygulama fırsatları arayışında olma: “Sizin kültürünüzdeki en ünlü fıkra tipi kim? Bu kişinin en çok hangi fıkrasını seviyorsunuz? Anlatalım.” (İÜ-Y.İ.T: 63).

Öz değerlendirme: “Planlarımı, hedeflerimi ve bunların nedenlerini açıklayabilirim. 😊 😞 😐” (YEE-Y.İ.T: 90).

A2 Düzeyi Ders Kitabı Konuşma Etkinliklerindeki Duyuşsal Stratejiler

Kaygıyı azaltma, kendini güdüleme ve duygusal durumunu ölçme üzere duyuşsal stratejiler 3 alt başlıktan oluşmaktadır. Kaygıyı azaltma başlığı altında ilerlemeli gevşeme, derin soluk alma, müzik kullanma, gülme gibi başlıklar göz önüne alınmıştır. Kendini güdülemede kendisine ilişkin olumlu ifadelerde bulunma, akılcı bir şekilde risk alma, kendini ödüllendirme başlıkları varken duygusal durumunu ölçmede ise bedenini dinleme, kontrol listesi kullanma, dil öğrenme günlüğü tutma ve başka birisiyle duygularıyla ilgili konuşma başlıkları yer almaktadır.

Duyuşsal stratejilerin her birinin eğitim ortamı içerisinde işe koşulması ve buna ilişkin öğrenciye farkındalık kazandırmak önem taşımaktadır. Bu nedenle ders kitaplarında yalnızca bireyin bilişsel yönünü değil, duyuşsal yönünü de öne çıkaracak etkinliklere gereksinim duyulmaktadır. Ancak GÜ-Y.İ.T ve İÜ- Y.İ.T ders kitaplarında duyuşsal stratejiye dönük herhangi bir etkinliğe rastlanmamıştır. Bu nedenle Tablo 6’da yalnızca YEE ve AÜ ders kitaplarına yer verilmiştir:

Tablo 6. A2 Düzeyi Ders Kitapları Konuşma Etkinliklerindeki Duyuşsal Stratejiler

Ders Kitapları		AÜ- Hitit		YEE- Yedi İklim	
Duyuşsal Stratejiler		Sıklık	Yüzelik	Sıklık	Yüzelik
Kaygıyı azaltma	İlerlemeli gevşeme	-	-	-	-
	Derin soluk alma	-	-	-	-
	Müzik kullanma	-	-	-	-
	Gülme	1	%16.67	1	%33.34
Kendini güdüleme	Kendisine ilişkin olumlu ifadelerde bulunma	-	-	-	-
	Akılcı bir şekilde risk alma	-	-	-	-
	Kendini ödüllendirme	-	-	-	-
Duyuşsal durumunu ölçme	Bedenini dinleme	-	-	-	-
	Kontrol listesi kullanma	1	%16.67	-	-
	Dil öğrenme günlüğü tutma	-	-	-	-
	Başka birisiyle duygularıyla ilgili konuşma	4	%66.66	2	%66.66
	Toplam	6	%100	3	%100

Tablo 6’da da görüldüğü üzere, AÜ- Hitit ve YEE-Yedi İklim ders kitaplarında da duyuşsal alana dönük görevlerin sayıca az olduğu görülmektedir. Her iki ders kitabında başka birisiyle duygularıyla ilgili konuşmaya ve fıkra anlatma yoluyla gülmeye/güldürmeye dönük etkinlikler öne çıkmaktadır. Ayrıca AÜ-Hitit ders kitabında kontrol listesi kullanmaya dönük etkinliğe de yer verilmiştir. Kitaplardaki etkinlik örnekleri şu şekildedir:

Gülme: “Ülkenizdeki ünlü bir mizah kahramanının fıkrasını anlatınız.” (YEE-Y.İ.T: 127).

Kontrol listesi kullanma: “Ne tür programlar izliyorsunuz? Anketi uygulayalım, konuşalım.” (AÜ-Hitit: 149).

Başka birisiyle duygularıyla ilgili konuşma: “İnternette zaman geçirmeyi seviyorum. Evet- Hayır- Neden/Nasıl?..” (AÜ-Hitit: 144).

A2 Düzeyi Ders Kitabı Konuşma Etkinliklerindeki Sosyal Stratejiler

Sosyal stratejiler; sorma, iş birliği yapma ve empati kurma başlıklarından oluşmaktadır. Sorma stratejisi içinde açıklama ve doğrulama isteme ile düzeltme isteme başlıkları bulunmaktadır. İş birliği yapmanın iki yönü bulunmaktadır: akranlarla ya da yeni dilde yeterli düzeydeki kişilerle. Bu nedenle sosyal stratejinin içinde duygudaşlık, iş birliği ve sorma olmak üzere 3 ana kavram olduğu söylenebilir. İncelemeye alınan ders kitaplarında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Tablo 7. A2 Düzeyi Ders Kitapları Konuşma Etkinliklerindeki Sosyal Stratejiler

Ders Kitapları		GÜ-Y.İ.T		AÜ- Hitit		İÜ- Y.İ.T		YEE- Yedi İklim	
Sosyal Stratejiler		Sıklık	Yüzelik	Sıklık	Yüzelik	Sıklık	Yüzelik	Sıklık	Yüzelik
Sorma	Açıklama ve doğrulama isteme	16	%84.21	7	%58.33	13	%81.25	13	%72.22
	Düzeltilme isteme	-	-	-	-	-	-	-	-

İş birliği yapma	Akranlarla işbirliği yapma	3	%15.79	5	%41.67	2	%12.5	4	%22.22
	Yeni dilde yeterli düzeydeki kişilerle iş birliği yapma	-	-	-	-	-	-	-	-
Empati kurma		-	-	-	-	1	%6.25	1	%5.56
	Toplam	19	%100	12	%100	16	%100	18	%100

Her bir kitapta açıklama ve doğrulama istemeye dönük öğrencilere görevler verildiği görülmektedir. Ders kitapları arasında etkinlik sayısı ve orantısal bağlamda GÜ-Y.İ.T ders kitabı öne çıkmaktadır (f:16; %84.21). Bunu sırasıyla İÜ-Y.İ.T ders kitabı (f:13, %81.25), YEE-Yedi İklim ders kitabı (f:13, %72.22) ve AÜ-Hitit (f:7, %58.33) izlemektedir. Bunu akranlarla işbirliği izlemektedir. Bu açıdan en çok AÜ-Hitit ders kitabı öne çıkmaktadır (f:5, %41.67). Bunu etkinlik sayısı bağlamında YEE-Yedi İklim, GÜ-Y.İ.T ve İÜ-Y.İ.T ders kitapları izlemektedir.

Düzeltilme istemeye ve yeterli düzeydeki kişilerle iş birliği yapmaya dönük hiçbir etkinliğe rastlanmamıştır. Empati kurmaya ise yalnızca 1 etkinlikle İÜ-Y.İ.T ve YEE-Yedi İklim ders kitabı yer vermiştir. Sosyal stratejiyi işe koşmaya dönük kitaplarda şöyle etkinlikler yer almaktadır:

Açıklama ve doğrulama isteme: “Biz de sınıftan ir arkadaşımızı tarif edelim.” (İÜ-Y.İ.T: 19).

Akranlarla iş birliği yapma: “Biz de yer ayırtalım. Otobüs- uçak” (AÜ-Hitit: 131).

Empati kurma: “Ben şu anda seksen beş yaşındayım. Bacaklarım ağrıyor ve artık rahat yürüyemiyorum. Bu yüzden baston kullanıyorum. (Öğrencilerin yaşlıların ağızyla konuşmasını isteyiniz.)” (YEE- Y.İ.T: 166).

Sonuç ve Tartışma

Dil öğrenme stratejilerinin işe koşulmasında öğretmen, öğrenci ve eğitim ortamında kullanılan araç-gereçler önem taşımaktadır. Dil öğrencilerinin stratejilerin farkına varmasında öğretmene önemli görev düşmektedir. Çünkü bir dil öğretmeni, “öğrenme stratejilerini öğretmede stratejik bir öğretmen olmalıdır” ve stratejik öğretmen; içerik üzerine düşünmeyi öğretmeye odaklanan, öğretim değişkenleri (öğrenci, ders araç-gereçleri, öğretimsel görev, öğrenme/öğretme stratejileri) arasındaki devingen etkileşimi değerlendirebilen, öğrenme sürecine duyarlı, öğrencilerin düşünme biçimlerinin farkında olan ve buna göre onların anlamlandırmasına yardımcı olan; duyuşsal öğretim stratejilerinin öğretimine odaklanan öğretmendir (Jones vd., 1987). Bu açıdan bakıldığında, öğretim sürecinde kullanılan araç-gereçlerin seçimi de öğretmenin görevleri

arasındadır. Öğretmenin bu seçimi yaparken öğrencilerin hangi stratejilerini işe koşan etkinliklere yer verildiğine ilişkin bir çıkarımda bulunması, bunun için de ders kitaplarının incelenmesi gerekmektedir.

Ders kitaplarındaki etkinliklerde stratejilere yer verilme oranı genel olarak şu şekildedir (Tablo 8):

Tablo 8. A2 Düzeyi Ders Kitaplarında Stratejilerin Genel Dağılımı

Ders Kitapları	GÜ-Y.İ.T		AÜ- Hitit		İÜ- Y.İ.T		YEE- Yedi İklim	
	Sıklık	Yüzdellik	Sıklık	Yüzdellik	Sıklık	Yüzdellik	Sıklık	Yüzdellik
Bellek Stratejileri	42	%24.56	28	%19.05	28	%22.77	36	%19.15
Bilişsel Stratejiler	45	%26.315	50	%34.01	37	%30.08	50	%26.595
Dengeleyici Stratejileri	47	%27.485	31	%21.09	14	%11.38	30	%15.96
Üstbilişsel Stratejiler	18	%10.53	20	%13.61	28	%22.77	51	%27.13
Duyuşsal Stratejiler	-	%0	6	%4.08	-	%0	3	%1.595
Sosyal Stratejiler	19	%11.11	12	%8.16	16	%13.00	18	%9.57
Toplam	171	%100	147	%100	123	%100	188	%100

Konuşma etkinliklerinde stratejilere yer verme açısından YEE-Yedi İklim ders kitabı öne çıkmaktadır (f:188). Bunu sırasıyla GÜ-Y.İ.T (f:171), AÜ-Hitit (f:146) ve İÜ-Y.İ.T (f:123) izlemektedir. Bu sıklık oranları, öğrencinin stratejileri işe koşması açısından İÜ-Y.İ.T ders kitabının diğer kitaplara oranla zayıf kaldığını göstermektedir.

GÜ-Y.İ.T ders kitabında bellek, bilişsel ve dengeleyici stratejilerine dönük etkinliklerin birbirine benzer oranlarda yer aldığı görülmektedir. Üstbilişsel ve sosyal stratejiler ise en az kullanılan stratejilerdir; duyuşsal stratejiye de hiç yer verilmemiştir. GÜ-Y.İ.T ders kitabı C1 düzeyine yönelik yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar söz konusu (Harputoğlu, 2015; Yalçın, 2018). Yalçın'ın (2018) C1 düzeyi ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerine yönelik saptamalarında duyuşsal stratejilere hiç yer verilmediği; en çok da bilişsel stratejilerin yer aldığı belirtilmiştir. Harputoğlu'nun (2015) araştırmasında da C1 düzeyi konuşma etkinliklerinde en çok bilişsel strateji kullanıldığı, diğer stratejilerin ise sınırlı bir biçimde kullanıldığı sonucuna varılmıştır.

Bir diğer ders kitabı olan AÜ-Hitit ders kitabındaki stratejiye dönük etkinlik kullanımı en çoktan en aza şöyle sıralanabilir: bilişsel (%34.01), dengeleyici (%21.09), bellek (%19.05), üstbilişsel (%13.61), sosyal (%8.16) ve duyuşsal (%4.08). Bilişsel stratejilerin en çok kullanılmasına ilişkin Bayezit'in (2013) araştırmasında da aynı sonuca ulaşılmıştır. Üstelik elde edilen sonuçlar, GÜ-Y.İ.T ders kitabı ile karşılaştırıldığında AÜ-Hitit ders kitabının benzer özellikler gösterdiği söylenebilir. Çünkü her ikisinde de bilişsel, dengeleyici ve bellek stratejileri ilk 3 sırada yer almaktadır. Üstbilişsel ve sosyal strateji kullanım oranlarında da benzerlik söz konusu. Duyuşsal stratejiye, AÜ-Hitit ders kitabı 6 etkinlikte yer vermesiyle farklılık göstermektedir.

İÜ-Y.İ.T ders kitabı incelendiğinde ise bilişsel stratejilerin (%30.08) yanı sıra üstbilişsel ve bellek (%22.77) stratejileri işlememeye dönük etkinliklere de yer verildiği görülmektedir. Üstbilişsel stratejileri daha fazla işe koşması yönüyle AÜ-Hitit ve GÜ-Y.İ.T ders kitaplarından ayrılmaktadır. Ancak GÜ ders kitabında olduğu gibi duyuşsal stratejiye yer verilmediği belirlenmiştir.

YEE-Y.İ.T ders kitabı, üstbilişsel stratejilere en çok yer veren kitap olması yönüyle öne çıkmaktadır (%27.13). Bunu %26.595 oranla bilişsel stratejiler izlemektedir. Bellek ve dengeleyici stratejileri benzer oranlarda ele alan YEE-Y.İ.T ders kitabında duyuşsal stratejinin diğer kitaplarda olduğu gibi pek gözetilmediği belirlenmiştir (f:3, %1.595).

Dil öğrencileri ile yapılan araştırmalarda üstbilişsel stratejilerin sıklıkla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Mohammad (2014), temel düzeydeki öğrencilerin üstbilişsel, sosyal stratejileri sıklıkla kullandıkları; bunu orta düzeyde bilişsel, dengeleyici, duyuşsal ve bellek stratejilerin izlediğini belirtmiştir. Bölükbaş (2013) ve Boylu'nun (2015) araştırmasında ise üstbilişsel stratejilerin en çok, duyuşsal stratejilerin en az kullanıldığı belirlenmiştir. Üstbilişsel stratejilere en çok yer vermesiyle YEE-Y.İ.T ders kitabının öne çıktığı söylenebilir. Bunu İÜ-Y.İ.T ders kitabı izlemektedir. GÜ-Y.İ.T ve AÜ-Hitit ders kitaplarının ise üstbilişsel stratejilere dönük etkinliklere ağırlık vermesi gerekmektedir. Duyuşsal strateji açısından ise inceleme kapsamındaki tüm kitapların yetersiz olduğu; ancak öğrencilerin en az yeğlediği strateji olması yönüyle de uyumluluk gösterdiği söylenebilir. Barut'un (2015) araştırmasına göre öğrenciler, stratejiler arasında en çok dengeleyici (tamamlayıcı) ve sosyal stratejileri yeğlemektedir. Dengeleyici strateji açısından ise GÜ-Y.İ.T ders kitabı öne çıkmaktadır.

Sonuç olarak, araştırma kapsamındaki ders kitaplarında strateji kullanımına dönük etkinliklerin dengesiz bir biçimde ele alındığı, bilişsel stratejileri işe koşmaya yönelik etkinliklerin baskın bir biçimde kullanılmasına karşın diğer stratejilerden yararlanma oranları yönünden farklılaşmalar olduğu görülmüştür. Duyuşsal stratejilerin kullanımı açısından zayıf kalan ders kitaplarında öğrencinin sosyal etkileşime girerek kaygısını azaltabileceği ve duyuşsal açıdan paylaşımlarda bulunabileceği etkinlikler gerekmektedir. Ayrıca her bir stratejiye ilişkin yapılan etkinliklerin belli bir açıyı değil; her yönünü karşılaması gerekir. Örneğin; Sınırlamaların üstesinden gelmede yalnızca yardım alma, konuyu seçme gibi stratejilere yoğunlaşmak yerine her bir stratejiyi işe koşacak etkinliklere yer verilmelidir. Bu nedenle öğrencilere strateji öğretimi açısından ders kitaplarındaki etkinlikler ve görevlerin yeniden düzenlenmesine gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Akın, H. & Çetin, M. (2016). Cinsiyet faktörünün yabancı dil olarak Türkçe öğrenim stratejilerine etkisi (Bosna Hersek örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 1021-1032.
- Barut, A. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayezit, H. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki öğrenme stratejilerinin kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Boylu, E. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bölükbaş, F. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerinin sözcük öğrenimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 28(3), 55-68.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy* (2. baskı). New York: Longman.
- Chamot, U. A. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
- Cohen, A. D. (1990). *Language Learning: insight for learners, teachers, and researchers*. Newbury House/Harper & Row, New York.
- Cohen, A. D. (2014). *Strategies in learning and using a second language*. New York: Routledge.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31, 367-383.
- Harputoğlu, B. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe ve ana dil Türkçe ders kitaplarında öğrenme stratejilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Jones, B. F., Palincsar, A. S., Ogle, D. S. & Carr, E. G. (1987). *Strategic teaching and learning: cognitive instruction in the content areas*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Macaro, E. & Cohen, A. D. (2007) Introduction. In A. D. Cohen and E. Macaro (eds.). *Language learner strategies: 30 years of research and practice* içinde (s.1-5). Oxford: Oxford University Press.
- Mohammad, Q. (2014). *Jawaharlal Nehru Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L. J. & Russo, R. P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35(1), 21-46.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know?* Boston: Heinle and Heinle.

- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: concepts and relationships. *IRAL*, 41, 271-278.
- Oxford, R. L. & Cohen, A. D. (1992). Language learning strategies: crucial issues of concept and classification, *Applied Language Learning*, 3 (1-2), 1-35.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Silahsızıoğlu, E. (2004). *Öğrenme Stratejileri ve teknikleri bağlamında yabancı dil olarak Almanca ve Türkçe öğretim süreçlerine karşılaştırmalı bir bakış*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner?, *Canadian Modern Language Review*, 34, 304-318.
- Varişoğlu, M. C. (2017). Türkçe öğrenen Litvanyalı öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, 59, 533-546.
- William, M. & Burden, R. L. (1997) *Psychology for language teachers: a social constructive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yalçın, Ç. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan dinleme etkinliklerinin dil öğrenme stratejileri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.



The Main Functions of Children's Literature: An Evaluation Based on Felski's Approach

Çocuk Edebiyatının Temel İşlevleri: Felski'nin Yaklaşımı Doğrultusunda Bir Değerlendirme

Sedat Karagül*

Geliş / Received: 01.04.2019

Kabul / Accepted: 17.09.2019

ABSTRACT: Rita Felski, professor of English and comparative literature at the University of Virginia, addresses the functions of literature in an authentic classification in "Uses of Literature" and examines these functions under four main headings: "recognition, enchantment, knowledge, and shock." In the current study, it is aimed to analyze and interpret the main functions of children's literature based on the classification made by Felski. What kind of a responsibility children's literature has taken so far/should take in the realization of recognition, enchantment, knowledge and shock as the functions of literature is discussed in the light of various opinions and considerations.

Keywords: children's literature, the functions of children's literature, Rita Felski, recognition, enchantment, knowledge, shock.

ÖZ: Virginia Üniversitesi İngiliz Edebiyatı ve Karşılaştırmalı Edebiyat profesörü Rita Felski, "Edebiyat Ne İşe Yarar? (Uses of Literature)" adlı yapıtında edebiyatın işlevlerini özgün bir sınıflamayla ele almış ve bu işlevleri "tanıma, büyüleme, bilgilendirme, şaşırtma" olmak üzere dört ana başlık altında incelemiştir. Bu çalışmada, Felski'nin yapmış olduğu bu sınıflamadan hareketle çocuk edebiyatının temel işlevleri incelenmeye ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Edebiyatın tanıma, büyüleme, bilgilendirme ve şaşırtma işlevlerinin gerçekleştirilmesinde çocuk edebiyatının nasıl bir sorumluluk üstlendiği/üstlenmesi gerektiği çeşitli görüş ve düşüncelerin tanıklığında tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: çocuk edebiyatı, çocuk edebiyatının işlevleri, Rita Felski, tanıma, büyüleme, bilgilendirme, şaşırtma.

* Dr. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, sedatkaragul@gmail.com

Giriş

Edebiyatın mutlaka bir işlevi olmalı mı sorusu, Platon'dan bu yana tartışılan ve bir türlü sonuçlandırılmadığı için de tartışılmaya devam eden bir konudur. Edebiyatın okuruna karşı sorumluluklarının olduğunu ya da olmadığını söylemek konusunda birbirinden farklı düşüncelerle karşılaşılabilir. Örneğin, Borges edebiyatın işlevini sorgulamayı her zaman mantıksız bulmuştur. O, "Edebiyat ne işe yarar?" sorusuna "Kanaryanın ötüşü ya da çok güzel bir günbatımı ne işe yarar diye sormak kimin aklına gelir!" diye yanıt verir. Borges, böylesine güzel şeyler varsa, bu güzel şeyler yaşamı bir an için de olsa daha az çirkin ve daha az hüznü kılabilir, bunlara yararlı doğrulamalar aramanın bir gereği olmadığını savunur. Llosa (2014: 22) ise bu noktada Borges'ten farklı düşünmektedir. Ona göre her şeye rağmen "Edebiyat ne işe yarar?" sorusu, fena bir soru değildir aslında. Çünkü romanı ve şiiri yaratan rastlantı ya da doğa değildir ve dolayısıyla da romanlar ve şiirler, bir kuşun şakıması ya da batmakta olan bir güneşin görünümü gibi değerlendirilemez. Romanları ve şiirleri insanlar yarattığından, bunların nasıl ve neden doğduklarını, amaçlarının ne olduğunu ve neden bu kadar kalıcı olduklarını sormakta bir sakınca yoktur.

Eco'ya (2016a: 14) göre edebiyat denen bu maddi olmayan varlığın ilk etapta tüketilen bir şey olduğu ve bu nedenle bir işe yaramaması gerektiği düşünülebilir. Ancak, edebi zevkle ilgili böylesine bedensiz bir tasavvur, edebiyatı "koşmak" ya da "bulmaca çözmek" gibi bir etkinliğe indirgeme tehlikesi taşır. Öyle ki, bu indirgeme bile her iki etkinliğin de bir işe yaradığı gerçeğini değiştirmez. Kuşkusuz bunlardan ilki beden sağlığına, ikincisi de sözcük dağarcığımızın genişlemesine hizmet eder. Öyleyse edebiyatın da hem bireysel hem de toplumsal yaşamımızda üstlendiği bir dizi işlev bulunmaktadır. Bu yargılardan hareketle çocuk edebiyatının da bir dizi işlevi olduğu söylenebilir. Çünkü Şirin'in (1994: 10) de belirttiği gibi "çocuk edebiyatı önce edebiyattır. Edebiyat yönü ile edebiyatın içinde en incelikli yazarlık biçimidir. Her yaştan okurun ilgisini çekebilene, okunabilene, dili, anlatımı ve biçimi ile edebiyatın içinde yeni bir türdür." Buna göre edebiyatın işlevlerinin aynı zamanda çocuk edebiyatının işlevleri bağlamında da irdelenebileceği söylenebilir.

"Edebiyat nedir, ne işe yarar?" sorusunun adeta edebiyatla yaşıt olduğunu söylemek mümkündür. Edebiyatın var olduğu günden bugüne kadar birçok araştırmacı tarafından edebiyatın işlevleri sorgulanmış, bu konu hakkında birçok kitap yazılmış, çok sayıda araştırma ve inceleme gerçekleştirilmiştir (Özdemir, 2017: 27).

Edebiyatın işlevleri konusunda çalışmalar yapan ve bu işlevleri özgün bir sınıflamayla yorumlayan araştırmacılardan biri de Virginia Üniversitesi İngiliz Edebiyatı ve Karşılaştırmalı Edebiyat profesörü Rita Felski'dir. Felski (2016), "Edebiyat Ne İşe Yarar? (Uses of Literature)" adlı yapıtında edebiyatın işlevlerini "tanıma, büyüleme, bilgilendirme, şaşırtma" olmak üzere dört ana başlık altında incelemektedir. Çocuk edebiyatı da her şeyden önce bir edebiyat olduğuna göre çocuk edebiyatının temel işlevlerini bu başlıklar altında incelemek ve yorumlamak mümkündür.

Tanım İşlevi

Felski'ye (2016) göre edebiyatın ilk işlevi “tanım”dır. İnsanın kafasını allak bullak eden ve paradoksal bir nitelik taşıyan tanım, benzerlik ile farklılığı tek hamlede bir araya getirdiğinden aynı anda hem güven verici hem de cesaret kırıcı olabilmektedir. Çünkü tanım dediğimiz eylem, bilmediğimiz bir şeyi var olan bir şemaya yerleştirerek daha önce bildiğimiz bir şeyle ilişkilendirme yoluyla anlamlandırmaktır. Böylece tanım yoluyla bulanık, dağınık ya da yarı bilinçli bir biçimde duyumsanmış olabilecek bir şey artık belirgin bir biçim kazanmakta, ayrıntılandırılmakta, derinleştirilmekte ya da yeni bir biçimde belirgin kılınmaktadır. Bu nedenle tanım, önemli bir eylemdir ve edebiyat bu noktada önemli bir işlev yüklenmektedir.

Çocuk edebiyatında tanım işlevi, “çocuğu tanım”, “çocuğun kendini tanınması” ve “çocuğun insanı ve yaşamı tanınması” olmak üzere üç farklı yolla gerçekleşmektedir.

Çocuk edebiyatının önemli işlevlerinden biri, yetişkinlerin çocuğu tanımına olanak sağlamasıdır. Bu noktada çocuk edebiyatı, yetişkinlerin hem çocuğu tanımını sağlayan hem de çocuğu tanımalarını gerektiren bir olgu niteliği taşımaktadır. Çünkü her kitabın her çocuk için uygun olmadığı bir gerçektir. Çocuklarla buluşturulan kitapların onların düzeyine, ilgilerine, gereksinimlerine, isteklerine uygun olması gerekir. Yetişkinlerin, çocukları gelişimsel, bilişsel ve duyuşsal düzeylerine uygun kitaplarla buluşturabilmeleri için onları çok iyi tanımaları bir önkoşul niteliği taşımaktadır. Çocuğu tanımayan yetişkinlerin çocuğa uygun kitabı seçme konusunda yanlışlara düşeceği açıktır.

Çocuğu tanıyabilmenin temel koşulu, öncelikle çocuğun önemli ve özerk bir birey olduğunu kabul etmektir. Bu konuda özellikle oryantalist toplumlarda ciddi sıkıntılar olduğu görülmekte ve bilinmektedir. Çocuklar için yapılan “minyatür yetişkin, küçük adam, küçük yetişkin, bacaksız, ufaklık, yaşlıların bastonu” gibi benzetmelerin yansıttığı geleneksel çocuk anlayışı, çocuğu küçümseyen, hor gören, hatta çoğu zaman aşağılayan bir tavır içinde olduğu sürece çocuğu, keşfedilmesi gereken bir kişi olarak görme eğiliminde olamayacaktır. Çocuğun tanınmadığı bir toplumda da çocukların doğru kitaplarla buluşturulabilmesi olanaklı değildir.

“Çocuk, insanlıkla yaşıt olmasına karşın, çocukluk modern bir kavramdır” (Şirin, 2016: 63). Çocuğu yalnızca biyolojik bir kategori olarak ele alan, onun kişisel, ruhsal ve toplumsal boyutunu göz ardı eden geleneksel yaklaşım, çocukluk kavramının da yok sayılmasına neden olmuş ve bu kavram ne yazık ki son yıllardaki gelişmelerle üzerinde düşünölmeye başlanan bir olgu olma noktasına gelmiştir.

Çocuğun önemsenmediği, keşfedilmeye çalışılmadığı, dolayısıyla da tanınmadığı bir toplumda çocukların doğru kitaplarla buluşturulmaları son derece güç olduğu gibi, böyle bir toplumda gerçek anlamda bir çocuk edebiyatının varlığından söz edilebilmesi de olanaklı değildir. Çünkü çocuk edebiyatı, çocuğu temel alan yaklaşımla yazılan yapıtların oluşturduğu bir bütündür. Baş'ın (2015: 6) da belirttiği gibi çocuk edebiyatı yazarı olabilmenin temel koşulu, çocuğu tanıyabilme becerisine sahip olmaktır. Şirin'e (2016) göre de “çocuk edebiyatı hem çocuk hem de bir sosyokültürel mekân olarak çocukluğu yansıtan, öncelikle çocuk okur için gerçekleştirilen bir edebiyat konumundadır. Bu bağlamda çocuklar için yapılacak edebiyatın merkez kavramları, çocuğa görelilik ve çocuk

gerçekliğidir. Çocuğa görelilik denince, çocuklar için yapılacak edebiyatın çocuğun büyüme ve gelişme çağlarına, psikolojisine, sözcük ve kavram bilgisine, algılama düzeyine uygun bir duyarlık biçimi anlaşılmalıdır.” Bu duyarlık biçiminin yaşama geçirilebilmesi için öncelikle çocuğun çok iyi tanınması gerekmektedir. Çocuğu tanıyabilmenin temel koşulu da çocuğun önemli ve özerk bir birey olduğunu kabul etmektir.

Çocuğun önemli ve özerk bir birey olduğunun kabul edilmesi, onunla ciddi ve uzun süreli konuşmalar yapılmasının da önünü açacaktır. Çocukla yapılan konuşmalar, çocuğu tanıma sürecinin ilk ve en önemli aşamasını oluşturmaktadır. Bu noktada çocukla gerçekleştirilen konuşmaların bir monolog değil, diyalog niteliği taşıması son derece önemlidir. Bir başka deyişle, yalnızca yetişkinin konuştuğu, çocuğun salt dinleyici konumunda olduğu bir konuşma sürecinin çocuğun tanınmasına olanak tanımayacağı bilinmelidir. Çocukla yapılan konuşmaların temel amacının aslında çocuğu dinleyerek onun ilgilerine, gereksinmelerine, beklentilerine yönelik önemli ipuçları elde etmek olduğu unutulmamalı ve bu süreçte çocuğun kendini özgürce ifade etmesine sıklıkla olanak tanınmalıdır.

Çocukla yapılan konuşmalarda çocuk edebiyatının sağladığı olanaklardan yararlanmaya da özen gösterilmelidir. Bu noktada çocuk kitapları, yetişkinle çocuğun birlikte nitelikli zaman geçirmesine olanak tanıyan en etkili araçlardan biridir. Kitaplar aracılığıyla çocukla yapılan konuşmalar, tartışmalar, akıl yürütmeler vb. çocuğun tanınması sürecinde yetişkine önemli bilgiler sağlayabilmektedir. Çocukla birlikte okunan bir kitaptan yola çıkarak çocuğa yöneltilecek olan “Bu kitabı beğendin mi? Neden?”, “Kitaptaki hangi karakteri kendine daha yakın hissettin?”, “Öyküdeki kahramanın yerinde sen olsaydın nasıl davranırdın?”, “Sence bu öykü nasıl bitmeliydi?” gibi sorular, çocuğun iç dünyası ile duygu ve düşünce evreninin keşfedilmesinde büyük önem taşımaktadır.

Çocuk edebiyatının tanıma işlevinin bir diğer boyutu “çocuğun kendini tanıması”dır. Kendini tanıma, kuşkusuz kişi için son derece önemli bir yetkinliktir. Kişi, kendi yeterliklerini, yeteneklerini, ilgilerini, tutumlarını, düzeyini vb. bildiği ve belirleyebildiği ölçüde yaşama ilişkin amaçlarında daha akılcı ve gerçekçi bir yol izleyebilir. Ayrıca kişinin kendini tanıması, kendisiyle ilgili duygu ve düşüncelerinin kendi içinde mantıksal bir tutarlılığa sahip olmasını sağlamakta ve böylece benlik gelişiminin daha nitelikli bir biçimde gerçekleşmesine olanak tanımaktadır.

Sanat, kişinin kendini bulmasını, kendini tanımasını sağlayan doğal bir güce sahiptir. Hegel’e (2019: 12) göre de insan, sanat yoluyla kendi özünü tanıma olanağı bulabilmektedir. Bu nedenle insanın sanat gereksinimi, içsel ve dışsal dünyayı, içerisinde kendi özünü yeniden tanıdığı bir nesne olarak, kendi tinsel bilincine yükseltme yönündeki akılsal gereksinimdir.

Önemli birer sanatsal uyaran olan çocuk edebiyatı yapıtları, çocuğun kendini tanımasını sağlayan en etkili araçların başında gelmektedir. Çünkü okuma eyleminin kişinin kendini tanımasına katkıda bulunan bir niteliği vardır. Öyle ki, Proust’a (2010) göre her okur, okuma esnasında aslında bir nevi kendi benliğini okumaktadır. Yazarın elinden çıkan her kitap, okurun kendi başına belki de hiç kavrayamayacağı bir şeyi fark etmesini sağlamak için yazarın okura sunduğu bir çeşit optik görevi üstlenebilmektedir. Bu nedenle okuma, insanın kendini irdelemesine olanak tanıyan bir yapıya sahiptir. Çocuk edebiyatı

aracılığıyla da çocuklar, kendilerini irdeleme ve böylece kendilerini tanıma olanağı bulmaktadırlar.

Gönen & Veziroğlu'nun (2017: 8-9) da belirttiği gibi “çocuklar, kitaplar aracılığıyla dünya hakkında daha çok şey öğrendikçe kendilerini de daha çok keşfeder hale gelerek kim oldukları, neye değer verdikleri, neleri sevdikleri konusunda bir algı geliştirirler. Edebiyat eserleri çocukların kendileri, çevreleri ve dünya hakkında hem duyuşsal hem bilişsel bilgi birikimlerini arttırarak çok yönlü gelişimlerine destek veren en önemli araçlardan biridir.”

Çocuk edebiyatının tanıma işlevinin üçüncü boyutu “çocuğun insanı ve yaşamı tanıması”dır. Çocuk edebiyatı yapıtları; konu ve kurgu özellikleriyle, barındırdıkları karakterlerle, ele aldıkları izlekler ve aktarmaya çalıştıkları iletilerle çocuğun insanı ve yaşamı tanımaya, duyumsamasına olanak tanıyan en etkili araçlardan biridir.

Yaşam deneyimi dediğimiz birikim, insanın kendi tecrübeleriyle ve yakın çevresinden öğrendikleriyle sınırlıdır. Oysa kişi okuyarak bu sınırlı çerçevenin dışına çıkabilme fırsatını yakalar, roman ve öykülerdeki sayısız yaşamın tanığı olur. Yerli ve yabancı pek çok kültürü tanır. Metinler aracılığıyla toplumun hemen her kesimindeki insanları tanıyarak onların yaşamlarını öğrenir. Yerine göre bir sözün, davranışın başkalarının duygularını ve yaşamlarını nasıl etkilediğini duyumsar. Roman ya da öykü kişileriyle empati kurarak kendini onların yerine koyar, duygularına ortak olur (Kaya, 2017: 80).

Jacob'a (1955; aktaran, Oğuzkan, 2010) göre, çocuklar yaşamı öğrenmek için edebi eserlere gereksinim duyarlar. Çünkü bir kimsenin yaşamını ilgilendiren durumları öğrenmek için edebiyat aracılığıyla elde edilen pek ilginç yaşantıları başka hiçbir araç kazandıramamaktadır.

Çocuğu yaşamda karşılaşılabileceği zorluklara hazırlamak, ona yaşamda karşılaşılabileceği sorunlar karşısında çözümler ve çıkış yolları bulma becerisi kazandırmak, çocuğun yaşamdaki olay ve durumlarla ilgili bilgi sahibi olmasını sağlamak, çocuğa insan ve yaşam gerçekliğini duyumsatmak ve ona yazınsal bir yaşam deneyimi sunmak; çocuk edebiyatının temel sorumlulukları arasında yer almaktadır. Sever'in (2013a: 37) de belirttiği gibi, “edebiyat yapıtlarının temel sorumluluğu çocuğu dil ve çizginin anlatım olanaklarıyla öbür insanlara ulaştırmak ve böylece çocuğun onlarla iletişim kurmasını sağlamaktır. Edebiyat yapıtlarıyla iletişime girmeyi alışkanlık haline getirmiş bir çocuk, kuşkusuz insan ve yaşam gerçekliğinin sanatçı duyarlığı ile biçimlendirilmiş yeni bir gerçekliği ile buluşmakta ve tanışmaktadır.”

Edebiyat, sanatçının yaşamı anlamasına yönelik bir çaba; yaşanılanları, yaşanacakları sözcüklerle var etmeye dönük estetik bir eylem (Sever, 2013b) olarak tanımlandığına göre, edebiyatla yaşam arasında çok sıkı bir bağ bulunduğu yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Edebiyat ve yaşam arasındaki bu güçlü bağ, çocuğa insan ve yaşam gerçekliğini duyumsatmada ve ona yaşam deneyimi kazandırmada edebiyatın önemli bir sorumluluk üstlenmesine olanak tanımaktadır.

Edebiyat yapıtlarının çocuğa insan ve yaşam gerçekliğini duyumsatma ve ona yaşam deneyimi kazandırma sorumluluğunu etkin bir biçimde gerçekleştirebilmesi için

adeta dünyaya tutulmuş bir ayna işlevini görmesi, bir başka deyişle yaşamı tüm ayrıntılarıyla çocuk okura yansıtması gerekir. Tarihten günümüze kadar bir edebiyat yapıtının niteliğini belirlerken, onun dış dünyayı bir ayna gibi yansıtabilme becerisinin temel alındığı açık bir biçimde görülmektedir. Moran'ın (2007) da belirttiği gibi, sanatı bir yansıma olarak görmek yüzyıllar boyu devam etmiş ve zamanımıza kadar gelmiş bir kuramdır. Bu görüşü savunanların sık sık başvurduğu “ayna” benzetmesi de düşüncelerine ışık tutan açıklayıcı bir metafordur. Örneğin 18. yüzyılda Dr. Johnson, Shakespeare'i överken, onun okura hayatı doğrulukla yansıtan bir ayna tuttuğunu söylemiştir. Stendhal, “Kırmızı ve Siyah” adlı romanının 13. bölümünde romanın yol boyunca gezdirilen bir ayna olduğunu iddia etmiş, Plehanov da benzer bir biçimde “Edebiyat ve sanat hayatın aynasıdır” demiştir. Bizde de Rezaizade Mahmut Ekrem, “Araba Sevdası” adlı romanı için yazdığı önsözde, öykü ve romanın “bire ibret aynası” olduğunu söylemiştir. Tarihsel süreçte çok daha eskilere gidildiğinde de benzer bir anlayışın egemen olduğu görülmektedir. Öyle ki Platon'un “Devlet” diyalogunda da Sokrates'in ressamın yaptığı işin dünyaya bir ayna tutmak olduğunu söylediğini ve şairin de bu bakımdan ressamdan farklı olmadığını belirttiği dikkatleri çekmektedir.

Göktürk'e (2012) göre sanat yapıtı, bir kurmaca dünyayı nesnelleştirerek sunduğu için sanattır. Sanatçının sunduğu yapıt, onun öznelliğinin, özel duyguları ile düşüncelerinin “biçim”e dönüşmesi değildir. Sunulan, insanlık durumunun bir sanat iletisi bütünlüğünde örülmüş gerçeği ya da gerçekleridir. Sanatın varlık temeli, güzellik duygumuzu okşamaktan önce, bu yönüdür. Keats'in “Beauty is truth. (Güzellik, gerçek olandır.)” sözü, günümüzde değişik bir bağlamda da olsa geçerliliğini korumaktadır.

Fischer (1990) da, sanatın yaşamın yerini tuttuğunu ve insanla çevresi arasında bir denge sağladığını vurgulayarak sanatın, insanla dünya arasında daha köklü bir ilişkiyi açığa vurduğunu belirtmektedir. Ona göre insanın sanat yapıtlarına sıklıkla başvurmasının nedeni oyalanmak, dinlenmek, eğlenmek değildir. İnsan, kendini aşarak “tüm insan” olmak istediği için sanat yapıtlarına yönelmektedir. Çünkü insan, ayrı bir birey olmakla yetinmemekte, bireysel yaşamın kopmuşluğundan kurtulmaya, bireyciliğin bütün sınırları ile onu yoksun bıraktığı ama onu yine de sezip özlediği bir doluluğa, daha doğru, daha anlamlı bir dünyaya geçmek için çabalamakta, kişiliğinin geçici, rastgele sınırları, yaşayışının kapanıklığı içinde kendini tüketmek zorunluluğuna başkaldırmaktadır. Bununla birlikte çevresindeki dünyayı soğurmayı, kendisinin kılmayı, meraklı, çevreye aç benliğini bilimin, tekniğin en uzak burçlarına, atomun en gizli derinliklerine değin yönelmeyi, sınırlı benliğini sanatta toplu yaşayışla birleştirmeyi, bireyselliğini toplumsallaştırmayı özlemektedir. Böylece insanın benliğinden ötede, kendi dışında ama yine de kendi için vazgeçilmez bir şeyin parçası olma isteği, insanı sanata ve edebiyata yönelten önemli bir etkendir.

“Sanat ve edebiyat kişiyi, yaşamın dar kalıplarının dışına çıkararak yeni bir ufuk kazandırır; böylece insanlar arasındaki iletişimi kolaylaştırır.” (Uçan, 2016: 19). Bu bağlamda iyi bir edebiyat eseri, çocukların dünyaya başka perspektiflerden bakmalarını sağlayarak onları başka mekânlara, başka zamanlara götürerek yaşam alanlarını genişletir. Çocukların duygularını harekete geçirerek edebiyat eserinde hayal edilen yaşantılara girmelerini sağlar ve başkalarının yaşamları ile kendi yaşamları arasında bağ kurduklarını

hissettirir. Çocuklar bu yaşamlarda kimi zaman macera, kimi zaman heyecan, kimi zaman da zorluklarla karşılaşır. Bu farklı durumlar çocukların zorluklarla baş etme, sorunlara farklı yollardan çözüm bulma, başkalarının yaşamlarına ilişkin farkındalıklarını geliştirerek empati kurma, yardım etme, iş birliğinde bulunma gibi sosyal becerilerin gelişimine yardımcı olmaktadır (Gönen & Veziroğlu, 2017: 7).

Çocuk edebiyatında sanatçının, çocuğa insan ve yaşam gerçekliğini duyumsatma ve tanıtmaya görevini gerçekleştirebilmesi için ortaya koyduğu yapıtlarda yaşamdaki tüm olguları, çocuğun gelişim özelliklerine uygun bir biçimde çocukları buluşturma konusunda bilinçli ve duyarlı olması gerekmektedir. Yalçın ve Aytaş'a (2017: 88) göre de "çocuk kitaplarının konuları çocuğun güncel hayatı ile doğrudan ilgili olmalı ve gerçeğe uygun düşmelidir."

Çocuk edebiyatı yazarları, bazı yaşam gerçeklerinin ve birtakım olguların (boşanma, ölüm, madde bağımlılığı, çevre kirliliği, hastalık, terörizm, şiddet, açlık, sevgi, aşk vb.) çocuktan gizlenmesi gerektiği gibi bir yanılgıya düşmemelidir. Yazarlar, bazı yaşam gerçeklerine yapıtlarda yer vermeyerek, çocukların yaşamda bu gerçeklerle yüzleşmesinin önlenemediğini düşünmemelidirler. Çünkü burada çocuk edebiyatına düşen görev, birtakım yaşam gerçeklerini çocuktan gizlemek değil, tam aksine çocuğu yaşamın tüm gerçeklerine hazırlamaktır. Bu nedenle yaşamda var olan her şey, çocuğun gelişim düzeyine uygun bir biçimde çocuk edebiyatında anlatılabilir ve anlatılmalıdır (Aslan 2011: 216).

Dilidüzgün'e (2003: 77-78) göre de çocuk edebiyatının önemli işlevlerinden biri, çocuğun anlayamadığı ya da doğrudan iletişim kuramadığı bazı gerçekleri edebiyat yoluyla onun dünyasına kazandırmaktır. Bu bağlamda, okurun okuma gereksinimleri de dikkate alınarak birtakım toplumsal sorunlar çok açılı bir yolla ve yazınsal bir kurgu aracılığıyla gözler önüne serilebilmelidir. Kendi dünyasına, kendi sorunlarına benzer bir dünyayı yazınsal ürünlerde bulmanın, çocuklar için sorunların çözümünde hazır bir reçete anlamı taşımadığı bilinmelidir. Önemli olan okurun belli konularda bilinçlendirilmesi, benzer gerçeklerin farklı ve çok açılı bir dille ona sunulmasıdır. Bu kitaplar, aynı zamanda okuma güdülemesini artırmak açısından da edebiyat eğitimine büyük yarar sağlamaktadır. Bununla birlikte söz konusu kitapların, bireysel ve toplumsal gelişimde yol gösterici özelliği de çocukların gelişimi açısından son derece kritik bir önem taşımaktadır.

Büyüleme İşlevi

Edebiyatın en önemli amaçlarından biri, insanlar üzerinde derin etkiler bırakmaktır. Öyle ki bir edebiyat eseri, okur üzerinde bırakabildiği etki oranında amacına ulaşmıştır denilebilir. Edebiyatın bu etkileme amacı ve gücü, okuru büyüleme işlevini açığa çıkarmaktadır.

Ernst Fischer'in de özellikle üzerinde durduğu gibi, sanatın başlangıcı "büyü"dür. Konu ve büyü, sanatın başlangıcını oluşturmaktadır. İlkel insan, sanatın başlangıcı sayılabilecek anlatım biçimlerinde güncel bir olayı yansıtan konu ile bu konunun insan doğasına ilişkin büyü yanından hareket etmiştir. Sanat büyüyle başlamış ve gelişimini de büyü ile sağlamıştır. Sanatın gelişiminin bütün evrelerinde büyüün her zaman payı olmuştur. Sanat, insanın dünyayı tanıyıp değiştirebilmesi için gerekli olduğu gibi özünde

taşıdığı büyü nedeniyle de bir o kadar vazgeçilmezdir. Bu noktada sanatçı, sanatın oluşturduğu büyüü topluma yayma görevini yerine getirmektedir. Sanatçı, en ilkel devirlerden günümüze değin gaipten haberler vererek insanın durumunu aydınlatmaya çalışan bir kişi olma rolünü üstlenmiştir. Sanatçı her çağda, büyüler yaparak gizleri açıklığa kavuşturmayı amaçlamıştır (Binyazar, 2010; Nutku, 2001).

Edebiyat büyüleme işlevi aracılığıyla yaşamın evrensel özdeğerlerini ortaya çıkarma sorumluluğunu üstlenir. Bu noktada edebiyat, insan yaşamının evrensel özdeğerlerini ve varoluşun nedenlerini araştırır. Edebiyatın büyüleme işlevi; insanın varoluşunu, değişmeyen özellikleri içinde değerlendiren ancak bunları tarihsel gelişimin boyutları kapsamında ele alan statik, derinlemesine olan bir yönelimdir. Büyü işleviyle estetik, etik ve yapısal özellikleriyle birey açılabilir; bunun için de başlangıç noktası özel sorunlar olur. Bu derinlemesine yönelişte, kişinin duygu yoluyla tepkisi sağlanır (Nutku, 2001). Buna göre edebiyat, duygulara seslenebildiği, duyguları devindirebildiği ölçüde büyüleme işlevini yerine getirebilir.

Llosa'ya (2014: 69-70) göre de edebiyat, bize sahip olmadığımız şeylere sahip olabilme, kendimizi pagan tanrıları gibi aynı anda hem ölümlü hem de ölümsüz hissettiğimiz o olanaksız varoluşa erişebilme umudunu sunduğunda, ruhlarımıza uzlaşmazlık ve isyan kattığında, insan ilişkilerindeki şiddetin azalmasına katkıda bulunan tüm kahramanca eylemlerin ardında yatan bütün bu şeyleri kattığında, bir büyü gerçekleşir. Ölümsüzlüğümüzün ağırlığını hafifleten, zamanın aşındıran yönünü alt eden ve olanaksız olası kılan en etkili araç, edebiyat aracılığıyla ortaya çıkan bu büyüdür.

Okurun kavrayışının genişletilmesine sadece biçimsel araç ve edebi teknikler değil, çeşitli tekniklerin yarattığı büyüü yanılmalara, yaratıcı çağrışımlar ve duygusal duyarlıklar da yön verir. Okumanın değerine ilişkin salt bilişsel bir açıklama yapmaya yönelik her çaba mimesis ile büyüün, aydınlanma ile büyülenmenin karşılıklı bağımlılığını gözden kaçırma riski taşır (Felski, 2016: 164).

Edebiyat, büyüleme işlevini büyük ölçüde düş kurma yoluyla gerçekleştirir. Bir başka deyişle okurun düş gücünü devindirme, edebiyatın büyüleme işlevini gerçekleştirmede başat bir role sahiptir. Llosa'nın vurguladığı ölümsüzlüğe ulaşma, zamana hükmetme ve olanaksız olası kılma ancak okuduklarımızdan yola çıkarak düş kurmayla mümkündür. Einstein'ın da dediği gibi, mantıkla ancak A noktasından B noktasına hareket edilebilmekteyken, düş gücüyle dilediğimiz her yere gidebilmek olanaklıdır. Bu bağlamda hayal kurma eylemi, sınırlı insan gücünü sınırsızlaştıran bir etkiye sahiptir. Edebiyatın büyüleme işlevi de kaynağını bu sınırsızlaştırma etkisinden almaktadır.

“Bilindiği gibi düş kurmanın psikolojiyi rahatlatıcı, moral verici, geleceğe dair umut aşılama, yaratıcılık ve düşünme becerilerini geliştirici vb. özellikleri vardır.” (Karagül, 2018: 52). Bu nedenle kişilerin sağlıklı gelişimi için küçük yaşlardan itibaren sıklıkla düş kurmalarını sağlamak son derece önemlidir. Bu noktada çocuk edebiyatı yapıtları önemli ve etkili birer uyaran niteliği taşımaktadır. Dayıoğlu'nun (2000) da belirttiği gibi “çocuk, kitaplar yoluyla insanın evrimini sağlayan çok önemli bir eğitsel öğeden yararlanır. Bu da düş kurma eylemidir. İnsanoğlunun pek çok konuda evrim aşamalarından geçerek bugünkü düzeye gelmesinde düş kurma yetisinin payı büyüktür.

Öyle ki Jules Verne, Ay'a yolculuk düşü kurup da bu düşünüyü dile getiren kitabı yazmasaydı, insanlar belki de Ay'a gitme tutkusuna kapılmayacaklardı savından edebiyat çevrelerinde sıkça söz edilmektedir.”

Eagleton (2016: 88) ise düş kurmaya farklı bir bakış açısıyla yaklaşmaktadır. Ona göre düş gücünün mutlak surette olumlu olduğu söylenemez. Örneğin, seri katil olmak da epey bir düş gücü gerektirmektedir. Düş gücü pek çok müspet senaryo tasarlayabildiği gibi, her türlü karanlık, hastalıklı senaryoyu da yaşama geçirebilir. Şimdiye dek icat edilen bütün ölümcül silahlar düş gücünün bir ürünüdür. Düş gücünün insan yetilerinin en yücüsü olduğu düşünülse de aynı zamanda fanteziye -ki fantezi genellikle bu yetilerin en düşüğü olarak sınıflandırılır- korkutucu bir şekilde yakındır.

Düş kurmanın -Eagleton'ın deyimiyle- “her türlü karanlık, hastalıklı senaryoyu” yaşama geçirebilme potansiyeli, çocuk edebiyatı yapıtlarında düş ögesinin kullanımında son derece dikkatli ve bilinçli bir tutum içinde olunmasını bir zorunluluk haline getirmektedir. Bu noktada çocuk kitaplarında yer alan tüm iç yapı ve dış yapı özellikleri, çocuğun “iyiyi ve güzeli” düşlemesine olanak tanıyacak nitelikler taşınmalıdır. Çocuk edebiyatı yapıtları, çocukların iç dünyaları ve kişilik gelişimleri üzerinde derin etkiler bırakabilecek güce sahip araçların başında gelmektedir. Bu nedenle bu yapıtlarda yer alan her bir nitelik, büyük bir özenle ve bilinçle oluşturulmalıdır. Çocuk edebiyatı yapıtları; resimleriyle, olay örgüsüyle, barındırdıkları karakterlerin özellikleri ve davranış biçimleriyle, ele aldıkları izlekleri ve aktarmaya çalıştıkları iletileriyle çocukların ruhsal, kişisel ve toplumsal özelliklerini olumlu yönde geliştirebilecek bir bütünsellik taşınmalıdır. Örneğin, bir çocuk edebiyatı yapıtı, hiçbir zaman çocuk okurun şiddete yönelik düşler kurmasına neden olmamalıdır. Çocuk kitaplarında şiddet, asla bir sorun çözme yolu olarak gösterilmemelidir. Tam aksine çocuk kitaplarında şiddetin hiçbir zaman sorunlara çözüm olamayacağı duyumsatılmalı, yaşamda karşılaşılan sorunların ve her türlü çatışmaların akılcı yollarla ve iletişimle çözülmesi gerektiği yazınsal bir kurgu aracılığıyla sezinletilmelidir.

Eagleton (2016: 89), düş gücü edimlerinin kendi içinde değerli olmadığını düşünmektedir. Örneğin, gününün büyük bir bölümünü elektrikli süpürge olmanın nasıl bir his olduğunu düşlemeye çalışarak geçiren biri için bu noktadan yola çıkarak özgün ve nitelikli bir yaratıcı özelliği olduğunu söylemek olanaklı değildir. Bununla birlikte düş gücü, her zaman gerçeğe tercih edilen bir şey de değildir. Öyle olduğunu düşünmek -ki Romantiklerin yaptığı buydu- gündelik gerçekliğe karşı olumsuz bir tavrı ima eder. Böyle bir anlayış, var olmayanın var olandan her zaman daha büyüleyici, daha cazibeli olduğunu öne sürer ki bu da elbette geçerli olan bir yaklaşım değildir.

Eagleton'ın (2016) bu düşüncelerinden yola çıkarak okuru büyülemenin tek yolunun yalnızca düş kurdurmak olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Burada yazarın sahip olduğu düşler ile okura kurdurmayı amaçladığı düşlerin niteliğinin son derece büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Yukarıda verilen örnekte de görüldüğü gibi, elektrikli süpürge olmayı düşlemek, okuru büyülemek için yeterli değildir. Bu bağlamda okurun çeşitli duygularına seslenen, duygu ve düşünce evrenini besleyen, böylece ufkunu genişleten bir kurguyla onu etkileme yoluna gidilmelidir. Bu durum çocuk edebiyatında ayrı bir önem taşımaktadır. Çünkü çocuğun okuma eyleminden uzaklaşmaması, okumaya

devam etmek için istek duyması için çocuk kitaplarındaki konu ve kurgu özellikleri başat bir rol üstlenmektedir. Çocuğu sıradan düşlere yönelten kitapların çocuklar için sıkıcı birer araç olmaktan öteye gidemeyeceği bir gerçektir. Örneğin, çocuğa elektrikli süpürge olmayı düşündüren bir çocuk kitabının büyüleme işlevini yerine getirebildiğini söylemek olanaklı değildir. Bu nedenle çocuk edebiyatında düş ögesinin büyük bir ustalıklarla işlenmesi son derece önemlidir.

Çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğa düş kurdurabilme sorumluluğunu yerine getirebilmesi için konu ve kurgu özellikleri dışında diğer iç yapı özelliklerinin (karakter, izlek, ileti, çevre, dil ve anlatım) de çocuğun düş gücünü devindirebilecek bir yaklaşımla oluşturulması gerekmektedir. Bu noktada çocuk edebiyatı yapıtlarında yer alan karakterlerin davranış, eylem, konuşma, fiziksel özellikler ve yorumlarla geliştirilmeye açık nitelikte olmalarına, çocukların yaş ve deneyimlerine koşut olarak yaşam ve insan gerçekliğine dönük yaşantılar edindirici özellikler taşımalarına özen gösterilmeli; ele alınan izlek, çocuğun hayal kurarak, düşünerek, duyu algılarını kullanarak yaşantı kazanmasına olanak sağlayıcı özellikler taşınmalı; aktarılmak istenen iletiler, metnin dokusuna işlenerek yazınsal ipuçlarıyla duyu ve düşünce örüntüsü içine sindirilmeli; olayın geçtiği çevre, çocuğun belleğinde canlandırmasına olanak tanıyacak biçimde betimlenmeli; dilsel birimlerin bağlam içinde kullanımı çocuğun düzeyine uygun olmalıdır.

Çocuk edebiyatı yapıtlarında düş ögesinin ustalıklarla işlenebilmesi için gerekli olan koşullardan bir diğeri, düş ile gerçek arasındaki dengenin başarılı bir biçimde kurulabilmesidir. Bu noktada çocuk edebiyatı yapıtlarında var olan (gerçek) ile var olmayan (düş) arasındaki ayırım belirgin biçimde yapılandırılmalı, çocuk okurun var olan ile olmayana sezinleyebilmesi, bu ikisi arasındaki farkın bilincinde olabilmesi sağlanmalıdır. Bununla birlikte düş ile gerçeğin yaşamdaki anlamlarının ve işlevlerinin birbirinden farklı olduğu, düş'ün gerçeğin yerini tutan değil, ancak onu destekleyen bir etken olduğu kitaplarda çocuk okura duyumsatılabilmelidir.

Bilgilendirme İşlevi

İnsanı okumaya yönelten güdülerden biri, gündelik deneyimlere ve toplumsal hayatın şekline ilişkin daha derinlikli bir algı kazanma umududur. Edebiyatın dünyevi bilgiyle ilişkisi sadece negatif yahut muhalif bir nitelik taşımaz; edebiyatın, şeylerin nasıl olduğuna dair algımızı geliştirme, genişletme veya yeniden düzenleme gücü de vardır (Felski, 2016: 106). Genç'e (2008: 29) göre de "asıl olan edebiyatın okura derinlerde sağladığı bilme işlevidir."

Aristo (2018: 24), Poetikası'nda sanatın bir seçme işi olduğunu ve böylelikle bir çeşit bilgi de kazandırdığını savunmaktadır. Ona göre öğrenme, yalnızca filozoflar için değil, tüm insanlar için çok hoş bir şey olduğundan sanata yönelme gerçekleşmektedir. Öyle ki, insanların resimlere bakmaktan hoşlanmasının nedeni, onlara bakarken öğrenebilmesi ve akıl yürütebilmesidir. Böylelikle Aristo, sanatın bilgilendirme işlevinin kişileri ona çeken önemli bir unsur olduğunu vurgulamaktadır.

Eco (2016b: 83), sanatın işlevinin dünyayı tanımaktan çok, dünyayı tamamlayıcı şeylerle, var olanlara eklenen, kendi kuralları ve yaşamları olan özerk biçimler üretmek olduğunu belirterek yine de her sanatsal biçimin bilimsel bilginin yerine kullanılabilir

bir şey olmasa da epistemolojik metafor olarak görülebileceğini, her çağda, sanatsal biçimlerin yapılandırılma yöntemlerinin -benzetme, metafor veya kavramların figürlerle çözümlenmesi kılığında- zamanın biliminin veya kültürünün gerçeği nasıl gördüklerini yansıttığını belirtir.

Edebiyatın amacı sadece insanları eğlendirmek ve avutmak değildir. Aynı zamanda, daha iyi anlayabilmek için bir metni iki kez, hatta belki de birkaç kez okumaları konusunda insanları harekete geçirmek ve heveslendirmektir. Okurun bir metni birkaç kez okumak için güdülenebilmesi de o metinde karşılaşılacak anlamaya ve anlamlandırmaya çalıştığı bilgi zenginliğiyle doğru orantılıdır. Kuşkusuz bir edebiyat eserinde bilgi, varlığından haberdar olunan bir şeyin yinelenmesi değildir, varlığı bilinmeyen bir şeyin varlığından haberdar olunmasıdır. Bu bağlamda bilginin temel niteliği ve işlevi, kişiye özgün bir katkı sunmaktır (Eco, 2011: 32).

Çocuk edebiyatının bilgilendirme işlevi dendiğinde akla çocuk edebiyatı yapıtlarının bir ders kitabı gibi çocuklara kuramsal bilgiler aktardığı araçlar olduğu gelmemelidir. Çocuk edebiyatının elbette çocuklara kuramsal bilgiler aktarma, okul türü öğrenmenin sorumluluğunu üstlenme gibi bir amacı yoktur. Çünkü çocuk edebiyatı yapıtları, kuramsal değil, sanatsal birer uyarandır. Bu nedenle bu yapıtlar, yaratıcı yazarlar tarafından oluşturulur. Yaratıcı yazarlar ise Göktürk'ün (2006: 43) de belirttiği gibi, “ders vermek için değil; insan oldukları için, insanca bir titreşimi iletmek için, gündelik yaşamın kurallaştırdığı katılıkları, çirkinlikleri, haksızlıkları dengeleyecek bir umut kıvılcımını tutuşturmak için yazarlar.” Sartre'a (2012) göre de “geleceğin daha oluşmadığını, bu geleceği kendilerinin kurlmaları gerektiğini bildikleri için yazarlar.” Buna göre çocuk edebiyatı yapıtları da her şeyden önce bu amaçlar doğrultusunda yazılmışlardır. Bu nedenle çocuk edebiyatında bilgi dendiğinde akla okul türü bilgi gelmemelidir.

Çocuk edebiyatında bilgilendirici olmakla öğretici olmak arasındaki ayrımın çok iyi yapılması gerekmektedir. Bu ayrımın yapılamaması durumunda çocuğun kitaplardan uzaklaşabileceği bilinmelidir. Sever'in (2013b: 19-20) de belirttiği gibi, “çocuğun her gün çevresinde gördüğü yaşantıları, sıradan ve bilinen sözlerle yineleyen bir kitap, çocuk için önemsenen bir iletişim aracı olmaktan gittikçe uzaklaşır. Çocuklarla sloganlaşmış genel yargıları paylaşmayı ilke edinen kitaplar, çocukların duygu ve düşünce dünyasını sıradanlaştırma sorunuyla karşı karşıya bırakır. Bu sıradanlık, çocuğu kuşatan çevrenin, onu biçimlendiren diğer kaynakların da genel anlayışına dönüşmüşse, çocuğun kendini özgürce gerçekleştirmesi de baskılanmaya başlar.” Bu nedenle çocuk edebiyatında bilginin niteliği iyi belirlenmeli, çocuk edebiyatının bilgilendirme işlevi, öğreticilik kaygısını doğurmamalıdır.

Çocuk edebiyatı yapıtlarında bilgi, çocuğun duygu ve düşünce evrenine özgün katkılar sunan bir öğedir. Buna göre çocuk edebiyatında bilgilendirme işlevi, çocuğun gündelik deneyimlere, insan ilişkilerine ve toplumsal yaşamın işleyişine ilişkin derinlikli bir algı kazanma gereksinimlerini karşılamaya yöneliktir.

Çocuk edebiyatının bilgilendirme işlevi, büyük ölçüde duygu ve düşünce eğitimi yoluyla gerçekleşir. Binyazar'ın (2010) da belirttiği gibi, edebiyatın duyarlık kazandırma ve düşünebilmeyi sağlama yönünde çok büyük etkileri vardır.

Duygu ve düşünce eğitimi, insan yaşamında büyük önem taşıyan, insanı diğer canlılardan ayıran, insana bahşedilen “eşref-i mahlûkat” sıfatını hak etmesine olanak tanıyan, hatta Binyazar’ın (2010) deyişiyle insanı yalnızca bedensel bir varlık olmaktan kurtaran bir süreçtir. Bu sürecin başarılı bir biçimde ilerleyebilmesinde edebiyat, son derece işlevsel ve etkili bir araçtır.

Nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının önemli işlevlerinden biri, duyularını devindirerek çocukları duyarlı kılmaktır. Çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtları iletilerini; yetişkinlerin, öğretici metinlerin, ders kitaplarının, ders programlarının yaptığı gibi bilişsel yolla değil, sezinletme ve duyumsatma, duyuları etkileme ve heyecanlandırma yoluyla verirler. Yazarlar, yapıtlarında bu erdem ve evrensel değerlerin yanısıra yeni ve daha insanca değerler yaratırken bir yandan da sanatta en önemli nitelik olan duyguyu ustaca işlerler; çünkü sanat, duyguları yaşatan, devindiren, insanı derinden etkileyen yaratılar bütünüdür. Çocuk edebiyatı yazarları, bu sanatsal yaratılar yoluyla çocuk okurları çeşitli değerlere duyarlı kılacak kurgular oluşturur, onun duyu algılarını etkileyecek bir anlatım kullanırlar. Böylece yanlışlar, haksızlıklar, kötülükler üzerine çocuk okurları hem duygulandırır hem de onların bazı değer yargıları üzerine düşünmelerini sağlarlar. Kısaca onları estetik, örtük bir duyarlık eğitimi sürecinden geçirmiş olurlar (Aslan 2013a: 30).

Çocuk edebiyatının bilgilendirme işlevinin önemli bir boyutu da düşünme eğitimidir. Düşünme eylemi, kavram gelişimiyle doğrudan ilişkili bir yetkinliktir. Çünkü düşünme, bellekteki kavramların birbiriyle etkileşime girmesi sürecidir. Bu nedenle insan, belleğindeki kavram sayısı kadar özgür ve özgün düşünebilir. Özgür ve özgün düşünebilme, insanın gelişimi ve başarısı açısından kritik önem taşıyan bir etken olduğundan kavram gelişimi üzerinde özenle durmak gerekir. Bu bağlamda özellikle okulöncesi döneme seslenen çocuk edebiyatı yapıtları, çocukların kavram gelişimini destekleyen etkili birer uyaran olma niteliği taşımalıdır. Çocukların okulöncesi dönemde karşılaştığı kitaplar, görsel ve dilsel tasarımlarıyla çocuk okuru çok sayıda yeni kavramla karşılaştırma ve tanıştırma sorumluluğunu taşımalı, çocukların soyutlama yoluyla çeşitli kavramları belleğine yerleştirebilmesine olanak tanımalıdır. Bu noktada somut işlemler dönemindeki çocuklara seslenen kitaplarda somut kavramların yoğun olarak yer almasına, soyut işlemler dönemine geçilmesiyle birlikte çocuk okurun sıklıkla soyut kavramlarla da karşılaştırılmasına özen gösterilmelidir. Böylece çocuk edebiyatı yapıtlarıyla gerçekleştirilen kavram gelişimi sürecinin kendi içinde aşamalı ve dizgesel bir anlayışla gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır. Çocukların düşünebilme gücüne sahip bireyler olarak yetişebilmelerinde kavram gelişimi sürecinin büyük önem taşıdığı bilinmelidir.

Binyazar’a (2010) göre düşünebilme gücü, her şeyden önce varoluşumuzun anlamını ortaya koyan bir yetkinliktir. Düşünemeyen kişi, başka bir deyişle düşünebilmenin bilincine erememiş, düşüncesini bir yöntemle bağlamamış kişi, varoluş gerçeğinin bilincinde de değildir. Çünkü bilgi ancak düşünceyle gerçekleşebilmektedir. Bu noktada edebiyat; düşünceleri tanıyan, onu beyinden beyine aktaran, anlaşma iletişimini kuran bir güç olarak değerlendirilmelidir.

Çocuk edebiyatı yapıtları, çocukları nitelikli bir duygu eğitimi sürecinden geçirdiği gibi, düşünme eğitiminde de bilinçli ve dizgesel bir yaklaşımla yararlanılması gereken etkili birer uyaran olma özelliği taşımaktadır. Norton’a (1999; akt. Sever, 2013) göre, “başta düşünme olmak üzere çocukların bilişsel süreçlerinin gelişmesinde edebiyatın önemli bir işlevi vardır. Özellikle çocuk edebiyatı; gözlemlene, karşılaştırma,

sınıflandırma, uygulama, eleştirme olanakları yaratarak çocuklarda düşünme ile ilgili bazı temel işlemlerin gelişmesine önemli katkılar sağlamaktadır.”

Çocuk edebiyatı yapıtlarının düşünme eğitimi sürecine istenilen katkıyı sağlayabilmeleri için özellikle konu ve kurgu özellikleri ile işledikleri izleklerin ve aktarmak istedikleri iletilerin çocukları sıklıkla düşünme eylemine başvurmaları yolunda güdüleyici birer nitelik taşımaları son derece önemlidir. Bu noktada bu yapıtlardaki karakterlerin davranış ve eylemleri ile kişilik özelliklerinin de belirgin bir etkiye sahip olduğunu belirtmek gerekir. Bu bağlamda çocuk edebiyatı yapıtlarında işlenen konu, özgün bir yaklaşımla ele alınmalı ve yorumlanmalı; kurgu, anlamsal ve mantıksal bir tutarlılık içinde yapılandırılmalıdır. Kurgunun yapılandırılmasında merak ögesinin dengeli biçimde kullanılmasına dikkat edilmelidir. Çocuk edebiyatı yapıtlarında merak ögesi, çocuğu düş kurmaya ve düşündürmeye yönelten önemli bir etkidir ancak kurgunun işlenişinde kullanılan çatışmalarda aşırı merak, rastlantısallık ve aşırı duygusallık, yapıtın yazınsallığına gölge düşürmekte, kurgunun inandırıcılığını zedelemekte, çocuğun düş kurmasına ve düşünmesine engel oluşturmakta, dahası çocuğun okumaya devam etme konusunda istek duymasını engellemekte ve kitaptan uzaklaşmasına neden olabilmektedir.

Çocuk edebiyatı yapıtları yoluyla çocuğun düşünmesine olanak tanıyan önemli etkenlerden biri de kurgunun yapılandırılmasında çocuk okurun, metnin anlamının oluşturulmasına ortak edilmesidir. Yapıtlarda yazarın, çocuğun öznel dünyası doğrultusunda anlamlandırabileceği, kendince yorumlayabileceği kurgulara yer veren bir anlatımı yeğlemesi, çocuk okurun metni okurken sıklıkla düş kurmasına ve düşünmesine olanak tanıyacaktır.

Çocuk edebiyatının bilgilendirme işlevini etkin bir biçimde gerçekleştirebilmesinde yapıtlarda işlenen izleklerin, aktarılacak istenen iletilerin ve kurgunun aktarımında başat bir role sahip olan karakterlerin de yeri ve önemi büyüktür. Bu noktada çocuk edebiyatı yapıtlarında izleklerin metnin örüntüsü içinde geliştirilmiş olması, yaşama ve insana özgü durumları çocuğa duyumsatıcı bir nitelik taşıması, çocuğun düş kurarak, düşünerek ve duyu algılarını kullanarak yaşantı kazanmasına olanak sağlayan özellikler taşıması son derece önemlidir.

Çocuk edebiyatı yapıtlarında çocuk okura verilmek istenen iletilerin açık bir biçimde aktarılmaması, görsel/dilsel düzenleme içinde, yazınsal ipuçlarıyla sunulması gerekir. Bunun için iletiler, metnin dokusuna işlenerek duygu ve düşünce örüntüsü içine sindirilmelidir. Kısacası çocuk, okumuş olduğu metnin iletilerinin ne olduğunu anlayabilmek için çaba harcamalıdır. Bu bağlamda çocuk edebiyatı yapıtlarında iletiler, sanatçı duyarlığı duyumsatılarak çocuk okurla etkileşimde bulunmaya olanak sağlayan bir anlatımla aktarılmalıdır.

Yazınsal kurgunun çocuk okura aktarılmasında başat bir etkiye sahip olan “karakter” ögesi de çocuk edebiyatı yoluyla duygu ve düşünce eğitimi sürecinin gerçekleştirilmesinde son derece önemlidir. Aslan (2013b: 9), kitaplardaki karakterlerin yorumlarının, değerlendirmelerinin, açıklamalarının, eleştirel bakışlarının çocuklara model oluşturduğunu ve böylelikle onların düşünme becerilerinin gelişmesine önemli katkılarda bulunduğunu vurgular. Sever (2013b: 104) de bu noktada çocuk edebiyatında, yazarın yarattığı karakterler ve onların insan doğasını anlatabilme başarısı ile çocukların

edebiyattan yararlanmaları arasında bir koşutluk bulunduğunu belirtir. Bu bağlamda çocuk edebiyatı yapıtlarındaki karakterlerin insan doğasının anlatabilme başarısını gösterebilmeleri için öncelikle düşünce, davranış ve eylemleriyle bir bütün olarak, çocuğun özdeşim kurabileceği tutarlı özellikler taşıması gerekmektedir. Bununla birlikte karakterlerin çocukların yaş ve deneyimlerine koşut olarak, yaşam ve insan gerçekliğine dönük yaşantılar edinebilmelerine olanak sağlamasının etkili bir duygu ve düşünce eğitimi için son derece önemli olduğu bilinmelidir.

Çocuk edebiyatı yapıtları, barındırmış oldukları dil ve anlatım özellikleriyle çocukların dile ilişkin farkındalık kazanmalarına, dilin kurallarını, kullanım özelliklerini, yapısını, zenginliğini sezmelerine de olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğa dile/anadiline ilişkin örtük bir bilgilendirme yaptığı da söylenebilir.

Şaşırtma İşlevi

İnsanın doğuştan sahip olduğu iki temel özellik, şaşırtma ve merak etmedir. Bu iki özellik de insanın düşünen ve sorgulayan bir canlı olmasında belirleyici birer etkidir. İnsanın düşünen ve sorgulayan bir canlı olması onun bilgiyi aramasına, bilgiyi araması da bilime ve felsefeye ulaşmasına yol açmıştır. Öyle ki, bilime ve felsefeye ulaşabilmede insanoğlunun temel hareket noktası, evrene bakıp şaşırtma ve merak etme özelliğini kullanabilmesidir. Aristoteles “Zira insanlar, hayret etme yoluyla hem şimdi hem de ilk olarak felsefenin egemen başlangıcına vardılar” diyerek felsefenin temelini şaşırtmak olduğunu vurgulamaktadır. Montaigne de benzer bir anlayışla doğa filozoflarını “kendilerini çevreleyen evrene korkarak değil de büyük bir merakla ve şaşkınlıkla bakan bir grup adam” olarak nitelendirmektedir (Kefeli & Kara, 2008).

İnsan şaşırdığı, kendisini şaşırtan bir olay ya da durumla karşılaştığı zaman duyu algıları devinmekte, dikkati odaklanmakta, sarsıcı bir merak duygusuyla birlikte düşünme ve soru sorma eylemini gerçekleştirmektedir. Şaşırtmanın insanı merak ettiren, duyu algılarını uyaran, düşünmeye ve soru sormaya yönlendiren niteliği, bu eylemin insan yaşamında kritik bir önem taşımasına neden olmaktadır. Bu bağlamda şaşırtmanın insanlar için sıradan bir refleks olmadığı görülmektedir.

Şaşırtmanın insan yaşamında taşıdığı önem, insanı şaşırtan uyaranların da önemini açıkça ortaya koymaktadır. Kuşkusuz şaşırtmak önemli bir eylemse, bu eylemin oluşmasını sağlayan uyaranlar da önemli olacaktır. Bu uyaranların başında ise edebiyat yapıtları gelmektedir.

Edebiyat, sahip olduğu derin altüst etme, sarsma gücü yoluyla insanı şaşırtan çok etkili bir uyarandır. Edebiyat yapıtlarında şaşırtma sarsıcı, acı verici, hatta korkunç olana verilen tepkiyi belirtir. Sözgelimi Heidegger'in bir sanat eserini tanımlayan şeyin bilinçle yarattığı darbe etkisi, tanıdık referans çevrelerinden kopuşu olduğu yolundaki iddiadan hareketle geliştirdiği şaşırtma düşüncesinden daha haşin ve gaddar bir şeyi akla getirir. Buna göre şaşırtma, genel anlamda estetik yabancılaşmanın eşanlamlısı olmaktan çok, bazı metinler için diğerlerinden daha seçici bir sıfat niteliğindedir (Felski, 2016: 132-133).

Edebiyatın şaşırtıcı etkisinden çocuk edebiyatı yapıtlarında da sıklıkla yararlanılmaktadır. Çocuk edebiyatında şaşırtma işlevi, çocuğun doğruyu aramasına ve sorgulamasına olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte çocuk edebiyatının şaşırtma

işlevinin en önemli amacı, çocukta bir farkındalık yaratmadır. Bir başka deyişle çocuk edebiyatının şaşırtma işlevinin en büyük etkisi, çocuk okurda farkındalık oluşturma yönünde olmaktadır.

Çocuk edebiyatının şaşırtma işlevi, farkındalık oluşturma konusunda son derece etkili olsa da rahatsız etme, acı verme, korkutma, ürpertme hatta travmalara neden olma özellikleri nedeniyle birtakım riskleri de beraberinde getirmektedir. Bu özellikleri nedeniyle şaşırtma işlevine yönelik etkenleri yüzeysel vermek de yoğun olarak işlemek de okuru istenmeyen sonuçlarla karşı karşıya bırakabilir. Felski'nin (2016: 160-161) dediği gibi şaşırtma işlevinin etkilerinin kesinlikten uzak, değişken ve ölçülmesi güç olduğunu belirtmek gerekir. Çünkü bilinci allak bullak etmek çetin ve dolambaçlı bir girişimdir. Yazar, şaşırtmayı amaçladığında hedefini çok düşük tutarsa, kışkırtma çabaları ya fark edilmeden geçer ya da eksik, evcil veya gülünç bulunma riskiyle karşı karşıya kalır. Belirli bir anda, okurun belli konuların etkisine bağışık veya kayıtsız hale gelmesi, rahatsız etmesi hedeflenen şey karşısında sinir bozucu bir kaygısızlık sergilemesi olasıdır. Diğer taraftan, şaşırtmanın etkileri çok yükseğe çekilirse bu kez de okurun yapıtla daha fazla ilgilenmeyi reddederek kitabını kapatmasına yol açacak yoğun tiksinti veya kızgınlık yaratabilir. Başka bir deyişle şaşırtma, aşırı şok edici olduğunda etkilerini vaktinden önce sonlandırarak kamikaze gibi kendi kendini devre dışı bırakır. Bu nedenle şaşırtma işlevi, bir edebiyat yapıtını iki tür başarısızlık riskiyle karşı karşıya bırakabilir. Sonuç olarak ruhumuza ve zayıf noktalarımıza saldıran bir estetik, okur tepkisinin kaprisleri karşısında beklenenden daha korunmasız olacaktır.

Genel anlamda edebiyatta olduğu gibi, çocuk edebiyatında da şaşırtma işlevi, genellikle okurun bilinç dünyasını altüst etme ve sarsma yoluyla gerçekleşir. Bu noktada bir bakıma çocuk edebiyatının pek de alışık olunmayan acımasız bir yüzüyle karşılaşılması söz konusu olmaktadır. Bu bağlamda John Boyne tarafından kaleme alınan “Çizgili Pijamalı Çocuk” adlı yapıt, iyi bir örnek niteliğindedir. Bu yapıtta II. Dünya Savaşı'nda Nazi askeri olarak görev yapan bir askerin çocuğu (Bruno) ile evlerinin yanındaki Yahudi Toplama Kampı'nda yaşayan çizgili pijamalı bir çocuğun (Shmuel) arkadaşlığı konu edilmektedir. Yapıtta işlenen bu konu aracılığıyla çocuk okurun, tarihin en karanlık dönemlerinden birine tanıklık etmesi sağlanmaktadır. Kitapta olaylar, Bruno'nun ailesiyle birlikte Berlin'den Austchwitz toplama kampının yanındaki eve taşınmasıyla başlar. Bu kampta insanlar hapisane kıyafetleriyle gezmekte ve belli aralıklarla gruplar halinde yakılmaktadır. Tabii bu durumdan Bruno'nun haberi yoktur. Bruno, evlerinin yanında dolaşırken tesadüfen kampa ulaşır ve oradaki tellerin arkasında kendi gibi yalnız olan Shmuel ile tanışır. Bu tanışma, ikisinin de yalnızlığına son veren bir dostluğun başlangıcı olur. Biri telin bir ucunda, diğeri öbür ucunda günlerce buluşup sohbet eder, hatta oyunlar oynarlar. Derken, Shmuel bir gün kampta babasını bulamaz. Çünkü o her ne kadar bilmese de babası aslında yakılmıştır. Shmuel, babasının kaybolduğunu sanmakta ve çok üzülmemektedir. Bruno da arkadaşının üzülmeye dayanamaz ve ona yardımcı olmak istediğini, babasını birlikte arayabileceklerini söyler. Bunun üzerine Shmuel, Bruno'ya çizgili pijamalardan getirir ve birlikte telin altını kazarlar. Artık Bruno da telin öteki yakasındadır. İki dost birlikte Shmuel'in babasını ararken askerler onları diğeri birtakım insanlarla birlikte bir odaya doldurup yakarlar. Böylece iki dost birbirlerine sıkıcı sarılarak

sonsuzluğa ulaşırlar. Elbette böyle bir son, çocuk okur için sarsıcı bir nitelik taşımaktadır. Bu sarsma yoluyla savaşın ve ölümün soğuk yüzü çocuk okura ustaca duyumsatılmaktadır. Çocuk edebiyatının şaşırtma işlevi işe koşularak savaşın, ırkçılığın beraberinde getirdiği zulme ve işkencelere karşı çocuk okurda bir farkındalık oluşturulmak amaçlanmıştır.

Sonuç

Edebiyat, kuşkusuz yalnızca hoş vakit geçirmek için başvurulmuş bir alana indirgenemez. Edebiyatın bir boş zaman değerlendirme aracı olarak görülmesi, onu önemsiz ve işe yaramaz olarak nitelendiren bir anlayışın ürünüdür. Bu anlayış ve algılayış, edebiyatın bireysel ve toplumsal yaşamda “olsa da olur, olmasa da olur” noktasına indirgenmesine neden olmuş ve onu ikinci plana itmiştir. Çünkü insan doğasında yararsız olduğunu düşündüğü şeyleri önemsememe, ondan uzaklaşma, hatta onu reddetme eğilimi vardır. Kuşkusuz hiç kimse “gereksiz”in peşinde koşma dürtüsüne sahip değildir. Edebiyatın önemsiz ve işe yaramaz olduğu algısı, edebiyata başvurma eyleminin sürekli ertelenerek onun yerini başkaca eylemlerin doldurmasına neden olmuştur. Bunun sonucunda toplumda nitelikli bir okuma kültürünün oluşması da olanaksızlaşmıştır.

Kişilerin sıklıkla edebiyata başvurma gereksinimi duymalarının temel koşulu, onun özelden kişiye genelde de toplum yaşamına “fayda sağlayan” bir olgu olduğunu kabul etmeleridir. Edebiyatın fayda sağlayan bir olgu olduğunun kabul edilmesi, kişiyi onun hangi faydaları sağladığını sorgulamaya yönlendiren önemli bir etkidir. Felski'ye (2016: 17) göre böyle bir “fayda” kavramı, edebiyatın dünyevi yönlerini indirgemeci değil saygılı, hükmedici değil diyalojik bir tarzda ele alma olanağı sağlamaktadır. “Fayda”nın mutlaka stratejik ya da amaca yönelik, manipülatif ya da zapt edici bir nitelik taşıması gerekmemektedir. Fayda veya kullanımın araçsal akılcılığın koşulunu ya da karmaşık biçime yönelik direngen bir körlüğü beraberinde getirmesi şart değildir. Estetik değerinden faydadan ayrı tutulamayacağı, bununla birlikte okurun metinlere bağlanma biçimlerinin sıradışı bir çeşitlilik, hatta öngörülemezlik sergilediği düşünülmektedir.

Okurun metinlere bağlanma biçimlerinin sıradışı bir çeşitlilik göstermesi ve öngörülememesi, edebiyatın sağlamış olduğu yararların da belirgin bir düzlemde ele alınmasını son derece güçleştirmektedir. Bu yararların belirgin bir düzlemde ele alınmasının zorluğu, edebiyatın yararsız bir olgu olduğu sonucunu doğurmamalıdır. Kuşkusuz nitelikli edebiyat yapıtları, kişilerin ve toplumların gelişiminde çok önemli sorumluluklar üstlenen araçlardır.

Edebiyatın insan ve toplum yaşamında üstlendiği önemli sorumluluklar, edebiyat okuru yetiştirmenin önemini açığa çıkarmaktadır. Edebiyat okuru yetiştirme sorumluluğunu ise çocuk edebiyatı üstlenmektedir. Bu noktada çocuk edebiyatı ürünleri de çocukların boş zamanlarını geçirmek için başvurdukları araçlar olarak görülmemelidir. Çocuk edebiyatı, çocukların bilişsel, ruhsal ve toplumsal gelişiminde önemli sorumluluklar üstlenen bir disiplindir.

Çocukların kişisel ve toplumsal gelişimlerinde çocuk edebiyatının sunmuş olduğu olanaklardan etkili bir biçimde yararlanabilmek için son derece bilinçli bir yaklaşım içinde olunması gerekmektedir. Sever ve Aslan'ın (2009: 248) belirttiği gibi, “çocuk edebiyatının işlevlerinin etkin bir biçimde yaşama geçirilebilmesi için okulöncesi dönemden başlayarak

çocukların yaş ve gelişimsel özelliklerine uygun yazınsal nitelikli kitaplarla buluşması sağlanmalıdır. Çocuklara, erken dönemden başlayarak kendilerini özgürce gerçekleştirecekleri ortamlar hazırlanmalı; bu ortamlarda çocuklar sanatsal nitelikli görsel ve dilsel uyarıların kılavuzluğunda düş ve düşünce üretmeye yönlendirilmelidir. Bu amacı gerçekleştirecek en etkili araçlardan birinin yazınsal nitelikli çocuk edebiyatı yapıtları olduğu bilinmelidir.”

Çocuk edebiyatı, çok önemli işlevlere sahip olan bir edebiyat-sanat alanıdır. Çocuk edebiyatı “tanıma” işlevi ile yetişkinlerin çocuğu tanımalarını sağladığı gibi, çocukların da hem kendilerini hem de insanı ve yaşamı tanımalarına olanak sağlamaktadır. Büyüleme işlevi ile çocuklar üzerinde derin etkiler bırakmakta, onun hayal kurma ve yaratıcılık becerilerini geliştirmektedir. Bilgilendirme işlevi ile çocukların gündelik deneyimlere ve toplumsal yaşamın işleyişine ilişkin daha derinlikli bir algı kazanmalarını sağlamaktadır. Bununla birlikte çocukların nitelikli bir duygu ve düşünce eğitiminden geçmelerine olanak tanımaktadır. Şaşırtma işlevi ile çocukların doğruyu arayan ve sorgulayan bireyler olmaları yönünde önemli adımlar atılmakta, çocuklarda önemli farkındalıklar oluşturulmaktadır.

Kaynakça

- Aristoteles (2018). *Poetika (şiiir sanatı üstüne)*. (S. Rifat, Çev.). İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Aslan, C. (2011). Yazınsal çocuk kitaplarında neler olmalı, neler olmamalı? *Okuma Kültürü ve Söz Varlığının Geliştirilmesi Çalıştayı Konuşmalar – Bildiriler Kitabı 19-23 Ekim 2010 içinde* (s. 214-220). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Aslan, C. (2013a). Duyarlık ve düşünceyi geliştirmede çocuk/gençlik edebiyatı. *Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 102, 29-32.
- Aslan, C. (2013b). Çocuk edebiyatı yapıtlarının temel işlevleri. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, 17, 6-9.
- Baş, B. (2015). *Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Binyazar, A. (2010). *Toplum ve edebiyat*. İstanbul: Can Yayınları.
- Dayıoğlu, G. (2000). Çocuk kitaplarında eğitsellik. *I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Bildiriler Kitabı 20-21 Ocak 2000 içinde* (s. 531-532). Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Yayını.
- Dilidüzgün, S. (2003). *Çağdaş çocuk yazını – yazın eğitime atılan ilk adım*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Eagleton, T. (2016). *Edebiyat nasıl okunur?* (E. Ersavcı, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Eco, U. (2011). *Genç bir romancının itirafları*. (İ. Özdemir, Çev.). İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi.
- Eco, U. (2016a). *Edebiyata dair*. (B. Parlak, Çev.). İstanbul: Can Yayınları.
- Eco, U. (2016b). *Açık yapıt*. (T. Esmer, Çev.). İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Felski, R. (2016). *Edebiyat ne işe yarar?* (E. Ayhan, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Fischer, E. (1990). *Sanatın gerekliliği*. (C. Çapan, Çev.). Ankara: Verso Yayıncılık ve İmge Kitabevi Yayınları.
- Genç, İ. (2008). *Edebiyat bilimi kuramlar – akımlar – yöntemler*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Göktürk, A. (2012). *Sözün ötesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Gönen, M. & Veziroğlu M. (2017). Çocuk edebiyatının genel hedefleri. M. Gönen. (Ed.) içinde, *Çocuk Edebiyatı* (ss. 1-13). Ankara: Eğiten Kitap.
- Hegel, G. W. F. (2019). *Estetik: Güzel sanat üzerine dersler*. (T. Altuğ, H. Hünler, Çev.). İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi.
- Karagül, S. (2018). Çocuk edebiyatı ve bibliyoterapi. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 3(6), 43-55.
- Kaya, Z. (2017). Edebiyat ne işe yarar? *Uluslararası Türk Masal Dünyası ve Doğumunun 100. Yılında Oğuz Tansel Sempozyumu Bildiriler Kitabı 20-21 Ekim 2016 içinde* (s. 79-83). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kefeli, İ. & Kara U. (2008). Çocukta felsefi ve eleştirel düşüncenin gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 339-357.
- Llosa, M. V. & C. Fuentes (2014). *Edebiyata övgü*. (C. Üster, Çev.). İstanbul: Notos Kitap Yayınevi.
- Moran, B. (2007). *Edebiyat kuramları ve eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Nutku, Ö. (2001). *Dram sanatı*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Oğuzkan, F. (2010). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, E. (2017). Edebiyat ne işe yarar? *Uluslararası Türk Masal Dünyası ve Doğumunun 100. Yılında Oğuz Tansel Sempozyumu Bildiriler Kitabı 20-21 Ekim 2016 içinde* (s. 27-32). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Proust, M. (2010). *Kayıp zamanın izinde*. (R. Hakmen, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sartre, J. -P. (2012). *Edebiyat nedir?* (B. Onaran, Çev.). İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Sever, S. & C. Aslan (2009). Eleştirel düşünme becerisini kazandırma bağlamında çocuk edebiyatı yapıtlarının işlevi üzerine bir çözümleme. *Türkiye'de Çocuk Yetiştirme Yaklaşımlar, Yöntemler, Sorunlar, Çözümler VI. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri 13-14 Ekim 2008 içinde* (s. 231-250). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Sever, S. (2013a). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayınevi.
- Sever, S. (2013b). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınevi.
- Şirin, M. R. (1994). *99 soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayını.
- Şirin, M. R. (2016a). *Çocuk, çocukluk ve çocuk edebiyatı*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Şirin, M. R. (2016b). Çocuk ve çocuk edebiyatı – edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili*, CX (780), 12-31.
- Uçan, H. (2016). *Dilbilim, göstergebilim ve edebiyat eğitimi*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Yalçın, A. & G. Aytaş (2017). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.



How Do Men and Women Refuse? A Study on Refusal Speech Acts

Kadınlar ve Erkekler Nasıl Reddeder? Reddetme Söz Eylemleri üzerine bir Çalışma *

Ruhan Güçlü*

Geliş / Received: 22.08.2019

Kabul / Accepted: 03.10.2019

ABSTRACT: Gender and speech behavior are considered to be two interrelated variables. Abarghoui (2012) suggests that gender is one of the social variables which influences the refusing behavior of people. This study is an attempt to investigate refusal speech acts of 20 male and 20 female enactors participated in TV dating programs such as "Esra Erol'da" and "Zuhal Topal'la" in regard to the way how they use refusing strategies. Based on Brown and Levinson's (1987) Politeness Theory and face threatening acts, data is analyzed as direct and indirect speech acts and discussed from the perspective of gender difference. Brown and Levinson (1978-1987), Leech (1983), and Searle (1976) agree upon that the indirectness is a feature of politeness. This study shows that women use more euphemistic language while men are more direct in refusal behavior and concludes that gender influences the choices of expressions of refusals.

Keywords: refusal speech act, direct speech act, indirect speech act, politeness, gender differences

ÖZ: Cinsiyet ve konuşma davranışı birbiriyle ilişkili iki değişken olarak kabul edilir. Abarghoui (2012), cinsiyetin insanların reddetme davranışını etkileyen sosyal değişkenlerden biri olduğunu öne sürmektedir. Bu çalışma, "Esra Erol'da" ve "Zuhal Topal'la" gibi TV buluşma programlarına katılan 20 erkek ve 20 kadın eylemcinin ret söz eylemlerini, reddetme stratejilerini nasıl kullandıkları açısından araştırmayı amaçlamaktadır. Brown ve Levinson'un (1987) Nezaket Teorisi'ne ve tehdit edici söz eylemlerine dayanarak, veri doğrudan ve dolaylı söz eylemleri olarak analiz edilir ve cinsiyet farklılığı perspektifinden tartışılır. Brown ve Levinson (1978-1987), Leech (1983) ve Searle (1976), dolaylılığın bir kibarlık özelliği olduğu konusunda hemfikirdir. Bu çalışma, reddetme davranışında erkeklerin daha doğrudan olmasına karşın kadınların daha örtmeceli bir dil kullandıklarını göstermektedir ve cinsiyetin reddetme ifadelerinin seçimlerini etkilediği sonucuna varmaktadır.

Anahtar Kelimeler: reddetme söz eylemi, doğrudan söz eylemi, dolaylı söz eylemi, nezaket, cinsiyet farklılıkları

* Research Assistant, Hacettepe University, Department of English Linguistics, ruhang@hacettepe.edu.tr

Introduction

"Esra Erol'da" and "Zuhal Topal'la" are large dating programs built by ATV satellite TV and FOX satellite TV respectively to adapt to the pace of modern urban life, according to the similar program modes in other countries. There are male and female guests coming for dating with women and men who decide to accept their aspirants or refuse. On one hand, there are many studies focusing on these programs, on the other hand, these studies focus on the issues from the perspective of the news media, television art, social, psychological and economic aspects, such as in the studies of Kalkan and Ersanlı (2008), Adam (2009), Yabancı (2010), Yılmaz and Kalkan (2010), Meder and Çiçek (2011), Polat and Karşlı (2012), Renkmen (2012), Kaboğlu (2014), Özey (2015).

The popularity of dating TV reality shows in China is incontrovertibly obvious and so many research have been carried out to consider the use of male and female language in their programs. Besides the use of language in Chinese programs, below some research in other countries has been reviewed.

Fumi (1997) studied the discourse strategies of a TV talk show host to reveal how the participants manipulate their language to manage the distance. It was revealed that the participants used two basic discourse strategies for politeness, keigo and joking, not to threaten the negative face and to satisfy the positive face of the individuals. Yuan (2012) analyzed conversation between men and women in "If You Are The One" by means of evaluation theory, to find out the similarities and differences between the two, and revealed the causes of similarities and differences. Sun (2013) also studied program's conversational implicature by indirect politeness strategies, to help everyone understand the true meaning of guests and conversation.

Fullick (2013) examined how men and women construct gendered identities in their self-representations. The analysis of the way how the twenty online profiles use gendered 'selves' revealed that men exhibited more flirtatious implication while women were descriptor about their ideal intimacy.

Vergara (2015) investigated the discourse of men and women participants in Spanish TV dating programs and revealed that all of the participants that were analyzed used uptalk regardless of their gender. His another finding is that females used uptalk for flirting while men did not.

There are many investigations focusing on the indirect speech acts from the perspective of gender difference. However, in the sense of the refusal speech act strategies illustrated by male and female enactors in Turkish dating programs, it may not be wrong to say that this study is the preliminary one.

Speech Act Theory

A speech act can be defined as a small component of discourse as well as a fundamental element of communication (Nelson et al., 2002). Speech acts can be classified into five fundamental types as declaratives, representatives, expressives, directives and commissive as shown in Table 1 below.

Table 1. Five Fundamental Speech Acts

Act	Definition	Example
Declaratives (Performatives)	Declarative acts are those that make a notable or important change after having been performed.	“Henceforth, you are all graduates of Minnesota State University, Mankato.”
Representatives	Acts that allows the speaker to convey viewpoints, feelings, assertions and others.	“I believe that this is the most opportune time to grow roses.”
Expressives	These are acts that allow the speaker to express the speaker or listener’s psychological state of being. It is considered to be one of the most important types of speech acts for a language learner.	“I really like your new shirt!”
Directives	Directives are face- threatening acts as they allow the speaker to articulate a want while compelling the listener or listeners to fulfill the want.	“Go help your cousin in the garage.”
Commissive	Commissive speech acts are also face-threatening. With a commissive, the speaker obligates (or refuses to obligate) himself or herself to take a future action. The use of such verbs as “promise” or “refuse” strengthens the commissive.	“I promise to help you tomorrow.”

(Searle, 1975 cited in Drid, 2018)

These acts are categorized by Searle (1975 in Drid, 2018) according to the way how social communication between or among the individuals is affected.

Refusals

Chang (2008) describes refusals as “actions of speech that are a rejection of another individual’s initiation of social interaction.” Refusals require a great deal of pragmatic proficiency as the act in and of itself threatens the other individual’s positive or negative face. On the other hand, according to Félix-Brasdefer (2009:3), refusals are as “second pair parts in conversation and belong to the speech act of dissent which represents one type of assertive act or negative expression” and (2009) further breaks the refusals down as direct and indirect refusals by stating that a direct refusal is precise and clear in the sense of intended meaning, such as “No; I am unable to help you.” The complexity of a refusal is increased when it is articulated indirectly as it needs long progression of negotiation in order to alleviate the face-threatening effects of a direct refusal. In order to create an indirect refusal, ten components may be included in the refusal. These ten components are listed in Table 2.

Table 2: Components of Indirect Refusals (from Félix-Brasdefer, 2009)

Component of an Indirect Refusal	Example
Mitigated Refusal	“Sorry, I don’t think I can cover your shift tomorrow.”
Reason/Explanation	“I have to study for a test tonight.”
Indefinite Reply	“I’m not positive if I can really help you.”
Alternative	“Can we plan to meet up for dinner tomorrow instead?”
Postponement	“I know I need the course, but I would rather I take it next year.”
Request for Clarification/ Request for More Information	“This coming weekend?”/ “What day were you planning to go fishing?”
Promise to Comply	“I can’t promise you for sure, but I’ll do my best to make it.”
Repeat of Previous Utterance	“...July?”
Express Regret or Apologize	“I’m really sorry, I just can’t make it”

(cited in Moody, 2011:21)

Ewert (2008) makes the claim that unlike requests and apologies, refusals are under-examined in linguistics. The study of Beebe et al. (1990) created a methodology for examining refusal acts from the sociolinguistic perspective. Below is the classification of refusal strategies proposed by Beebe et al. (1990).

Table 3: Classification of refusal strategies

1. Direct
A. Performative (e.g., “I refuse”)
B. Non performative statement
1. “No”
2. Negative willingness/ability (“I can’t.” “I won’t.” “I don’t think so.”)
2. Indirect
A. Statement of regret (e.g., “I’m sorry...”, “I feel terrible...”)
B. Wish (e.g., “I wish I could help you...”)
C. Excuse, reason, explanation (e.g., “My children will be home that night.”)
D. Statement of alternative
1. I can do X instead of Y (e.g., “I’d rather do...” “I’d prefer”)
2. Why don’t you do X instead of Y (e.g., Why don’t you ask someone

else?”)
E. Set condition for future or past acceptance (e.g., “If you had asked me earlier, I would have...”)
F. Promise of future acceptance (e.g., “I’ll do it next time”; “I promise I’ll...”)
G. Statement of principle (e.g., “I never do business with friends.”)
H. Statement of philosophy (e.g., “One can’t be too careful.”)
I. Attempt to dissuade interlocutor
1. Threat or statement of negative consequences to the requester (e.g., “I won’t be any fun tonight” to refuse an invitation)
2. Guilt trip (e.g., waitress to customers who want to sit a while: “I can’t make a living off people who just order coffee.”)
3. Criticize the request/requester, etc. (statement of negative feeling or opinion); Insult/attack (e.g., “Who do you think you are?”; “that’s a terrible idea!”)
4. Request for help, empathy, and assistance by dropping or holding the request.
5. Let interlocutor off the hook (e.g., “Don’t worry about it.” “That’s okay.”)
6. Self-defense (e.g., “I’m trying my best.” “I’m doing all I can.”)
J. Acceptance that functions as a refusal
1. Unspecific or indefinite reply
2. Lack of enthusiasm
K. Avoidance
1. Nonverbal
a. Silence
b. Hesitation
c. Do nothing
d. Physical departure
2. Verbal
a. Topic switch
b. Joke
c. Repetition of part of request, etc. (e.g., “Monday?”)
d. Postponement (e.g., “I’ll think about it.”)
e. Hedging (e.g., “Gee, I don’t know.” “I’m not sure.”)
Adjuncts to refusals
1. Statement of positive opinions/feeling or agreement (“That’s a good idea...”)
2. Statement of empathy (e.g., “I realize you are in a difficult situation.”)

3. Pause filler (e.g., “uhh”; “well”; “uhm”)

4. Gratitude/appreciation

Chang (2008) notes that while refusals exist in all languages and cultures, the degrees of politeness can be different across languages and cultures. As the refusals require the pragmatic knowledge, the investigations on the refusal acts uncovers many features that belong to the society.

Face and Politeness

The issue of politeness has been touched upon under the pragmatics in many studies since the mid 1970s with several theories and pragmatic approaches to the issue of politeness (Lakoff, 1973; Fraser and Nolen, 1981; Leech, 1983; Brown and Levinson, 1987; Ide, 1989; Gu, 1990; Blum-Kulka, 1992). Brown and Levinson’s (1978, 1987) theory of face and face-threatening acts (FTAs) are considered one of the most notable theories of politeness. In their politeness theory, Brown and Levinson (1987) defines the ‘face’ as ‘the public self-image that every member wants to claim for himself. It consists of two specific types: positive face is the desire to be approved and liked by others whereas negative face is the desire to be unimpeded by others and to feel freedom from imposition. On the other hand, Face Threatening Act (FTA) is any act which damages the face of the addressee or the speaker by acting in opposition to the wants and desires of the other.

Brown and Levinson (1987) believed that the speech act of refusal is one of FTAs along with the other speech acts such as orders, requests and apologies. face threatening act. It is a type of speech act that threaten the positive face of the speaker, hearer or both by not caring about the addressee’s feelings and desires. According to Tanck (2002), refusal occurs when a speaker rejects an invitation directly or indirectly.

Brown and Levinson (1978-1987), Leech (1983), and Searle (1976) associated the indirect speech act with politeness as people tend to be indirect to be polite in their conversation and to mitigate their production to avoid threat to each other’s face with using “politeness strategies.”

There are many socio-cultural factors affecting the directness-indirectness of utterances. Nguyen (1998 cited in Abarghoui, 2012) proposes twelve factors may affect the choice of directness and indirectness in communication such as age, sex, residence, mood, occupation, personality, topic, place, communicative setting, social distance, time pressure, position. In this study, the influence of the gender on the way how the male and female refuse each other is investigated.

Aim and Methodology

This paper aims to explore the speech act of refusal in Turkish TV programs in terms of the gender difference perspective. In parallel to this aim, the study attempts to answer in which ways men and women refuse each other in this context and to reveal whether and how the gender of the individuals impacts the way of refusing. The researcher randomly selects the parts of the programs from the channels’s official websites broadcasted from September 1, 2015 to December 30, 2015.

Analysis and Discussion

Refusal Speech Act in Turkish TV Dating Programs

Language is the main tool of communication among people, and in the expression of rejection, guests will generally use direct or indirect speech to ensure communication to be complete. In this paper, analyzed refusal speech acts are discussed under the category of direct refusal and indirect refusal speech acts.

Direct Refusal

Direct refusal generally use direct, concise and unreserved manner to achieve the speaker, by containing refused to central word sentence realization, or through the negation of will or their ability to express. In “Esra Erol’da” and “Zuhal Topal’la” direct refusal most exist in the male guests' refusal, use the form of apology.

(1) *Man: Hoşgeldiniz (Welcome).*

Woman: Teşekkür ederim (Thank you)

Man: Geldiğiniz için teşekkür ederim (Thank you for coming). Kusura bakmazsanız kararım ‘olumsuz’ (My decision is ‘negative’ if you don’t mind).

(2) *Man: Hoşgeldiniz (Welcome).*

Woman: Teşekkür ederim (Thank you).

Man: Geldiğiniz için teşekkür ederim (Thank you for coming). Kusura bakmazsanız ilk defa bir talibime ‘olumsuz’ cevabı vereceğim (If you don’t mind, I will give the answer ‘negative’ first time to one of my aspirants).

(3) *Man: Hoşgeldiniz (Welcome).*

Woman: Teşekkür ederim (Thank you). Soru sorabilirsiniz (You can ask questions).

Man: Sorum yok (I have no questions). ‘Olumsuz’ (Negative)

(4) *Man: Hoşgeldiniz (Welcome).*

Woman: Teşekkür ederim (Thank you).

Man: Teşekkür ederim (Thank you). Kararım ‘olumsuz’ (My decision is ‘negative’).

With the “negative” refuse is an impolite way of refusing, it exists in Turkish dating programs, mostly in men’s answer. The examples occurred in female guests are willing to get-together with male guest, but the premise is that the men do not want to be in relationship with their aspirants. The answer "negative" is very direct and not polite.

Indirect Refusal

Indirect refusal is way beyond the direct refusal, mainly based on pragmatic principles and it has varied forms. In this study, indirect refusals are analyzed according to Félix-Brasdefer’s (2009) categories of indirect refusal speech acts. It has been observed that in this study mainly used indirect refusal speech acts are indirect indefinite reply, reason/explain, mitigated refusal, express regret or apologize. These types are given below with the examples from the conversation between men and women. Data analysis shows that these indirect refusals may stand alone or may be combined with more than one indirect refusal types.

Indefinite Reply

The refusals below are commonly used for indirect way for refusing the request. Interlocutors do not directly say no, but thanks.

male and female guests normally expressed gratitude to the identity.

(5) *Woman: Hoşgeldiniz (Welcome).*

Man: Teşekkür ederim (Thank you). Nasılsınız (How are you?)

Woman: İyiyim, teşekkür ederim (Fine, thank you). Geldiğiniz için teşekkür ederim (Thank you for coming).

(6) *Man: Hoşgeldiniz (Welcome).*

Woman: Hoşgeldiniz (Welcome).

Man: İyi misiniz? (Are you fine?).

Woman: İyiyim, siz? (Fine and you?)

Man: İyiyim, teşekkür ederim (I am fine, thank you). Sorunuz var mı? (Do you have any questions?).

Woman: Geldiğiniz için teşekkür ederim (Thank you for coming).

Mitigated Refusal

(7) *Woman: Locadan aday beklemiyorum (I don't expect an aspirant from the loggia). Adaylarımı dışardan bekliyorum (I expect my aspirants from outside).*

(8) *Man: Çocuksuz taliplerimi bekliyorum (I expect candidates without children).*

Explanation

(9) *Man: Benden büyük (She is elder than me).*

Two or more than two types of indirect refusal are observed in the conversation.

These types are given with the examples below:

Explanation + Mitigated Refusal

(10) *Woman: Hoşgeldiniz (Welcome). 60, 65 yaşlarında mısınız? (Are you about 60, 65 years old?)*

Man: 64

Woman: Beyefendi, beklediğim yaşı üzerinde (Sir is over the age what I am expecting). Kusura bakmayın, etkilenmedim (Sorry, I haven't been affected).

(11) *Man: Kararı olumsuz olsa bile, benimle çay içmesini ve beni tanımasını istiyorum (Even if her decision is negative, I want her to drink tea with me and get knowledge about me). Ve de onu tanımak istiyorum (Moreover, I want to get to know her). Çünkü locada kendimi en yakın hissettiğim kişi o. (Because she was the one to whom I feel affection in the loggia).*

Woman: Dikkatimi çekmedi (He has not taken my attention). Daha önce benim arkadaşımдан hoşlanmıştı (He has liked my friend before). Anlaşamayacağımızı bile bile onunla nasıl çaya gideyim! (How can I go with him to drink tea knowing that we will not get on with each other, though!)

Woman: Geldiğiniz için teşekkür ederim (Thank you for coming).

Man: Teşekkür ederim (Thank you).

Woman: Evlilik için hazır olduğunu düşünmüyorum. (I don't think that he is ready for marriage). Bu benim düşüncem (This is my own opinion).

(12) Woman: Oğluyla yaşıyor (He lives with his son). Etkilenmedim (I haven't been affected).

Mitigated Refusal+ Indefinite Reply

(13) Woman: Hoşgeldiniz (Welcome)

Man: Teşekkür ederim (Thank you).

Woman: Sarışın olsaydı, ben buraya size talip olarak gelirdim (If he were blonde, even I could have come here for him as an aspirant). Çok teşekkür ederim (Thank you very much. Kendinize iyi bakın (Take care).

(14) Woman: Kalbimin atmasını istiyorum ve yaşıma uygun birisini istiyorum (I want my heart to beat up and a person whose age is in compatible with mine). Geldiğiniz için de teşekkür ederim (Thank you for coming, though).

Indefinite Reply + Mitigated Refusal + Apologize

(15) Man: Geldiğiniz için teşekkür ederim (Thank you for coming). Sizinle gitsem dahi kararım değişmeyecek. (Even if I go with you, my decision will not change). Özür dilerim (Sorry).

Explanation + Apologize

(16) Woman: Hoşgeldiniz (Welcome).

Man: Teşekkür ederim (Thank you).

Woman: Sedat Bey, yaş kriterime uymuyorsunuz (Mr. Sedat, you are not compatible with my age criteria). Kusura bakmayın (Sorry).

Indefinite Reply+ Explanation

(17) Woman: 'Olumsuz' dersem lütfen üzülmeysin (If I say "negative", please don't get upset). Buraya kadar geldiğiniz için teşekkür ederim (Thank you for coming up to here). Teşekkür ederim (Thank you). Hakkınızı helal edin (Give your blessing). Ama yaşınız biraz büyük (But your age is a bit elder than me).

Explanation + Apologize + Indefinite Reply

(18) Woman: Ben hacca gitmiş birine uyum sağlayabilirim (I can get on well with a man who has made a pilgrimage). Saçımı kapatabilirim (I can cover my hair). Onun hayat tarzına uymak isterim (I would like to get in with his life style). Ama sen bana uyum sağlayamazsın (However, you cannot get in with me). Kusura bakmayın (Sorry).

Man: Niye size uyum sağlayamam? (Why cannot I get in with you?)

Woman: Ben yılda üç kere Kıbrıs'a gidiyorum (I go to Northern Cyprus three times a year).

Man: Belki Kıbrıs'a gidemeyebiliriz (Maybe we cannot go to Cyprus). İzmir'deki kaplıcalara ve denize götürebilirim. Kız kardeşlerim yaşıyor orada (I can take you to the thermal springs in İzmir and to the sea. My sisters live there).

Woman: Yaşadığım yerde kaplıcalar var (Thermal springs are available in the town I live in). Bu yüzden kusura bakmayın (So sorry). Teşekkür ederim (Thank you).

Mitigated Refusal + Indefinite Reply + Mitigated Refusal + Apologize

(19) Woman: Son zamanlarda talihsizlik yaşıyoruz (We have come across a tough break lately). Paravan açıldığında, kalbimin gerçekten atmasını istiyorum (After this folding screen is opened, I really want my heart to beat up). Buraya kadar geldiniz, zahmet ettiniz (You have come upto here and you have bothered). Ama sohbet edemeyeceğim (But I won't be able to have a conversation). Kusura bakmayın (Sorry).

The speech act of refusal put some objective problems between men and women guests, such as distance, age, personality differences, but also indirectly shows that the refusal is objectively required, to ease their embarrassment to each other.

For the need of politeness principle in communication, guests tend to explain a lot of reasons, especially women guests. Indirect refusal speech is often a variety of refusal strategies used including main refusal language and auxiliary refusal language.

Table 4 below indicates the frequency of the direct and indirect speech acts used by women and men guests in the analyzed Turkish dating programs.

Table 4: Direct and Indirect Refusal Speech Act used by Men and Women

Speech act	Men	Women
Direct speech act	50%	10%
Indirect speech act	50%	90%

As can be understood from Table 4 above, 50% of men uses direct speech act in refusing their aspirants whereas 10% of women uses direct speech act in refusing their aspirants. This means that women refuse their aspirants more politely than men as they use more indirect language.

Gender Differences In Refuse Mode

Language is the production of society. Under the influence of history and culture, social gender has specific expectations for male such as being mature, serious and hard-working while women should be kind, gentle, demure and understands courtesy. So this kind of social and cultural heritage has a long history in the psychological sense of gender. Jagger (1998) suggests that female consists of the traits such as empathy, intuition, therapist and communication while male traits include strength of character and principles and ambition.

From the point of gender-bound language use, many researchers propose the differences between male and female language. Tannen (1990) states that females use the language of connection to achieve intimacy, while men's language concerns the features such as language of status and independence. On the other hand, Lakoff (1975 cited in Holmes, 1993: 314) suggests ten features of female language such as lexical hedges, tag

questions, rising intonation on declaratives, empty adjectives, precise color terms, intensifiers, hypercorrect grammar, super polite forms, avoidance of strong swear words and emphatic stress. In regard to politeness, Lakoff (cited in Nemati and Bayer, 2007) put forwards that men's language is assertive and direct while women's language is non-assertive and hyper polite. In her research, Wahyuningsih (2018) investigates the gender difference in terms of vocabulary, attitudes, syntax and non-verbal aspect of language use. The study indicates that men tend to be more directive whereas women are more expressive and polite. The other proposition of Lakoff (1975) in regard to male speech is that their language use is "direct, forceful, confident using features such as direct, unmitigated statements and interpretation" (cited in Mills: 165).

The findings of the present research are corresponding to the previous studies which reflect the image of females in the society as being more polite than men in regard to using refusal strategies. When expressed refuse in "Esra Erol'da" and "Zuhal Topal'la", male guests are often directly thanks or apology, but female guests prefer indirect refusal speech act, with a long list of thanks or explanations to show courtesy.

Male Guests' Refusal Mode: Indefinite Reply+Direct Refusal

People who are familiar with the "Esra Erol'da " and "Zuhal Topal'la" programs know that the guest's refusing his or her aspirant usually occurs in the final round after the folding screen is opened. At this time, the guest explains his or her decision. According to the data collected, it can be understood that male guests rejected directly and decisively through expressing gratitude and apology. The study shows that the main refusal mode of male guests is by direct refusal and by the utterance "negative" and "indefinite reply+direct refusal." But some male guests also use "sorry" and some explanation which is felt more polite.

Female Guests' Refusal Mode: Diversification

The analysis of the study shows that women mostly use indirect language, pay attention to emotion and care about others. In comparison with male refusal behavior, female guests' refusal language is more euphemistic and polite and the reject mode is diversified. Besides the similar modes with the male guests, the female refusal also includes more euphemistic modes, such as "indefinite reply + mitigated refusal + apologize", "explanation + apologize + indefinite reply", "mitigated refusal + indefinite reply + mitigated refusal + apologize" and so on. In the examples given above, the refusal expression is very polite, euphemistic and indirect, it fits for the principle "the more indirect the more polite." This study is the preliminary one in such a way that how female refusal speech acts are diversified and subsequented.

Conclusion

The current research was an attempt to investigate the use of refusal speech acts by native speakers of Turkish males and females and the effect of the social variable "gender" on their refusal behavior. The refusal speech acts of Turkish male and female enactors participated in the chosen TV dating programs have been analyzed and discussed as direct

and indirect refusal speech acts as categorized by Félix-Brasdefer (2009). The results illustrate that men behave generally more direct while women are more euphemistic and polite in refusal speech act. By analysis of real oral corpus from "Esra Erol'da and Zuhâl Topal'la", our understanding of the speech act of refusal becomes more in-depth.

This study has contributed to our understanding of the way how Turkish males and females refuse each other. The findings relate to the existing research on refusals in several ways (Tannen, 1990, Wahyuningsih, 2018, Lakoff cited in Nemati and Bayer, 2007). However, it is still necessary to conduct more research on refusal in Turkish from the framework of sociolinguistic perspective. It is also highly recommended that the future researchers investigate other speech acts or even other languages as well. Beebe et al.'s (1990) classification of refusal speech acts can be taken as the framework for the analysis of the speakers' speech acts as different speech acts for elicitation can make a difference in their choice or use of refusal strategies. On the other hand, since the issue of educational background, residential locus and age were not considered as variables in this study, it would be a good idea for other researchers to consider these variables as well. Furthermore, refusal speech act categories can be compared and contrasted in terms of written and oral versions.

All in all, the present study has made some contributions to our knowledge about refusals from the sociolinguistic perspective and it can be expanded in numerous ways in regard to the methodology and other social variable.

References

- Abarghoui, M. A. (2012). A comparative study of refusal strategies used by Iranians and Australians. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(11), 2439.
- Beebe, L.M., Takahashi, T., and Uliss-Weltz, R.(1990). Pragmatic transfer in Esl refusals. In R.C. Scarcella, E.S. Andersen, and S.D. Krashen (Ed.) *Developing communicative competence in second language* (pp. 55-73). New York: Newbury House.
- Blum-Kulka, S. (1992). The metapragmatics of politeness in Israeli society. In S. I. Richard Watts (Ed.) *Politeness in language: Studies in its history, theory, and practice* (255-280). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1978). Universals in language usage: Politeness phenomena. In E. N. Goody (Ed.), *Questions and politeness: Strategies in social interaction* (56-289). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Studies in interactional sociolinguistics, 4. Politeness: Some universals in language usage*. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Cao, X. (2014). *Discourses on urbanism: "Reality televisions" by Jiangsu Satellite Television since 2010*. Published Master Thesis, University of Hong Kong Baptist.
- Drid, T. Language as Action: Fundamentals of the Speech Act Theory. *Praxis International Journal of Social Science and Literature*, 1(10), 9.
- Fraser, B. & Nolen, W. (1981). The association of deference with linguistic form. *International Journal of the Sociology of Language*, 27, 93-111.
- Fullick, M. (2013). "Gendering" the self in online dating discourse. *Canadian Journal of Communication*, 38, 4: 545-562.
- Fumi, M. (1997). Managing distances: discourse strategies of a TV talk show host. *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*, 8: 63-75.
- Gu, Y. (1990). Politeness phenomena in modern Chinese. *Journal of Pragmatics*, 14(2), 237-257.
- Ide, S. (1989). Formal forms and discernment: two neglected aspects of linguistic politeness. *Multilingua*, 8(2-3), 223-248.
- Jagger, E. (1998). Marketing the self, buying another: Dating in a postmodern, consumer society. *Sociology*, 32, 795-814.
- Kaboğlu, G. (2014). İzdivaç programları ve şiddet üzerine. Retrieved from <http://www.gizemkaboglu.com/2014/06/04/izdivac-programlari-ve-siddet-uzerine/>
- Lakoff, R. (1973). The logic of politeness; or minding your p's and q's. *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 8, 292-305.
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Meder, M. and Çiçek, Z. (2011). Özel hayatın kamusal alanda tartışılması: Kadın programları üzerine sosyolojik bir değerlendirme. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9: 69-80.
- Nemati, A., & Bayer, J. M. (2007). Gender differences in the use of linguistic forms in the speech of men and women: A comparative study of Persian and English. *Language in India*, 7(9), 1-16.
- Özey, S. (2015). Evlilik programları üzerine: İyi Uykular Türkiye. Retrieved from <http://www.dikgazete.com/m/evlilik-programlari-uzerine-iyi-uykular-turkiye-makale,106.html>
- Polat, F. and Karşı, B. (2012). Evliliğe ilişkin Türk televizyon programlarının sosyolojik analizi. *Ekev Akademi Dergisi*, 16, 51: 31-44.
- Renkmen, M. S. (2012). *Evlilik programlarında hegemonik erkekliğin inşası, temsili ve ataerkil söylem*. Published Master Thesis, University of Ankara, Ankara.
- Searle, J. R. (1976). A classification of illocutionary acts. *Language in Society*, 5(01), 1-23.
- Sun, F. (2013). *An analysis of the implicature in TV program "If you are the one" according to the off-record strategy*. Unpublished Master dissertation, Henan University.
- Tanck, S. (2002). Speech act set of refusal and comparison of native and non-native English speakers' production. *TESOL Working Papers*, 4 (2), 1-22.
- Vergara, D. (2015). Uptalk in Spanish dating shows?. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, 21, 2: 188-196.

- Wahyuningsih, S. (2018). Men and women differences in using language: A case study of students at stain kodus. *EduLite: Journal of English Education, Literature and Culture*, 3(1), 79-90.
- Wei Luo (2013). *If You Are the One: China's TV Dating Shows and Sheng Nü's Predicament*. Presented at 11th International Conference on New Directions in the Humanities, Eötvös Loránd Univeristy, Budapest, Hungary.
- Yabancı, S. (2010). Evlilik programlarının psiko-sosyal analizi. Retrieved from <https://www.doktorsitesi.com/makale/evlilik-programlarinin-psiko-sosyal-analizi>
- Yılmaz, T. And Kalkan, M. (2010). The effects of a premarital relationship enrichment program on relationship satisfaction. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10, 3: 1893-1920.
- Zuo, T. (2013). *Discourse Studies of Middle-Aged TV Dating Shows*. Unpublished Master Thesis, University of Guangxi.



Kitap İncelemesi

YAZARLAR	: Ayşen Cem Değer, Betül Çetin, Emine Oflaz Köleci
BAŞLIK	: Kuramdan Uygulamaya Yabancılara Türkçe Dilbilgisi Öğretimi
YAYINEVİ	: Pegem Akademi
BASIM YILI	: 2018 (4. Baskı)
SAYFA SAYISI	: 154
İNCELEYEN	: Funda Uzdu Yıldız

Özet

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğreticilerin yararlanabileceği kaynakların sayısı her geçen gün hem nicelik hem de nitelik açısından artmaktadır. Dilbilgisi öğretimi konusunda özellikle öğretmenlere kaynaklık etmeyi amaçlayan bir kitap olan Kuramdan Uygulamaya Yabancılara Türkçe Dilbilgisi Öğretimi, dilbilgisi konularının öğretiminde izlenebilecek yolları uygulama örnekleriyle birlikte sunan bir çalışmadır. Kitabın önsözünde belirtilen bazı açıklamalar okuyucular için kitabın hedef kitesini ve amacını açıkça ortaya koymaktadır. Kitap, farklı lisans alanlarında eğitimlerini tamamlamış yabancı dil olarak Türkçe öğretmenleri kitlesine hitap etmektedir. Yazarlar Türkçenin dilbilgisi konularının yabancılara öğretimi için sunum ve uygulama örneklerini biçim/anlam/kullanım bakış açısıyla ele almış bağlam içinde öğretim etkinlikleriyle açıklamışlardır.

Adında da yer verildiği üzere “kuramdan uygulamaya dilbilgisi öğretimi” üzerine bilgilerin etkinlik örnekleriyle birlikte yer aldığı kitap dört temel bölümden oluşmaktadır.

Değerlendirme

Kitabın önsözünde kitabın kimler için ve ne amaçla yazıldığını açık bir şekilde belirtilmektedir. Bu bilgiler okuyuculara kitap hakkında bilgi vermesi bakımından oldukça yararlıdır. Günümüz okuyucusu kaynak kitapları incelemeye başladığında bu gibi bilgileri bir okuma çerçevesi olarak değerlendirmekte ve çalışmayı benzer diğer çalışmalar içinde değerlendirirken ayırıcı özelliklerini görebilmektedir. Yine önsözde yazarların dilbilgisi öğretimine bakış açılarını belirtmeleri, içerikte yer alan bilgilerin yorumlanabilmesi ve etkinliklerin anlaşılabilmesi açısından açıklayıcı olmuştur. Okuyucular için bilgilerin yer aldığı bu bölümde yazarlar hakkında bilgiler de verilmiştir.

Birinci bölümde dil öğretiminde dilbilgisi konusuna alan yazınındaki ilgili ve çağdaş kaynaklardan alınan bilgiler ile bakış açıları çerçevesinde değinilmektedir. Öğretimde biçim/anlam ve kullanım üçlüsünü açıklayan bu bölümde dilbilgisi öğrenimine öğrenme süreçleri (bilişsel, duyuşsal ve sosyal) açısından da yer verilmiştir. Bu başlıklandırma değerlendirildiğinde öğretmenlerin dilbilgisi öğretiminde yalnızca öğretime odaklanmalarının yeterli olmadığı; öğrenme süreçlerini bilerek bu süreçlere göre öğretimi

planlamaları gerektiği yorumu yapılabilmektedir. Yazarlar bu konudaki görüşlerini ve kitabın bölümleri arasındaki ilişkiyi aşağıdaki şekilde sunmuşlardır:

Biz, bu kitapta dilbilgisinin bağlamdan bağımsız olarak ele alınamayacağını vurguluyor ve Türkçenin herhangi bir yapısal özelliğinin bağlam içinde ‘biçim’, ‘anlam’ ve ‘kullanım’ ile birlikte öğreniciye sunulduğunda ve buna yönelik tekrar ve alıştırmalarla pekiştirildiğinde akılda kalıcı olacağını ve öğrencinin sözü edilen yapıyı Türkçeyi yazarken ve konuşurken daha kolay kullanabileceğini savunuyoruz. Bu nedenle kitapta I. Bölümde Türkçenin kimi dilbilgisi özelliklerini biçim, anlam ve kullanım üçlüsü içinde tartışıyoruz. Bu bölümde tartıştığımız dilbilgisi birimleri kitabın diğer bölümlerinde ‘Sunum’ ve ‘Uygulama’ örnekleri olarak da yer alıyor. Böylece, bağlam içinde biçimi, anlamı ve kullanımıyla bütüncül olarak ele aldığımız bir dilbilgisi birimini I. Bölümde betimlerken II., III. ve IV. Bölümlerde önerdiğimiz Sunum ve Uygulama önerilerini bu betimlemeleri temel alarak yapıyoruz.

İkinci bölümde “kuraldan yola çıkarak dilbilgisi öğretmek başlığı” altında kuralların nasıl anlatılması gerektiği, öğretmenin kuralı sunuşu, bilgi boşluğu bırakılarak kuralın sunumu, kurala bakarak yanlış bulma alt başlıkları yer almaktadır.

Üçüncü bölüm örneklerden yola çıkarak dilbilgisi öğretimi konusunu aktarmaktadır. Örneklerin hangi tekniklerle sunulacağına bağlı olarak içerik oluşturulmuş ve beş teknik detaylı olarak anlatılmıştır. Bu teknikler karşılaştırma, sıralama, boşluk doldurma, dönüştürme ve yeniden oluşturmadır. Karşılaştırma bölümünde metin aracılığıyla karşılaştırma, çıktı aracılığıyla karşılaştırma ve sına-öğret-sına teknikleri örnek anlatımlarla birlikte açıklanmıştır.

Dördüncü bölüm olan uygulama bölümünde etkinlik örneklerine geçilmeden önce biçime odaklanan etkinlikler, iletişimsel etkinlikler, uygulama aşamasında öğrencinin katılımını sağlamak, biçimden kullanıma doğru başlıkları altında etkinliklerin gereksinimlere göre düzenleniş biçimleri ve uygulamaları hakkında bilgiler verilmiştir. Uygulama bölümünün beşinci bölümünde örnekler yer almaktadır. Bu bölüm öğretmenlerin dilbilgisi öğretimi derslerinde yararlanabilecekleri uygulanmış, denenmiş sınıf içi uygulama örneklerini içermektedir. Şu başlıklar altında örneklere yer verilmiştir: kontrollü zincir etkinlikleri, altını çizme/bulma/işaretleme, boşluk doldurma, denetlemeli yazma, yanlış düzeltme, seçme, tümce yazma/tamamlama, eşleştirme/birleştirme, yeniden yazma, yönlendirmeli yazma, yapı temelli özgür tümce üretme, yapı/işlev temelli söylem üretme, bilgi boşluğu etkinlikleri ve drama etkinlikleri olarak on dört etkinlik uygulaması farklı düzeylerde yer alan dilbilgisi konularıyla birlikte uygulama biçimlerini sunmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kuramsal bilgi veren kaynakların bazılarında yer alan öneriler yalnızca yazarların tahminleriyle oluşturduğu örnekleri içermektedir. Bu durum, öğreticilerin bu gibi kaynaklardan yararlanarak hazırlayacakları etkinlikleri uygulanabilir olma konusunda sıkıntıya sokabilmektedir. Bu kitapta özellikle denenmiş, uygulanmış etkinliklerin örnek olarak sunulması kitabın kullanıcılar açısından daha güvenilir ve yararlanılabilir olmasını sağlayabilir.

Kitap toplamda 33 çalışma kâğıdı içermektedir. Bu çalışma kâğıtlarındaki uygulamaların başka dilbilgisi konularına aktarılabilir olması kullanıcılar açısından oldukça işlevsel kullanılabilmesini sağlamaktadır. Ayrıca yazarların da belirttiği gibi dilbilgisi konularının bağlam içindeki çeşitlenmelerini sunan bu çalışma kâğıtları iletişimsel edincin gelişmesine katkı da sunabilir.

Kitap boyunca da vurgulayacağımız gibi, Türkçenin dilbilgisi öğretimine yaklaşımımız yalnızca Türkçenin biçimsel özellikleri üzerine odaklanmak değil, biçimsel özellikleri göz ardı

etmeden, Türkçe dilbilgisinin bir bağlam içinde kullanımındaki çeşitlenmeleri için de öğretim teknikleri sunmaktır. Bu şekilde, öğrencilerin iletişimsel edincinin gelişmesine katkıda bulunabilmeyi umuyoruz.

Bir lisans programı olmayan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kendini yetiştirmek isteyen uygulayıcıların ve bu alanda lisansüstü düzeyde çalışma ve araştırma yapanların yararlanabilecekleri, akademik anlamda güncel bilgiler içeren ve uygulayıcılara somut, anlaşılır, uyarlanabilir örnekler sunan kitap 2018 yılında dördüncü baskısını yapmıştır. Bir yıl içinde dördüncü baskıya ulaşmış olması yabancı dil olarak Türkçe alanında akademik anlamda ya da uygulayıcı olarak çalışanların bu gibi kaynaklara gereksinim duyduğunu göstermektedir.

İnceleyen Hakkında Bilgi

Funda Uzdu Yıldız, Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dilbilim Bölümünde Dr. Öğretim Üyesi olarak çalışmakta olup Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans programında YTÖ'de Dilbilgisi Öğretimi, YTÖ'de Materyal Hazırlama ve Geliştirme derslerini; Sosyal Bilimler Enstitüsü Genel Dilbilim Yüksek Lisans Programında Yabancı Dil olarak Türkçe derslerini yürütmektedir. Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde müdür yardımcısı olarak çalışmaktadır. Çalışmalarını yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında sürdürmektedir. funda.uzdu@deu.edu.tr



Kitap İncelemesi

YAZAR(LAR)	: Tuba Karataylı Zehir
BAŞLIK	: İngilizce (Kullana)bilmek? Dil Öğrenmeyi Kolaylaştıran 115 Öğretici Öneri
YAYINEVİ	: Blackswan Publishing
BASIM YILI	: 2012
SAYFA SAYISI	: 119
İNCELEYEN	: İsmail Yaman

İngilizce öğrenebilmek ve bu dili etkin olarak kullanabilmek bugün dünyada milyonlarca insanın büyük emek harcadığı bir uğraşı olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle İngilizcenin tüm dünyada ortak dil (lingua franca) statüsü kazanmış olması (Widdowson, 1994; Kachru, 1997) ve kısa vadede bu gücü İngilizcenin elinden almaya aday başka bir dilin bulunmaması insanların İngilizce öğrenmeye atfettikleri önemin giderek artacağına işaretler. Nitekim farklı ülkelerdeki dil öğretim politikalarına göz attığımızda Orta Doğu ve Afrika ülkeleri dâhil pek çok ülkede İngilizcenin ilkökul birinci sınıftan itibaren çocuklara öğretildiği görülmektedir (Kirkpatrick, 2017). Bu bağlamda Türkiye’de de son birkaç yıldır İngilizcenin devlet okullarında ilkökul ikinci sınıftan itibaren öğretildiğini görmekteyiz. Bu sürecin özel okullarda birinci sınıftan hatta anaokulundan itibaren başlatıldığını söyleyebiliriz. Atılan bu adımları güçlendirmek amacıyla geçtiğimiz yıl yeni eğitim anlayışlarının entegre edildiği güncel öğretim programları yürürlüğe girmiştir. Ancak Türkiye’nin İngilizcenin ikinci dil değil de yabancı dil olarak öğretildiği bir ülke olması İngilizce öğrenme sürecini biraz güç kılmaktadır. Özellikle de yetişkinler açısından bu süreç daha da zorlu olabilmektedir (Brown, 1980). Tüm bu hususlara ek olarak, ülkemizde İngilizce öğrenmek ve İngilizceyi kullanabilmek arasında ciddi farklar gözlenmektedir. Örneğin ÖSYM’nin yaptığı Yabancı Dil Sınavından 80 puanı olan birisi yurtdışına çıktığında sözlü olarak kendini ifade edemeyebiliyor. Aslında ihtiyacı olan dilbilgisi yapılarını ve sözcükleri bilmekte, ancak zihninde var olan bu bilgiyi ihtiyacı olduğu anda pratiğe dökmemektedir.

İngilizce (Kullana)bilmek? Dil Öğrenmeyi Kolaylaştıran 115 Öğretici Öneri yukarıda bahsettiğim hususlar bağlamında kaleme alınmış bir kitaptır. Kitap yayınevini *self-help series* diye adlandırdığı kişisel gelişim kitapları arasında yer almaktadır. Boyut olarak küçük ama içerik olarak yoğun ve isabetli önerilerle dolu bu kitap bir şekilde İngilizce öğrenme deneyimi olan yediden yetmişe herkese hitap etmektedir. Kitabın arka kapağında 14 soruya yer verilmiş ve okuyucuya bu sorulardan en az bir tanesine ‘evet’ cevabı veriyorlarsa kitabın onlar için faydalı olabileceği ifade edilmiş. Sorulardan birkaçı şu şekildedir: ‘Biraz İngilizce biliyor ama geliştirmek için vakit bulamıyor musunuz?’;

Başarısızlıkla sonuçlanan İngilizce öğrenme deneyimlerinden bıktınız mı?'; 'Kelime çalışması yapıyor ama yeri geldiğinde doğru kelimeyi hatırlamakta zorlanıyor musunuz?'; 'Biraz İngilizce biliyor ama konuşabilecek kadar güvende hissetmiyor musunuz?'. Yazar yönelttiği bu sorularla kitabın hitap ettiği geniş okuyucu kitlesini de belirlemiş oluyor.

Ön kapağında İngilizce bilmek ve İngilizceyi kullanabilmek arasındaki uçurumu güzel bir şekilde betimleyen bir karikatürle okuyucuyu karşılayan kitapta *Giriş, Öğrenmeyi Öğrenmek, Bilgi Edinme-Artırma Çalışması ve Beceri Kazanma Çalışması* olmak üzere dört bölüm bulunmaktadır. Her bir bölüm öncesi dilin keyfilik veya nedensizlik (arbitrariness) özelliğini betimleyen farkındalık artırıcı birer karikatür bulunmaktadır. Giriş bölümünde yazar dilin doğası ve dil öğrenme sürecinin özelliklerinden kısaca bahsediyor. Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenimi arasındaki farklara değinerek edinim ve öğrenme süreçlerinin nasıl bariz bir şekilde farklı işlediklerini gözler önüne seriyor. Örneğin, anadil edinimi daha anne karnındayken dinleme ile başlayıp sonrasında konuşma ile devam ederken yabancı dil öğrenme deneyimlerinin çoğu okuma ve yazma becerisiyle başlar. Bu bağlamda edinimin bilinçaltı bir eylem öğrenmenin ise bilinçli bir eylem olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Bu bölümde yazar kitabın bazı yerlerinde kullandığı 'İyi Haber' ve 'Kötü Haber' kutucuklarına bir başlangıç yapıyor ve iyi haber olarak İngilizce dilbilgisinin çok kısa zamanda çalışılarak rahatlıkla öğrenilebildiğini; kötü haber olarak ise öğrenilen dilbilgisi kurallarının yurtdışında bindiğiniz takside şoförle gireceğiniz diyaloga pek bir katkısının olmayacağını ifade ediyor.

Öğrenmeyi Öğrenmek başlıklı bölümden itibaren kitabın isminde bahsedilen öğretici önerileri sıralamaya başlıyor yazar. Öğrenen özerkliği (learner autonomy) genelde eğitimde özelde ise yabancı dil eğitiminde oldukça önemli bir kavramdır. Özellikle de son yıllarda 'Yapılandırmacı Yaklaşım'ın (Constructivism) eğitim alanında etkisinin artmasıyla 'öğretim' kavramının yerini 'öğrenme' kavramı almaya başladı. Aynı zamanda yabancı dil öğrenme stratejileri gibi öğrenen bireyi ve öğrenme sürecini önceleyen boyutlar önem kazanmaya başladı. Bu bölümde 14 öneri sunuluyor gerekçeleriyle ve bunların çoğu okuyucuya neden İngilizce öğrenmek istediklerine dair bir farkındalık kazandırmayı ve bireysel özellikleri de dikkate alarak gerçekçi hedefler belirleme noktasında yardımcı olmayı amaçlıyor. Örneğin, yazar 8 numaralı öneride okuyucudan "İngilizce öğrenmek/kullanabilmek istiyorum, çünkü..." (s. 35) cümlesini samimi bir şekilde tamamlamasını istiyor ve tam bu noktada oldukça gerçekçi ve isabetli bir tespitte bulunuyor: "Eğer bu cümleyi içinize sinecek bir şekilde tamamlayamadıysanız da üzülmeyin. Biraz kendinize zaman verdikten sonra tekrar deneyin. Yine de tamamlayamıyorsanız, belki de İngilizce öğrenmeniz gerekmiyordur..." (s. 35). İngilizce bilmek ve etkili bir şekilde kullanabilmek elbette ki çağımızın en önemli artı özelliklerinden birisi ancak bu herkes için elzem diyemeyiz. Dolayısıyla, İngilizce öğrenmesi gerekmeyen birisinin illa ki İngilizce öğreneceğim diye zamanını ve enerjisini harcamasının da bir mantığı yok. Çünkü yazarın da ifadesiyle "İnsanlar kendilerine gereken şeyleri çok daha kolay öğrenir" (s. 36).

Bilgi Edinme-Artırma Çalışması adlı bölümde yazar İngilizce öğrenme sürecinde sıklıkla yapılan hataları tespit edip dilbilgisi çalışırken ve özellikle de sözcük bilgisi çalışması yaparken nelerin yapılmaması ve nelerin yapılması gerektiğini anlatıyor. Kitabın

başından beri dilin öncelikle bir iletişim aracı olarak değerlendirilmesi gerektiğine vurgu yapıldığı için ve sözcük bilgisinin iletişimdeki rolü çok daha büyük olduğu için bu bölümdeki öneriler dilbilgisi çalışmasından çok kelime çalışmasına yöneliktir. Sözcüklerin listeler halinde birbirinden alakasız ve bağlamdan yoksun bir şekilde öğrenmeye çalışmak yanlış bir strateji olarak değerlendiriliyor. Bunun yerine kelimeleri bağlam içinde anlamlı bir şekilde kullanımlarıyla birlikte öğrenmenin yolları anlatılıyor. Bu bağlamda bahsedilen önerilerden bir tanesi ‘iyi bir sözlük kullanmak’. Sözlük seçiminin önemini vurgulamak için yazar bir anısını paylaşıyor ve bir öğrencisinin bilgisayarlarla ilgili İngilizce kavramlar üzerine hazırladığı ödevde yanlış sözlük seçimi ve yanlış arama tekniği kullanımı sonucu *print screen* kavramının karşılığı olarak *basma perde* ifadesini kullandığını yazıyor. Diğer öneriler arasında sözcükleri kartlara yazma (post-it), rasgele kelimelerden öykü oluşturma, bağlantılı kelimeleri öğrenme, örümcek ağı hazırlama ve öğrenilecek kelimeleri seçmek bulunmaktadır. Saydığım bu önerilerle ilgili detaylı bilgiler veren yazar oldukça pratik bir şekilde çevresel öğrenme (peripheral learning) olanağı sağlayan *post-it* çalışması yapan bir öğrencisinin sözcük bilgisi konusunda nasıl kayda değer bir ilerleme sağladığını paylaşıyor. Ayrıca örümcek ağı hazırlama tekniğini somutlaştırmak adına ‘Movies’ kavramı ile ilgili tam sayfa renkli bir örümcek ağı çalışması okuyucuya sunulmuş durumda.

Beceri Kazanma Çalışması başlıklı son bölümde yazar dil öğrenme sürecinin belkemiğini oluşturan dört temel beceriye odaklanıp sırasıyla okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik öneriler sunuyor. Her bir beceri için ayrı ayrı çalışma önerileri sunan yazar okuma becerisi bağlamında bazı kelimeleri göz ardı edebilme, bağlamdan bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını tahmin edebilme, öğrenme amaçlı olmasa bile bol bol İngilizce okuma yapma, öğrenilen dilbilgisi konularını okunan metinler üstünde pekiştirme gibi öneriler sunmaktadır. Dinleme becerisine ilişkin olarak ise yazar çok net bir öneri sunuyor: “...yapmamız gereken tek şey dinlemektir” (s. 99). Dinleme yapma aracı olarak da varsa anadil konuşurlarıyla diyalog kurmak, bol bol İngilizce film izlemek, şarkılar dinlemek, çeşitli dinleme metinleri içeren CD’ler edinip onlar üstünde çalışmalar yapmak, interneti bu anlamda etkin olarak kullanmak gibi öneriler detaylı bir şekilde işlenmiş. Yazma becerisi bağlamında ise üç aşamalı bir öneri sunuyor yazar; önce yazılmak istenen konuya ve biçime uygun model metinleri incelemek; sonra yazılan metni bu model metinlerle kıyaslayıp eksik noktaları tespit etmek; ve son olarak da İngilizcesi daha iyi olan bir akrandan oluşturulan metni kontrol edip (peer editing) dönüt vermesini istemek. Konuşma becerisi ile ilgili olarak da ders ortamının ve zamanının olabildiğince konuşma çalışması yapmaya yönelik şekillendirilmesi gerektiğini ifade ediyor yazar. Ayrıca görüntülü konuşma gibi internetin getirdiği faydalardan da maksimum düzeyde yararlanılması gerektiğini vurguluyor. Son olarak da konuşma becerisinin altyapısının dinleme becerisiyle atıldığını ifade edip dinleme becerisi için ortaya konulan önerilerin hepsinin konuşma becerisi için de faydalı olabileceğini ifade ediyor.

Kitabın son kısmında yazar çizmiş olduğu çerçeve uyarınca çalışmaya başlama önerileri sıralıyor. Bu önerilerden bazıları şunlar: kendini İngilizce öğrenme konusunda sözlü olarak motive etmek, yapılan çalışmalar sonrası kendini ödüllendirmek (sinema, yemek vb.), faydası az etkinliklerin süresini azaltıp İngilizce öğrenmek için zaman

oluşturmak, gerçekçi olup küçük adımlarla işe başlamak, can sıkıcı işler yaparken İngilizce dinlemeler yapmak, erişilebilir hedefler koymak, akranlarla çalışmak, profesyonel destek almak, kaydedilen gelişmeleri not etmek, dikkat dağıtıcı unsurlardan kurtulmak, motivasyonu diri tutmak, bir ‘İngilizce köşesi’ oluşturmak, tuvalette geçirilen süreyi veya sigara içerken harcanan vakti küçük küçük İngilizce çalışmalarıyla doldurmak. Kitap yazarın yurtdışında deneyimlediği, kültürel farklılıkların bazen ne derece şaşırtıcı olabileceğini gösteren bir anısıyla ve hemen akabinde sunulan bir kötü bir de iyi haber kutucuğuyla bitiyor: “Kötü haber: Dil öğrenmek asla bitmez!... İyi haber: Öğrenmek eğlencelidir!” (s. 119).

Kitabı İngilizce öğrenen kişiler açısından faydalı kılan pek çok artı özellik bulunmaktadır. Bunlardan ilki kitabın fiziksel olarak ihtiyaç duyulan her an ele alınabilecek küçüklükte olması ve sayfalarını karıştırtacak albenisinin olması. Üstelik kitabın içeriği bu fiziksel albeniye feda edilmemiş durumda. Yazarın benimsediği oldukça samimi üslup, verdiği somutlaştırıcı örnekler, paylaştığı bireysel deneyimler ve anılar, yaptığı yerinde espriler ve ortaya koyduğu yol gösterici 115 öneri kitabı tüm okurlar için çok faydalı hâle getiriyor. Elbette ki bu kitap İngilizce öğrenme noktasında sihirli bir değnek özelliği taşıyor. Yazarın öyle bir iddiası da yok zaten. Her şey bireyin kendisinde başlayıp kendisinde bitiyor. Kitap sadece yol gösterici bir rehber niteliğinde.

Kitabın artı yönlerinin yanında eksi yönlerinden de bahsetmek gerekirse üç hususa dikkat çekilebilir. Birincisi ön kapakta ve bölüm geçişlerinde kitabı güzelleştiren karikatürlere ilişkin monotonluk. Kapaktaki karikatür gayet ilgi çekici ve okuyucuyu kitaba davet ediyor. Ancak bölüm geçişlerinde kullanılan üç karikatür de dilin keyfiyeti (arbitrariness) üzerine inşa edilmiş durumda. Halbuki her bir bölüme geçiş sayfasında dil ile ilgili farklı bir boyuta değinen bir karikatür kullanılsaydı çok daha isabetli ve zenginleştirici olabilirdi. İkinci husus ise “dil öğretilemez, edinilir” (s. 21) mesajının giriş bölümünden bir sonraki bölüme geçişte sayfayı dolduracak şekilde verilmiş olması. Bu mesaj anadil bağlamında doğrudur ancak edinimin mümkün olmadığı yabancı dil ortamlarında dil öğretilir de öğrenilebilir de. Bu noktada ikinci dil edinimi (second language acquisition) ve yabancı dil öğrenimi (foreign language learning) arasındaki farka baktığımızda ve Türkiye’nin İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği bir ülke (English as a foreign language) olduğu gerçeğini dikkate aldığımızda yazarın burada verdiği mesajın çok da genellenebilir olmadığını görmekteyiz. Üçüncü husus ise yazarın kitap boyunca ortaya koyduğu gözlem ve bunlara ilişkin sunduğu stratejilerin ilgili alan yazınla yeterince desteklenmemiş olması. Alanda yer etmiş kuramsal veya uygulamalı araştırmalara zaman zaman atıfta bulunulması sunulan önerilerin daha bilimsel bir zemine oturmasını sağlayabilirdi.

Özetle bu yararlı kitap İngilizce öğrenen veya bu dilin öğretimiyle meşgul olan herkesin kitaplığında bulunmalı. Zaman zaman kitabı karıştırıp faydalı önerileri gözden geçirmek dil öğrenme sürecini canlı tutacaktır. Süreç içinde İngilizceye hâkimiyet açısından ilerleme kat ettikçe kitaba tekrar dönüp hangi ipuçlarının nasıl katkı sağladığı da rahatlıkla gözlenebilir.

Kaynakça

- Brown, D. H. (1980). The optimal distance model of second language acquisition. *TESOL quarterly*, 14, 157-164.
- Kachru, B. B. (1997). World Englishes and English-using communities. *Annual review of applied linguistics*, 17, 66-87.
- Kirkpatrick, R. (Ed.). (2017). *English language education policy in the Middle East and North Africa*. Springer International Publishing.
- Widdowson, H. G. (1994). The ownership of English. *TESOL quarterly*, 28(2), 377-389.

İnceleyen Hakkında Bilgi

Dr. Öğr. Üyesi İsmail Yaman, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, ismail.yaman@omu.edu.tr