

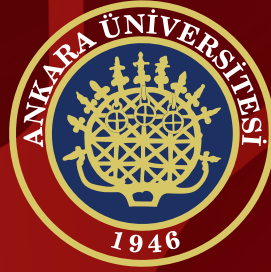


DİL

DERGİSİ

LANGUAGE JOURNAL

SAYI / NUMBER: 171 / 1
OCAK / JANUARY 2020



ankara üniversitesi
tömer
1984

ISSN: 1300-3542



SAYI / NUMBER: 171/1 OCAK / JANUARY 2020

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

- Prof. Dr. Gülsün Leylâ UZUN

Sorumlu Editör
(Editor)

- Öğr. Gör. Dr. Özlem DAĞ TARCAN

Alan Editörleri
(Editors of Disciplines)

- Prof. Dr. Gülsün Leylâ UZUN
(Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi)
- Doç. Dr. Elif Arıca AKKÖK
(Dilbilim)
- Dr. Öğr. Üyesi Özgür Şen BARTAN
(Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi)
- Doç. Dr. Tuğba ÇELİK
(Edebiyat Öğretimi)
- Arş. Gör. Dr. Bahtiyar MAKAROĞLU
(İşaret Dili ve Türk İşaret Dili)

Yayın Kurulu
(Editorial Board)

- Prof. Dr. Gülsün Leylâ UZUN
(Ankara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Elif Arıca AKKÖK
(Ankara Üniversitesi)
- Öğr. Gör. Cantürk CORA
(Ankara Üniversitesi)
- Öğr. Gör. Seher SAĞLAM
(Ankara Üniversitesi)
- Öğr. Gör. Özkan AYDIN
(Ankara Üniversitesi)

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü
(Managing Editor)

- Öğr. Gör. Dr. Özlem DAĞ TARCAN

Grafik Tasarım-Dizgi
(Graphic Designer and Technical Support)

- Zuhâl AKIN
- İsmail ONAÇ

Yayın İdare Merkezi Adresi
(Contact Address)

DİL DERGİSİ EDITÖRLÜĞÜ

Ankara Üniversitesi Tandoğan Yerleşkesi
Ord. Prof. Dr. Şevket Aziz Kansu Binası
4. Kat 06560 Yenimahalle - ANKARA
Tel: (312) 214 13 50/6046 Fax: 600 01 31



ankara üniversitesi
tömer
1984

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

Danışma Kurulu
(Advisory Board)

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

ISSN 1300 - 3542

Dil Dergisi ULAKBİM dizininde taranmaktadır. Ayrıca MLA ve CEEOL'da yer almaktadır.
(Indexed in ULAKBİM, MLA and CEEOL.)

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

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

Editörden...

Dil Dergisi'nin Ocak 2020 sayısı ile yeni yıla başlıyoruz. 2020'nin akademi için üretken ve nitelikli bir yıl olmasını dilerken bu sayıda hakemlikleriyle ve yazılarıyla bize katkıda bulunan tüm akademisyenlere teşekkür ederiz.

Dil Dergisi'nin bu sayısında aşağıda tanıtılmaya çalışılacak 8 yazı yer aldı. Haziran 2020 sayımızda buluşuncaya dek sağlıklı ve güzellikle kalınız dileğimizle...

Bahtiyar Makaroğlu, *Türk İşaret Dilinde Gönderimsellik ve İşaret Alanı / Referentiality and Signing Space in Turkish Sign Language* başlıklı makalesinde Türk İşaret Dilinde (TİD) işaret alanının gönderimsel amaçlarla nasıl kullanıldığına ilişkin bir tartışma sunmaktadır. Çalışma, görsel-uzamsal modaliteye özgü farklılıklara odaklanmakta ve sözdizim-anlambilim arakesitinden bakarak Türk İşaret Dilinin gönderim işleminde sunduğu algoritmayı ortaya koymayı hedeflemektedir.

Filiz Karakale, *Rusça Kişi Adlarında Küçültme Ekleri/ Diminutive Suffixes in Russian Personal Names* başlığını taşıyan çalışmada Rusçada varlık ve kişi adlarına gelebilen küçültme eklerinin eklendikleri adlara kattığı değerbiçilmiş anlamlar üzerine bir betimleme sunmaktadır. Değerbiçme doğası gereği öznel ve özellikle bu çalışmada ele alınan veri duygu yükü içeriği ile ilgili olduğu için duyuşsal etki ile ilgili bir değerbiçmedir. Bu tür değerbiçmeler dile yansımış kültürel sahneleri erişilir kılmaları nedeniyle bir dilin anlatım yolu ve kavramlaştırmalarını ortaya koyabilmek açısından özel bir öneme sahiptir.

Fülya Yeşiloğlu Uçar ve Mustafa Onur Kan, *Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Dilbilim Terminolojisi İle İlgili Yeterlilikleri / Qualifications of Language Teaching Teacher Candidates Related to Linguistic Terminology* başlığını taşıyan çalışmalarında, dil eğitimi öğretmen adaylarının (Türkçe öğretmeni adayları, sınıf öğretmeni adayları ve İngilizce öğretmeni adayları) dilbilim terminolojisi ile ilgili yeterliliklerini belirlemeyi amaçlayan bir araştırmanın sonuçlarına yer vermektedirler. Dil öğretimi-Dilbilim ilişkisi dil öğretimi alanının doğası gereği evrensel alanyazında tüm boyutlarıyla tanımlanmış, ortaya konmuş bir ilişkidir. Bu nedenle, dil öğretimi alanında öğretmen olacak kişilerin söz konusu ilişkiyi fark etmenin yanında tüm göstergeleriyle de davranışa dönüştürmüş olması beklentisi esastır. Bu göstergelerden belki de ilki terim-tanım bilgisine hakimiyet olarak kendini dışı vurmaktadır. Uçar ve Kan da bu çerçeveden hareketle yaptıkları çalışmanın bulgularını, makalelerinde özgün bir tartışmayla okurlarına sunmaktadır.

Türkçe Öğretmenlerinin Söylem Belirleyicisi Kullanımı/ The Use Of Discourse Markers by Turkish Teachers başlığı ile sunduğu çalışmada Hamide Çakır Sarı, etkili iletişimde önemli işlevler yüklenen söylem belirleyicileri konusunu sınıf içi söylem ve konuşma edimi merkezli bir bağlamda ele almaktadır. Söylem belirleyicileri özellikle üreticinin metnin büyük yapısında ve üst yapısında inşa ettiği tutarlılığı alıcının eş metin bağlamında yeniden inşasını sağlayan söylem işlemcileridir. Bu işlevleriyle örneğin sınıf içi söylemde etkin rol yüklenmeleri beklenir. Araştırmacı, böyle bir başlangıç noktasından hareketle makalesinde Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi söylemde söylem belirleyicilerini kullanım yeterliliklerini ortaya koyan veri tabanlı bir araştırma yaparak bu araştırmadan elde ettiği bulgulara dayanan didaktik bir tartışma kurmaktadır.

Merve Altın, *Long Narrative Poetry as a Lyric and Narrative Hybrid Form: A Stylistic Analysis of David Jones' In Parenthesis /Melez Bir Tür Olarak Uzun Anlatı Şiiri: David Jones'un In Parenthesis Adlı Şiirinin Biçemsel Bir İncelemesi* başlıklı çalışmasında sunduğu tür özellikleri ile hibrit görünümler sergileyen David Jones'un *In Parenthesis* adlı şiiri üzerinde biçem konusunu ele almakta ve bir biçem-tür okuması örneği ortaya koymaktadır. Türe özgü prototip özelliklerden yazar tarafından yapılan amaçlı kaydırmaları okur için erişilebilir kıldığı ve hibrit özelliklerin, prototip özelliklere "tersinelikleri" gömülü anlama erişimde kullanılabilecek bir iz olduğu için şiir metni gibi karmaşık metinler üzerine yapılan biçem çalışmaları arasında hibrit özelliklere yönelik çalışmalar ayrı bir yere sahiptir.

Hasan Hüseyin Mutlu, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan C1 Seviye Ders Kitaplarındaki Kültür Unsurlarının İncelenmesi (Gazi Yabancılar İçin Türkçe – İstanbul Yabancılar İçin Türkçe)/ Inspection Of Cultural Elements in the C1 Level Books Used in Teaching Turkish as a Foreign Language (Gazi Turkish For Foreigners - İstanbul Turkish for Foreigners)* başlıklı çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal olarak kullanılan iki ayrı ders kitabı setinin C1 kitaplarında kültür aktarımına hizmet eden dil öğelerinin karşılaştırmalı bir betimlemesini yapmaktadır. Dil-kültür ilişkisi bir dilin anlatım yolunun biçimlenişinde etkin role sahiptir. Bu nedenle, bir dili yabancı dil olarak öğrenen kişilere bu çalışmada ortaya konan dil verisinin temsil ettiği türden dil öğelerinin öğretimi, bu kişilere kültürel anlamın fark ettirilmesinde didaktik olarak vaz geçilmezdir.

Eşzamansız Danışmanlık Sisteminde Öğrenci Mesajlarının İncelenmesi /The Analysis Of Learners' Messages in Asynchronized Consultancy System başlığını taşıyan çalışmasında Sevgi Çalışır Zenci temel ve orta düzey uzaktan Türkçe öğrencilerinin eşzamansız **öğretim ortamını kullanma amaçlarını öğrencilerin sisteme yükledikleri mesajların içeriklerine yönelik bir sınıflandırma yaparak betimlemektedir. Araştırmacı çalışmasında, yaptığı betimlemeden yola çıkarak hem uzaktan öğretim konusunda eşzamansız öğretim için etkinleştirilmesi gereken yeni değişkenleri konu ettiği hem de öğrenci farkındalığının eşzamansız iletişimin istenen başarısındaki kaçınılmaz rolünü ortaya koyan didaktik bir tartışmaya zemin oluşturmaktadır.**

Üzeyir Süğümlü ve Süleyman Erkam Sulak, *Türkçe Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması / Developing the Ability To Use the Turkish Teaching Methods and Techniques Scale: A Validity and Reliability Study* başlığı altında yer verdikleri çalışmalarında eğitim paydaşlarının (öğretmen, öğretmen adayları, akademisyen vb.) Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerilerinin farklı değişkenlere göre ölçülmesi amacıyla geliştirdikleri bir ölçeği Türkçe Öğretimi alanına sunmaktadırlar. Ölçülebilirlik didaktik alanında yüksek düzeyli bir öneme sahiptir. Buna karşın, özellikle Türkçede bu açıdan günümüzde hala kendini hissettiren boşlukların var olması nedeniyle bu tür çalışmalar sonraki çalışmaları güdüleyici etkileriyle dikkate değerdir.

From the Editor...

We are starting the New Year with the January 2020 issue of Language Journal. I wish 2020 to be a productive year for the academia and express my thanks for all the academics contributing to this issue with their peer-reviewing and writings. Eight essays, which I have been trying to describe, are included in this issue. With our best wishes for health and wellness until our June 2020 issue.

In his essay “Referentiality and Signing Space in Turkish Sign Language”, Bahtiyar Makaroglu offers a discussion as to how spacing area in Turkish sign language is used for referential purposes. The work focuses on differences in visual and spatial modalities and aims to come up the algorithm presented by Turkish sign language from the perspective of syntax-semantics intersection.

In her work entitled “Diminutive Suffixes in Russian Personal Names”, Filiz Karakale offers a description about the appraised meanings attributed to the nouns with the addition of the diminutive suffixes to personal and common nouns. Appraisal, in its essence, is subjective and the findings in this study embody an affective appraisal because of its affective content. These kinds of appraisals are special as they render the cultural scenery in the language accessible and they reveal the conceptualisations and narrative techniques of a language.

In “Qualifications of Language Teaching Teacher Candidates Related to Linguistic Terminology”, Fulya Yesiloglu Ucar and Mustafa Onur Kan present the results of a research that aims to determine proficiencies of language teacher candidates (Turkish teacher candidates, class teacher candidates and English teacher candidates). Language teaching-linguistics relation is a relation described and validated internationally. So, it is a vital expectation for the people to be teachers to gain awareness of this relation as well as to apply it to their behaviours with all its indicators. Perhaps one of these indicators is the mastery of term-definition knowledge. Ucar and Kan present the findings of their joint study by an original discussion.

In her paper entitled “The Use of Discourse Markers by Turkish Teachers”, Hamide Cakir Sari deals with the issue of discourse markers, a phenomenon with critical functions for effective communication, in the context of in-class discourse and speaking acquisition. Discourse markers are discourse processors that enable the consistency in the textual superstructure, established by the discourse producer, to be rebuilt in the sense of the receiver’s peer text. With these functions, discourse markers supposedly play a key role in in-class discourses. Based on this starting point, the researcher offers a didactic discussion in relation to the findings of a database-related research concerning the proficiency of Turkish teachers in their use of discourse markers in in-class discourses.

In “Long Narrative Poetry as a Lyric and Narrative Hybrid Form: A Stylistic Analysis of David Jones’ ‘In Parantheses’”, Merve Altin focuses on stylistics in relation to David Jones’ work “In Parantheses”,

a literary work offering a hybrid characteristic based on the styles within the poem and she makes a stylistic analysis of the work. Studies concerning works with the hybrid characteristics have special significance among the researches on the stylistic analysis of poetical works as deviations, made deliberately by the poet, from the prototypical traits of the genre makes the literary work accessible to readers and hybrid characteristics are traces by which it is possible to reach the embedded meaning in the work.

In “Inspection of Cultural Elements in the C1 Level Books Used in Teaching Turkish as a Foreign Language (Gazi Turkish for Foreigners, Istanbul Turkish for Foreigners)”, Hasan Huseyin Mutlu makes a comparative description of the linguistic elements contributing to the transfer of culture in the two different sets of course books in C1 level. Language-culture relation has a key role in shaping the ways of narration in a language. Teaching people who learn a language as a foreign language the linguistic elements represented by the data presented in this study is didactically indispensable for the establishment of consciousness among the learners about the cultural meaning.

in her study entitled “The Analysis of Learners’ Messages in Asynchronised Consultancy System”, Sevgi Çalışır Zenci describes the reasons for the use of asynchronised teaching locations by the distanced learners of Turkish in relation to the classification concerning the contents of the messages uploaded to the system by the students. Based on her description in the study, the researcher offers a didactic discussion related to new variables that need to be activated for asynchronised teaching in distanced learning and the inevitable role of student consciousness in the supposed success of asynchronised communication.

In their joint work entitled “Developing the Ability to Use the Turkish Teaching Methods and Techniques Scale: A Validity and Reliability Study”, Üzeyir Süğümlü and Süleyman Erkam Sulak present a scale they have developed to measure the educational stakeholders’ (teachers, teacher candidates, academics etc.) ability to use Turkish teaching methods and techniques according to different variables. Measurability is highly critical in didactics. However, the observation of missing points in Turkish language in this context makes this study valuable.

Prof. Dr. Gülsün Leylâ UZUN
Language Journal
On Behalf Of Editorial Board
January 2020 – Ankara

Bu sayıda...
(In this issue...)

- | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| • Bahtiyar Makaroğlu
<i>Türk İşaret Dilinde Gönderimsellik Ve İşaret Alanı</i> | 9 |
| • Filiz Karakale
<i>Rusça Kişi Adlarında Küçültme Ekleri</i> | 37 |
| • Fülya Yeşiloğlu Uçar - Mustafa Onur Kan
<i>Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Dilbilim Terminolojisi İle İlgili Yeterlilikleri</i> | 51 |
| • Hamide Çakır Sarı
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Söylem Belirleyicisi Kullanımı</i> | 75 |
| • Hasan Hüseyin Mutlu
<i>Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan C1 Seviye Ders Kitaplarındaki Kültür Unsurlarının İncelenmesi (Gazi Yabancılar İçin Türkçe – İstanbul Yabancılar İçin Türkçe)</i> | 91 |
| • Merve Altın
<i>Long Narrative Poetry As A Lyric And Narrative Hybrid Form: A Stylistic Analysis Of David Jones' In Parenthesis</i> | 109 |
| • Sevgi Çalışır Zenci
<i>Eşzamanlı Danışmanlık Sisteminde Öğrenci Mesajlarının İncelenmesi</i> | 125 |
| • Üzeyir Süğümlü - Süleyman Erkam Sulak
<i>Türkçe Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması</i> | 147 |
| • Dil Dergisi Yazı Yayımlama İlkeleri | 172 |

Anahtar Sözcükler

İşaret alanı, Gönderimsellik, Belirleyici öbeği, Kimlik,
Türk İşaret Dili

Keywords

Signing space; Referentiality, Determiner phrase;
Identity, Turkish Sign Language

TÜRK İŞARET DİLİNDE GÖNDERİMSELLİK VE İŞARET ALANI

REFERENTIALITY AND SIGNING SPACE IN TURKISH SIGN LANGUAGE

• Bahtiyar Makaroğlu

Araş. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi, Dil Ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Dilbilim Bölümü/Uygulamalı Dilbilim Anabilim Dalı
makaroglu@ankara.edu.tr

Öz

Görsel-uzamsal modaliteye özgü farklılıkları, sözdizim-anlambilim arakesitinde bir araya getiren bu çalışma, Türk İşaret Dilinde (TİD) işaret alanının gönderimsel amaçlarla kullanılmasına odaklanmaktadır. TİD verisine dayanarak, kimlik uzamı ve eksilteli uzam (işaretçinin önündeki sınırlı alan) arasındaki belirgin ayırmadan yola çıkarak işaret alanının kullanımının anlambilimsel çözümlenmesine ilişkin genel bir bakış sunmaktadır. TİD’de eksilteli alan hem gönderimsel (örn. söylem gösterimi) hem de gönderim-dışı birimler (örn. belirteç öbeklerindeki göstermeler) ile ilişkili olabilmektedir. Costello (2016)’yı takip eden çalışma, adın kendisi ve “gönderimsel çıkak” olarak adlandırılan uzamsal konum arasındaki ilişkiye yoğunlaşarak anlamsal gönderimsellikte [+kimlik] ϕ -özellığının özel rolünü tartışmaktadır. Ayrıca, TİD’de kimlik ϕ -özellığının AÖ’yü yöneten işlevsel bir başta yer aldığı öne sürülmektedir. Uzamın eşbiçimli haritalanmasındaki çok belirgin benzerliklere rağmen, işaret dillerindeki gönderimsellik olgusunu çözümlemek için daha fazla karşılaştırmalı dilbilgisel veriye ihtiyaç duyulmaktadır.

Abstract

Bringing together visual-spatial modality specific differences in syntax-semantics interface, this study focuses on the use of signing space for referential purposes in Turkish Sign Language (TİD). On the basis of TİD data, it provides an overview of semantic analyses of the use of signing space, starting with the clear-cut distinction between identity space and defective space (i.e. the limited area in front of the signer). In TİD, defective space correlates with both referential (i.e. discourse deixis) and non-referential units (i.e. pointings in adverbial phrases). Following Costello (2016), the special role of [+identity] ϕ -feature in semantic referentiality is discussed, focusing on the relations between the noun itself and spatial location called “referential locus”. Also, it has been argued that the identity ϕ -feature in TİD occupies a functional head that dominates the NP. Despite the striking similarities in the isomorphic mapping of the space, it is certainly worthwhile to consider the more cross-linguistic data to analyze referentiality phenomenon in sign languages.

1. Giriş

İşaret dillerinin dilbilgisel düzenlenişi açısından bakıldığında, işaret alanı modalitenin karakteristik bir özelliği olarak tanımlanmasına (Meier, 2012:857) karşın uzamın dilsel dünyadaki görünümü, kuramsal açıdan birçok tartışmayı da barındırmaktadır (Lillo-Martin ve Meier, 2011). İşaret diline yönelik dilbilimsel araştırmalarının başlangıcından beri uzam, sözdizimsel ve yer-betimsel (*topographic*) olmak üzere iki farklı işlevde kullanılmaktadır (Poizner ve diğ., 1987). Sözdizimsel işlev, eylem üyelerini belirtmek/gönderimde bulunmak için bu varlıkların, uzamda soyut biçimde gelişigüzel yerleşmesidir. Böylece uzamda kendine özgü konum alan varlıklar, tümce içindeki doğruluk değeri değişmeden uzamda yer değiştirebilmektedir. Yer-betimsel işlev ise modalitenin uzam-zamansal (*spatio-temporal*) düzlemdeki görüntüsel (*iconic*) özelliklerini kullanarak, nesnelerin buldukları konumların uzamsal şekilde sunulmasıdır. Sözdizimsel işlevin aksine nesnelerin yer-betimsel konumlarının değişimi, gerçeklik değerini doğrudan etkilemektedir (Barberà, 2012).

Quer ve diğ. (2005)'in çalışmasını temel alan Barberà (2012), LSC¹ üzerine yaptığı çalışmada, işaret dillerinde yerleştirmenin betimsel olmayan ve betimsel şekilde ikiye ayrılması gerektiğini önermektedir. Betimsel olmayan yerleştirme, uzamın sözdizimsel açısından kullanılması iken, betimsel olan ise gerçek ortama bağlı olan uzamsal ilişkilerin yer-betimsel olarak sunulmasıdır. Bu nedenle yer-betimsel uzam, sözdizimuzamdan şu şekilde ayrılmaktadır: (i) işaretçinin² çevresinde, gerçek dünyada bulunan varlıklarının konumlarının, doğrudan fiziksel olarak buldukları yerlerle ilişkilidir, (ii) gönderimde bulunan bu yerler, sadece varlığın fiziksel olarak taşınmasıyla yer değiştirebilmektedir. Öte yandan sözdizimsel uzamda varlıklar, gelişigüzel bir şekilde ve gerçek dünyadaki konumları dikkate almadan uzamda yer kaplamaktadır.

İşaret dilinde, gerçek dünyadaki bir nesnenin yeri ve konuşucuya göre uzaklığı belirtilirken, nesnenin gerçek dünyadaki yer-betimsel işlevleri kullanılabilir. Nesnenin gerçek dünyadaki konumunun dilsel düzlemde korunduğu bu durumda, bilişsel etmenlerin belirleyici olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, sözdizimsel uzamda her ne kadar dilsel araçlar kullanılsa bile dil-dışı etmenlerin de etkili olduğu görülmektedir. Şöyle ki işaretçinin, sağında bulunan bir kediyi belirtirken, kedinin bulunduğu konumdan farklı bir konumda sunulduğunda oluşan uyumsuzluk, dilsel nedenlerin aksine doğrudan dil-dışı etmenlere bağlıdır.

Öte yandan, işaret dilinin üretim sürecinde hem işaretçinin hem de alıcının dil üretiminde ortak bir uzamsal sistem bulunmakta, “paylaşılan uzam” (*shared space*) olarak tanımlanan bu yapı, farklı konuşma rollerine sahip olan kişilerin ortak bakışını temsil etmektedir (Emmorey

1 İşaret dillerine ilişkin kısaltmalar listesi, metin sonunda sunulmaktadır.

2 Konuşma dillerindeki “konuşucu”ya benzer şekilde işaret dilinde üretim yapan kişi.

ve Tversky, 2002). Böylece uzamda varsayımsal olarak yerleştirilen bir kişi veya nesneye ilişkin dilbilgisel kodlama yapılırken belirlenen konum, işaretçiye ve alıcıya göre sabit özellikte bulunabilmektedir.

Uzamın işlevine ilişkin tartışmalara koştur bir şekilde çıkak (*locus*), alanyazında genellikle iki farklı bakış açısıyla incelenmekte: bilişsel çözümleme (Liddell, 1990; ve diğ.) ve yapısal çözümleme (Lillo-Martin ve Klima, 1990; Janis, 1992; ve diğ.). Uzamsal haritalama açısından çıkak, konuşma esnasında bulunmayan göndergelerin belirli bağlamda uzama yansımaları olarak kısaca tanımlanabilir (Engberg-Pedersen, 1993:53). Zihinsel Alan Kuramını (*Mental Space Theory*) (Fauconnier, 1985) takip eden Liddell (1990), gerçek dünyada varlıkların uzamda belli bir yer kaplamasına benzer şekilde, dil üretimi sürecinde de konuşma sırasında bulunmayan varlıkların sanki o süre içinde uzamda varmış gibi algılandıklarını – dolayısıyla dilsel dünyada belli bir konuma sahip olduklarını – öne sürmektedir. İşaretçiler, hakkında konuştuğu varlıkları kavramsallaştırmakta ve uzamda bir konuma yerleştirerek görselleştirmektedir. Böylece çıkak, kavramsallaştırılan göndergeyi temsil eden “yer tutucu” işlevi sağlamaktadır. Öte yandan gönderimsel çıkak çözümlemesine göre, göndergeyle konum arasında yapısal bir ilişki bulunmakta ve bu ilişki, daha sonra söylem aracı kullanılmaktadır (Lillo-Martin ve Klima, 1990; Aronoff ve diğ., 2000; Lillo-Martin ve Meier, 2011; ve diğ.). Sözdizimsel bakış açısına göre temellenen gönderimsel çıkak çözümlemesi, AÖ’lerin farklı uzamsal konumlara yerleşerek soyut gönderimsel özelliklerini açık biçimbilimsel görünümde sunduğunu öne sürmektedir.

Konumların gönderimsel dizin (*referential indice*) olarak tanımlandığı bu yaklaşımda, tüm bu gönderimsel dizinler dilbilgisel sistem içerisindeki değişkenler (*variables*) olarak kabul edilmektedir. Söylem modeli açısından ise söylemin sınırsız sayıda olası gönderge içerebilmesi nedeniyle değişkenler de sınırsız sayıdaki olası göndergeler arasında tek olabilmektedir.

2. İşaret Dillerinde Gönderimsellik ve Belirleyici Öbeği

Üretici Dilbilgisi çerçevesinde işlevsel ulam kavramı, uzun bir süre sadece eylemcil alana özgü bir durum olarak değerlendirilmiştir. Ancak sonraki çalışmalarla birlikte, ad öbeklerinin (AÖ) içyapısının tümcelerinkine paralel olduğuna dikkat çekilmiş ve AÖ’lerin de tıpkı diğer işlevsel birimler gibi işlevsel bir başla sözdizimine yansıdığı ortaya atılmıştır. Bu doğrultuda, Abney (1987)’nin öne sürdüğü Belirleyici Öbeği (BelÖ) Varsayımına göre işlevsel bir birim olan belirleyicilerin, kendi öbekleri olduğu ve Belirleyici Öbeği, işlevsel ulamı aracılığıyla sözdizimine yansıdığı öne sürülmektedir. Karşılaştırmalı dilbilgisi açısından bakıldığında, sadece bazı dillerin tanımlık içeriyor olmasına karşın, evrensel olarak bütün dillerin belirli yollarla gönderimselliği kodladığı bilinmektedir. Bu doğrultudan bakınca, farklı bir modaliteye sahip olan işaret dillerinin,

gönderimselliği hangi araçlarla kodladığının belirlenmesi, kuramsal açıdan önemli bir yere sahiptir.

İşaret dili alanyazınındaki kimi araştırmacılar, işaret dillerinde belirleyici bulunmadığını iddia ederken (De Vriendt ve Rasquinet, 1989) kimi araştırmacılar ise işaret parmağının dilsel birimlerden önce veya sonra gelecek şekilde belirli bir noktayı göstermesinin belirleyici görevinde olduğunu ileri sürmektedir (Hoffmeister, 1977; Kegl, 1977; Wilbur, 1979). ASL üzerine yapılan birçok çalışma, göstermenin AÖ'den önce veya sonra gelmesinin farklı işlevde olduğunu, önce geldiğinde belirleyici, sonra geldiğinde ise konum belirteci olarak adlandırılabilceğini belirtmektedir (Bahan ve diğ., 1995; MacLaughlin, 1997; Neidle ve diğ., 2000). Benzer şekilde Zimmer ve Patschke (1990:208), ASL'de işaret parmağıyla göstermenin, belirleyici (İngilizce kısaltması: DET) olduğunu ve birlikte bulunduğu birimlerin gönderimselliğini kodladığını öne sürmektedir (1).

(1) ASL: FLIRT MANY GIRL DET SERVE KING (Zimmer ve Patschke, 1990:208)

'He was flirting with the king's serving girls.'

'Krala hizmet eden kızlarla flört ediyordu.'

İşaret diline yönelik dilbilimsel araştırmaların başlangıcından beri göndergelerin eşgönderimsel (*co-referential*) bağlamlarda, söylemde önceden sunulan AÖ'lere gönderim yaparak bağlantı kurmayı sağlayan (bkz. Klima ve Bellugi, 1979) uzamsal konumlarla ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bu uzamsal konumlar, alanyazında sıklıkla "gönderimsel çıkak" şeklinde tanımlanmakta (Lillo-Martin ve Klima, 1990), tümcesel sınırın dışına çıkabilmekte ve böylece gönderimsel ilişkiye sahip olmaktadır. Diğer taraftan, işaret dillerinde belirliliğin ve özgüllüğün dilbilgisel olarak kodlanıp kodlanmadığı hala tartışmaya açık bir durum olarak ortaya çıkmasına karşın, uzamda belirli bir konum almanın gönderimsel özelliklerle doğrudan bir bağlantısı olduğu açıktır.

İşaret dilindeki göndergelerin açık olarak konum yüklenme türlerine bakıldığında ise, AÖ'lerin gösterme, yerleştirme (*localization*) ve bir sınıflandırıcı yardımıyla yansız uzamın (*neutral space*) dışına çıkararak değer alabildiği görülmektedir (Costello, 2016). Genel olarak belirtmek gerekirse gösterme, AÖ'den önce/sonra gelen el şeklinin ilgili alana yönelmesiyle oluşmaktadır. Yerleştirme ise, sesbilgisel açıdan sınırlı bir görünüme sahip olmayan AÖ'lerin, sözlük biçiminde üretildiği yansız konumunun aksine bu alanın dışında üretilmesidir. Ayrıca işaret dillerinde ad öbekleri, anlamsal özelliğine göre farklı sınıflandırıcılarla birlikte bulunmakta ve sözlük biçiminin üretildiği alanın aksine, bu sınıflandırıcıların uzamda ilişkili boşluklarda bulunmasıyla AÖ'ye çıkak yüklemektedir. Böylece bir AÖ, üç farklı mekanizmayla yansız konumunda dışına çıkararak

yapısal bir özellik kazanmakta ve işlevsel yansıma gerçekleştirilmektedir: gösterme, sınıflandırıcı ve yerleştirme.

AÖ'lerin gösterme, sınıflandırıcı veya yerleştirme yoluyla uzamdaki bir konuma yerleştirilmesinin, içsel bir özellik nedeniyle mi olduğu yoksa işlevsel bir baş yoluyla mı sağlandığı araştırılması gereken başlıca bir sorular arasındadır. Almancada "schule" (*okul*) sözcüğü örneğin, cinsiyet açısından dişil, sayı açısından tekil ve 3. kişi özellikleri taşımaktadır. Sözlüksel açıdan sözcük, dişil olduğu için bunu gösteren "die" tanımlığını almaktadır. İşaret dillerinde çıkak özelliğinin de sözlüksel olarak kodlandığı ve sözlüksel girdi sürecinde uzamda bir konuma sahip olduğu iddia edildiği takdirde, her bir sözcük için uzamda sabit ve belirli bir konumdan bahsetmek gerekmektedir. Buna karşın, örneğin OKUL AÖ'sü işlevsel bir yansıma gerçekleştirmeden kendine özgü ve sabit bir konuma sahip olmamakta (Almanca'da *schule* sözcüğünün işlevsel yansıma gerçekleşmeden *die* tanımlığı almasına ters bir şekilde), gönderimde bulunduğu varlıklara göre farklı gönderimsel değerler almaktadır. Örneğin aşağıdaki tümede, farklı gönderimsel değerlere sahip OKUL sözcükleri, işaret alanında farklı çıkaklara sahiptir (2). AÖ'lerin farklı gönderimsel ilişkiler sunması, bu durumun içsel bir özellik olmadığını açıkça göstermektedir.

(1) [OKUL İM³] KÖTÜ AMA [OKUL İM₀] SÜPER
'(O) okul kötü ama (diğer) okul süper.'

LIS üzerine yaptığı çalışmada Bertone (2007), konum ile belirleyici başı arasında bir ilişki bulunduğunu ve konuma ilişkin özelliklerin belirleyici üzerinde olduğunu iddia etmektedir. Bu çalışmayı takip eden Brunelli (2011), konum yükleme görevindeki göstermenin BelÖ'nün başında yer aldığını öne sürmektedir. Diğer taraftan, Costello (2016) ise konuşma dillerinde kişi özelliklerinin BelÖ üzerinde bulunmasına karşın, LSE'de kişi özelliği bulunmadığını ama kimlik φ-özelliğinin bu konumda yer aldığını iddia etmektedir.

3. Türk İşaret Dilinde Gönderimsel Özellikler

3.1 İşaret Alanın Özellikleri

Bilindiği gibi işaret uzamı, sadece sözlüksel bir işaretin dilsel gerçekleşimi için kullanılan bir yerin dışında, biçimsözdizimsel işlevleri yansıtan çok boyutlu/işlevli bir görünümüdür. Bu nedenle uzamın dilsel üretimdeki ve algılamadaki rolünün açık bir şekilde çözümlenmesi, işaret dilinin sözlüksel ve dilbilgisel mekanizmasının ortaya konulmasına doğrudan katkı sağlamaktadır.

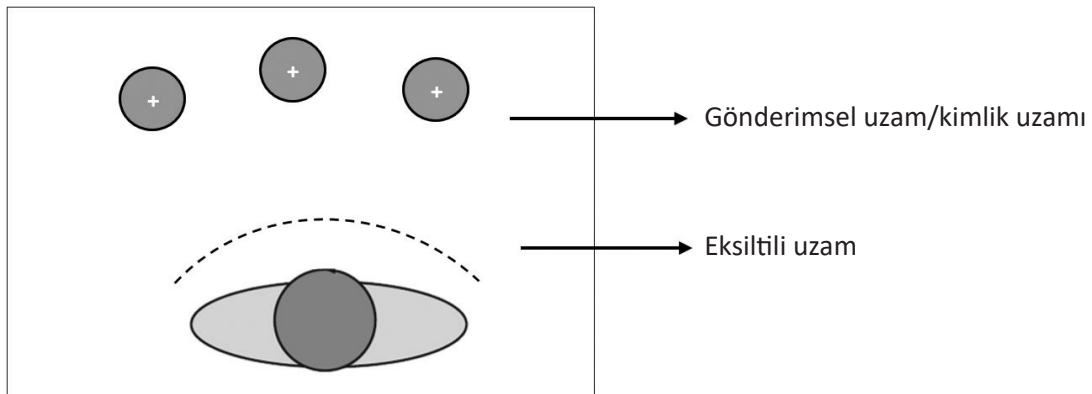
3 Bu çalışmada, işaretçinin parmağı ile bir yeri göstermesi, dilbilgisel özelliğine bakılmaksızın im şeklinde gösterilmektedir.

Bu çalışmada ise gerçek uzam ile dilsel uzamı birbirinden ayırması ve söylemdeki göndermelerin uzamsal ilişkilerini yapısal açıdan çözümlemesi nedeniyle, temel olarak gönderimsel-çıkak çözümlemesi takip edilmektedir.

İşaret dillerinin modalitesi ve tipolojik özellikleri açısından bakıldığında, bir işaret dilinde saptanan bir dilbilgisel özelliğin diğer işaret dillerinin çoğunda görülmesi sıklıkla beklenen bir durumdur. Buna karşın araştırma boyunca yapılan gözlemler, önceki araştırmaların aksine sözdizimsel/gönderimsel uzamın parçalanabilir özellikte olduğunu göstermekte ve TİD’de gönderimselliğin rolünü tanımlayabilmek için işaret uzamının yeniden incelenmesi ihtiyacını doğurmaktadır. İşaretçi, söylemde bulunan bir göndermeyi işaret alanın içinde gelişigüzel bir konuma yerleştirerek bir tür uzamsal karşılık oluşturmaktadır. Uzamın bu kullanımı, alanyazında gönderimsel/sözdizimsel uzam (Poizner ve diğ., 1987), simgesel uzam (Liddell, 2003), veya betimsel-olmayan uzam (Barberà, 2012) olarak adlandırılmaktadır.

İşaret alanının (yansız uzam) belirtik olmayan (*unmarked*) yapısından dolayı, vücut önünün belli dilsel birimlerle sınırlandırılmış olması bu varsayıma zemin hazırlamaktadır. Ayrıca sözdizimsel uzamda, işaretçinin [+gönderimsel] bir AÖ’ye göstermeyle gönderimsel-çıkak değeri atarken, TİD’de el şeklinin yönü hiçbir zaman işaretçinin tam önüne (işaretçinin ayaklarına) doğru bulunmamaktadır. Bu nedenle gönderimsel ilişkileri kodlayan sözdizimsel uzamın bu işlevleri de düşünülerek TİD’de sözdizimsel uzamın ikiye ayrılması önerilmektedir. İşaretçinin önü olarak adlandırılan alan, kimi sınırlılıkları nedeniyle eksiltili uzam (*defective space*) şeklinde tanımlanırken, bu alan dışındaki uzam ise gönderimsel uzam/kimlik uzamı (*referential/identity space*) olarak adlandırılmaktadır. (Şekil 1)’de görüldüğü gibi [+gönderimsel] özellikteki AÖ’ler, gönderimsel uzamda kendine özgü gönderimsel-çıkak değeri olarak farklı uzamsal boşluklara (+ ile işaretlenmiş yerlere) yerleşmektedir. Eksiltili uzam ise işaretçinin önünde bulunan dar bir alanı temsil etmektedir.

Şekil 1. Gönderimsel uzam/kimlik uzamı ve eksiltili uzam



Geleneksel olarak adıl terimi, bir adın (ya da daha özel bir şekilde bir AÖ'nün) yerini tutan ve onu temsil eden birimdir (Bhat, 2004). Konuşma dillerinde geleneksel olarak bu terim, kişi adlarının yanı sıra göstericileri, soru adları, iyelik adları gibi birçok türü barındırmasına karşın işaret dili alanyazınında, sıklıkla kişi adları için kullanılmaktadır. İşaret dillerinde kişi adlarının görünümüne bakıldığında ise dilbilgisel ve/veya gösterimsel (deictic) sistem içerisinde çözümleyen birçok farklı yaklaşım bulunmaktadır. İşaret dilinde, 'adıl' terimini kullanan en eski çalışmalardan biri olan Friedman (1975:946)'ya göre ASL'de herhangi bir şekilde sözlükselleşmiş adıl bulunmamakta ve bu adılar, gönderime eşdeğer özellikte olan göstermeyle sunulmaktadır. Böylece işaretçi, işaret alanındaki nesnelere, kişilere ve konumlara gönderimde bulunabilmektedir. İşaretçiye doğru yönelimde bulunan ve hareket eden göstermenin 1. kişi adını, dinleyiciye (*interlocuter*) doğru yönelimin 2. kişi adını ve işaretçiden-dinleyiciden uzak olan konumun ise 3. kişi adını kodlamaktadır. Meier (1990) ise ASL gibi birçok işaret dillerinde, 1. kişi olmayan kişilerin arasında herhangi bir ayırım bulunmadığını ama 1. kişinin kendine özgü bir yapı sergilediğini ileri sürmektedir. Buna göre 1. kişi adılı, belirli bir konumda üretilmekte (ASL, TİD gibi birçok işaret dilinde işaretçinin göğsü) iken alıcı olan veya alıcı olmayan katılımcılar için gösterme, belirli bir sabit konuma doğru değildir.

TİD'de göstermenin dilbilgisel kişi adılı olup olmadığı bu çalışmanın kapsamının dışında olmasına karşın, yapılacak çözümleme uzamın parçalanabilir olduğu varsayımını test edebilme olanağı sunmaktadır. Gönderimsel-çıkak varsayımı doğrultusunda, [+gönderimsel] özellikte bir varlığın eksiltili uzam içerisinde bir çıkak değeri alabilme olasılığı bulunmasına karşın, bu konumda sadece [-gönderimsel] özellikteki çıplak AÖ'ler yer almaktadır. Bu nedenle TİD'de 3. kişi adılı görevindeki göstermenin yönü, eksiltili alan içine doğru bulunamamaktadır (3). Bu durum sözdizimsel/gönderimsel uzamın işlevsel açıdan belli bir ayırım sunduğu varsayımına katkı sağlamaktadır. Ayrıca eksiltili uzam içerisinde herhangi bir gönderimsel özellikteki bir AÖ'nün bulunamaması, gönderimsel-çıkakların bu uzamda yer almaması ve adıl görevindeki göstermenin yönünün bu uzama doğru bulunamaması gibi görünüşler, ikili ayırımın olduğu görüşünü belirgin biçimde desteklemektedir.

(3) *BEN O_[eksiltili uzam] GÖRMEK
'Ben onu gördüm.'

Uzamın parçalanabilir olduğuna ilişkin bir başka test ise TİD'de söylemdeki bir tümceye gönderimde bulunurken, kişi adlarına benzer şekilde gösterme kullanılmasına karşın göstermenin yönü, sadece eksiltili uzama doğru bulunabilmektedir. Gönderim-çıkak varsayımına göre varlıkların uzamda belli bir çıkakla temsil edildiği görüşüne ek olarak, bu alandaki varlıklar, [+gönderimsel] özelliklerinin yanı sıra [+teklik] okumasına ve [+kimlik] ([+identity]) değerine sahiptir. (4)'te söylem gösterimi (*discourse deixis*), görevinde kullanılan gösterme, [-kimlik]

özelliği taşıyan bir söylem parçasını temsil etmesi nedeniyle yönü eksiltili alana doğrudur. Ayrıca yönünün kimlik uzama doğru olduğu durumda, dilbilgisidışı görünüm ortaya çıkmaktadır (5). Böylece gösterimsel nitelikteki gösterme, doğası gereği bir yeri işaretlemesine karşın, yönü sadece [+gönderimsel] özellikteki herhangi bir varlığın bulunmadığı ve dolayısıyla gönderimsel-çıkak taşımayan eksiltili uzama doğrudur.

(4) A: SAĞIR OKUMAK YAZMAK KURS AÇMAK
'Sağırlar için okuma yazma kursu açılmış.'

B: O_[eksiltili uzam] ÇOK ÖNEMLİ
'O çok önemli.'

(5) B: *O_[gönderimsel uzam] ÇOK ÖNEMLİ
'O çok önemli.'

İlk bakışta, gönderimselliğin bir parçası olmasına karşın TİD'de varlıkların anlambilimsel değerine⁴ göre uzamın parçalanabilir nitelik taşıdığı gözlemlenmektedir. Bu nedenle hem kişi adlarının hem de söylem gösterimlerinin gönderimsel özelliği bulunmasına karşın, [kimlik] değeri açısından birbirinden farklılaşmaktadır. Bu durum, sözdizimsel uzamın parçalanmasının temelinde, gönderimselliğin yanı sıra [kimlik] özelliğinin de belirleyici olduğunu sezdirmektedir.

LSB üzerinde yaptığı çalışmada Berenz (1996:240), söylem gösterimi görevinde kullanılan el şeklinin, kişi adlarından farklı olduğunu ve açısının belirgin şekilde yukarı doğru olduğunu belirtmektedir. İşaret dillerinde, doğrudan söylem gösterimi konusuna yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamasına rağmen LSB ve TİD doğrultusunda, gönderimsel-çıkak ve uzamın dağılımı açısından işaret dillerinin belli bir ayrıma gittiği söylenebilir. Türkçe'ye benzer şekilde, TİD'de O YÜZDEN belirteç öbeğindeki "o", gönderim-dışı (*non-referential*) özellikte bulunmaktadır. Bu nedenle söylem gösterimine benzer şekilde adılın yönü sadece eksiltili alana doğru bulunabilmektedir (6).

(6) TOPLANTI İPTAL O_[eksiltili uzam] YÜZDEN GELMEK DEĞİL BEN
'Toplantı iptal edildi, o yüzden gelmeyeceğim.'

Söylemde bir sözcüğü ya da bir öbeği belirtmek için kullanılan dil-içi gönderimlere bakıldığında adıl, söylem varlığını belirtmektedir. Bu nedenle söylem varlıkları, gerçek dünyadaki birimler yerine söylem bağlamının parçalarıdır. Gerçek dünyadaki varlıklar ile söylem varlıklarının, hem gönderimsellik hem de doğruluk koşulları (*truth condition*) açısından aralarında farklılıklar bulunmakla birlikte TİD'de söylem varlıklarını belirtmek için kullanılan göstermenin yönü, eksiltili alana doğrudur (7).

⁴ Costello (2016)'ı takip ederek [+kimlik] değeri

(7) A: DÜN İNTERNET TABLET BİLGİSAYAR ALMAK

‘Dün internetten tablet (bilgisayar) aldım.’

B: O_[eksiltili uzam] FİLM MONTAJ UYGUN DEĞİL

‘O, film montajı için uygun değil.’

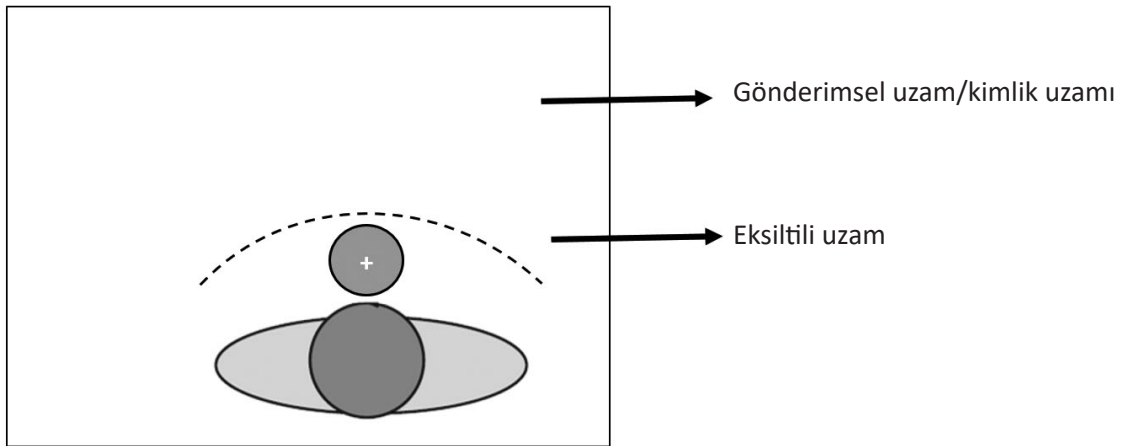
Buraya kadar olan bölümü özetlemek gerekirse, TİD’de sözdizimsel uzamın parçalanabilir olduğu ve eksiltili uzam ile gönderimsel uzamın işlevsel açıdan birbirinden ayrıldıkları gözlemlenmektedir. TİD’de eksiltili uzam, [-kimlik] değerine sahip birimleri barındırdığı için bu uzamda sadece çıplak AÖ’ler, söylem gösterimleri, gönderim-dışı adılar ve söylem varlıkları bulunmaktadır. Bu çalışmada, Üretici Dilbilgisi temelinde Abney (1987)’yi takip ederek adıl alanın (*nominal domain*) bir belirleyici öbeği olduğu ve adıl birimlerin bir belirleyicinin baş olmasıyla işlevsel yansıma gerçekleştirdiği varsayılmaktadır.

3.2. Gönderimsel Konumlar

Herhangi bir biçimbilimsel biçimleniş sergilemeyen çıplak AÖ'lere bakıldığında, TİD’de bu birimlerin eksiltili uzam dışına çıkmadıkları, çıktıkları durumda ise [+gönderimsel] özellik kazandıkları görülmektedir. Böylece eksiltili uzam, işlevsel açıdan belirgin bir ayırım sunmaktadır. (8)’de [-gönderimsel] özellikte KİTAP AÖ’sü eksiltili uzamda üretilirken (Şekil 2), (9)’da ise [+gönderimsel] özellikte bulunduğu, göstermeyle gönderimsel uzamda çıkak yüklendiği görülmektedir (Şekil 3).

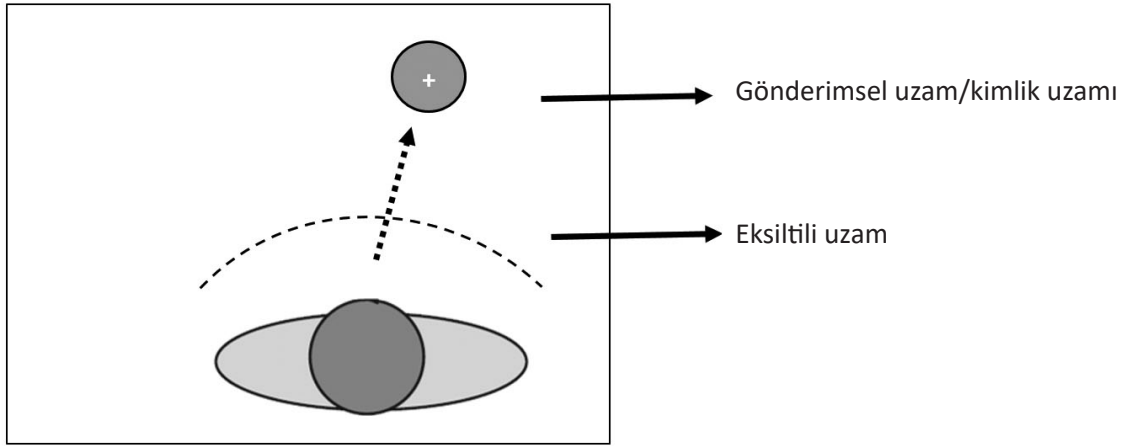
(8) KİTAP ÇOK SEVMEK BEN [-gönderimsel]

‘Kitapları çok seviyorum.’



Şekil 2. İşaret uzamının görünümü: KİTAP ÇOK SEVMEK BEN

(9) [KİTAP İM_a] ÇOK SEVMEK BEN [+gönderimsel]
'Kitabı çok seviyorum.'



Şekil 3. [KİTAP İM_a] ÇOK SEVMEK BEN

Göstermenin yanı sıra sınıflandırıcı ve yerleştirme de AÖ'lerin gönderimsel uzam içinde bulunmak koşuluyla çıkak olarak [+teklik] özelliği yüklenmesini sağlamaktadır. Örneğin, TİD'de ARABA AÖ'sü [-genel] özellikte ise eksiltili uzam içerisinde üretilmekte, [+genel] özelliğinde ise sınıflandırıcı, bu uzamın dışına çıkarak kendine özgü bir çıkak yüklenmektedir (10). Böylece ARABA AÖ'sünün aksine çıkak, ilişkili olduğu sınıflandırıcıya yüklenmektedir. Yerleştirme ise seslem başı ve seslem sonu açısından vücut bağımlı olmayan bir AÖ'nün, eksiltili alan dışına çıkarak gönderimsel özellik kazanmasıdır. Burada ise çıkak, doğrudan AÖ'nün kendisine yüklenmektedir (11).

(10) BEN [ARABA SNF_a] GÖRMEK (Sınıflandırıcı)

Ben arabaları gördüm.

(11) BEN [MASA_a] GÖRMEK (Yerleştirme)

Ben (o) masayı gördüm.

Çıkak yüklenme TİD'de üç farklı yolla yapılmasına karşın bu yollardan ikisinin birlikte bulunduğu durumlarda dilbilgisiz bir görünüm ortaya çıkmaktadır. Bu durum, çıkak yüklemenin tek bir baş tarafından yapıldığını ve hem sınıflandırıcının hem de göstermenin aynı konumu işgal ettiğini sezdirmektedir (13 ve 14).

12) [ARABA SNF_a] GÖRMEK BEN

Arabayı gördüm.

(13) *[ARABA İM_a SNF_a] GÖRMEK BEN
Arabayı gördüm.

(14) *[ARABA SNF_a İM_a] GÖRMEK BEN
Arabayı gördüm.

Gösterme ile birlikte bulunduğu AÖ'nün dizilimsel ilişkisine bakıldığında ise bu iki birimin arasına öbeğin dışından herhangi bir dilsel birim girdiğinde, dilbilgisidışı görümler ortaya çıkmaktadır (15). Bu durum, herhangi bir sözdizimsel nedenden dolayı, belirleyici öbeğinin baş konumundaki İM ile tümleci konumdaki dilsel birimin arasına farklı bir birimin girmesine izin verilmediğini göstermektedir.

(15) *[ÇOCUK DÜN İM_a] GÖRMEK BEN
Çocuğu dün gördüm.

İşaret dillerinde farklı işlevlerde kullanılan gösterme, hem yapısal nedenlerden hem de sesbilgisel benzerlikten ötürü karmaşık bir görünüm sergilemektedir (bkz. Pfau, 2011). Göstermenin bir belirleyici olup olmadığı, işaret dili alanyazınında tartışılan konulardan biridir. İşaret dillerinde gösterme, yoğun biçimde adısl gönderim (*pronominal reference*) (bkz. Cormier, 2012) işlevi yüklenmesine karşın göstermenin ad ulamındaki bir sözcükle birleşiminin nasıl bir görünüm sergilediği ve hangi türlere ayrıldığı merak konusudur.

ASL'ye benzer şekilde TİD'de de gösterme, AÖ'nün hem sağında hem de solunda yer alabilmektedir. İki farklı konumdaki göstermenin, aynı görevde olup olmadığı veya birbirlerinin kopyası olup olmadığı, ayrıca araştırılması gereken sorular arasındadır. TİD'de göstericilerin görünümüne bakıldığında, işaretçinin etrafında bulunan bir kitabı belirtmek için İM KİTAP ('o kitap') dizilişinin kullanılabilirliği (16), ancak KİTAP İM ('kitap o') dizilişinin bu amaçla kullanılamayacağı görülmektedir (17). Bu nedenle, göstermenin (İM), AÖ'nün solunda yer aldığı durumlarda gösterici görevinde, sağında yer aldığı ise belirleyici öbeğinin başı durumunda bulunduğu söylenebilir.

(16) İM_a KİTAP İSTEMEK BEN (gösterici)
'O kitabı istiyorum.'

(17) KİTAP İM_a İSTEMEK BEN (belirleyici)
#'O kitabı istiyorum.'
'Kitabı istiyorum.'

Göstermenin, öbeğin içerisindeki sözdizimsel konumunun yanı sıra, işaret uzamı içindeki yöneliminin de, diğer bir deyişle eksilti uzamı içinde veya dışında bulunmasının da, belirli bir ölçüde bağlı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, ad öbekleriyle bulunan göstermenin anlamsal rolüne ilişkin farklı görüşler olmakla birlikte, genel olarak belirlilik, özgüllük ve gönderimsellik sunduğu öne sürülmektedir. Uzamsal olarak çıkak alamayan çıplak AÖ'ler, genel (*generic*) okuma alma eğilimindedir (Quer, 2005; 2011). TİD'de gönderim-dışı ve genel birimlerin, gösterme ile ilişkisine bakıldığında, [+genel] birimlerin göstermeyle birlikte bulunmadığı gözlenmektedir. Buldukları durumda ise, ad öbeği [+gönderimsel] özelliği kazanarak [+genel] özelliğini yitirmektedir (18). Genel özelliğe sahip KEDİ AÖ'sü göstermeyle birlikte bulunduğu dilbilgisiz durumu ortaya çıkmakla beraber AÖ'nün [-genel] ve [+gönderimsel] okuma aldığı durumlarda tümce, dilbilgisel özellik taşımaktadır (19).

(18) KEDİ İM_a SEVMEK BEN [+genel] [-gönderimsel]

*Kedi(leri) severim.

(19) KEDİ İM_a SEVMEK BEN [-genel] [+gönderimsel]

Kediyi severim.

Yapısal açıdan bakıldığında ise belirli AÖ'ler hem konuşucu hem de dinleyicinin bildiği söylem göndermeleri iken belirsiz AÖ'ler dinleyicinin, konuşulan varlık hakkında bilgisi olmadığı yapılarıdır. Bu bağlamda belirlilik sıklıkla teklik (*uniqueness*) ve tanıdık olma (*familiarity*) ile ilişkili bir görünümde bulunmaktadır. Hawking (1978)'e göre belirlilik dört temel türe ayrılmaktadır.

a) Artgönderimsel kullanım (*Anaphoric uses*):

John bought a book and a magazine. The book was expensive.

John, bir kitap ve bir dergi aldı. Kitap çok pahalıydı.

b) Birincil durum (*Immediate situation*):

the desk (Konuşma esnasında odanın içinde bulunan bir masa)

Masa

c) Geniş tabanlı durum (*Larger situation*)

The prime minister (İngiltere başbakanı)

Başbakan

d) Bağlantılı artgönderim (*Associative anaphora*) (Clark, 1975'göre Köprüleme/*Bridging*; Prince, 1981'e göre Anlaşılabilir/ *Inferrables*)

John bought a book. The author is French.

John bir kitap aldı. Yazar Fransız.

Belirlilik, özgüllükten farklı bir biçimde, dinleyici açısından şekillenen bir kavram özelliğinde olan ve konuşucu ve dinleyici arasındaki paylaşılan bilgiye (*shared knowledge*) dayalı dilsel kodlamanın bir ürünüdür. Böylece *paylaşılan bilgi ve tanıdık olma koşulu*, belirlilik açısından bir ölçüt olmakta ve eğer bir AÖ, paylaşılan bilginin durumu açısından alıcının bildiği, tanıdığı özellikte ise [+belirli] şeklinde kodlanmaktadır. Alanyazında ASL üzerine yapılan kimi çalışmalar, işaret alanına doğru yönelen ve addan önce gelen (*prenominal*) gösterme işaretini belirlilik kodlayan dilbilgisel bir işaretleyici olarak değerlendirmektedir (Bahan ve diğ., 1995; Bahan, 1996; MacLaughlin, 1997; Wilbur, 2008). Bahan (1996) ayrıca, ASL’de belirlilik ve özgüllük ayrımlarının sadece ele ait işaretlerle değil, el dışı işaretlerle de kodlandığı belirtmektedir. Buna karşın, gösterme işaretinin belirlilikle ilişkisini sorgulayan birçok araştırmacı da, işaret dillerinde göstermenin, belirliliği kodlamadığını iddia etmektedir (bkz. DSL için Engberg-Pedersen 1993, 2003; ASL için Winston, 1995; LSQ için Rinfret, 2009).

ASL için Zimmer ve Patschke (1990) ve LIS için Bertone (2007, 2009), işaretlenen uzamda gösterme işaretinin birlikte görüldüğü ad ulamında, gösterme işaretinin sözcüğü belirginleştirdiğini öne sürmekte, buna karşın, belirginleştirmenin özgüllükle bağlantısı olup olmadığı konusunda, herhangi bir yapısal çözümlenmeye ya da tanımlamaya yer vermemektedir. Öte yandan ASL ve LIS üzerine yapılan kimi araştırmalar, göstermenin adı belirtmek için kullanılan bir çeşit belirleyici olduğunu ileri sürmektedir (ASL için Zimmer ve Patschke, 1990; LIS için Bertone 2007, 2009). Zimmer ve Patschke (1990) ayrıca, söylemde ilk defa bahsedilen adların da belirleyiciyle bulunabildikleri ve bu nedenle göstermenin doğrudan belirlilik işlevinde bulunduğunu söylemekten kaçınılması gerektiğini belirtmektedir. Bu görüşü destekler şekilde, TİD’de özgül DOKTOR AÖ’sü söyleme ilk defa girmesine karşın sözdizimsel olarak örtük (20) veya göstericiyle açık (21) şekilde çikak yüklenmekte ve uyum eylemi SORMAK, üyesiyle ilişkili çikağa giderek tam uyum paradigmasını sergilemektedir.

(20) SABAH HASTANE GİTMEK DOKTOR_a SORMAK_a BAŞ AĞRI SEBEP

(21) SABAH HASTANE GİTMEK DOKTOR İM_a SORMAK_a BAŞ AĞRI SEBEP

‘Sabah hastaneye gittim. Doktora baş ağrımın nedenini sordum.’

Aşağıdaki örnekte ise SAĞIR AÖ’sü, söyleme girdiği ilk durumda [+genel] özellikte bulunmaktadır. Söylemin devamında değer yüklenerek [+mantıksal gerektirim], [+teklik] ve [+kimlik] özelliği kazanmasına karşın [-özgül] okuması değişmemektedir (22). Devam eden tümcede SAĞIR AÖ’sünün [-özgül] olmasına karşın göstermeyle birlikte bulunabilmesi özgüllük tabanındaki varsayımları zayıflatmaktadır. Böylece eksilteli uzamın dışında yer almanın [+kimlik] özelliğiyle bağlantılı olduğu görüşü daha ön plana çıkmaktadır.

(18) KEDİ İM_a SEVMEK BEN [+genel] [-gönderimsel]

(22) MESELA BİR SAĞIR KARŞILAŞMAK [SAĞIR İM_a] SORMAK SEN?
'Mesela bir sağırla karşılaşırsan (sağır kişiye) ona sorar mısın?'

(23)'te BİR ÖĞRENCİ AÖ'sü dinleyici için belirsiz övgül dışı (*indefinite non-specific*) okumaya sahip iken (24)'te ise BİR ÖĞRENCİ AÖ'sü dinleyici açısından belirsiz övgül (*indefinite specific*) okuma taşımaktadır. (23)'te belirsiz övgül dışı AÖ, çıkak yüklenmediği için SORMAK eylemiyle uyuma girememekte fakat (24)'te belirsiz övgül AÖ, sözdizimde örtük olarak çıkak yüklendiği için eylem, ilişkili çıkağa giderek uyum sergilemektedir.

(23) ALİ_a BİR ÖĞRENCİ SORMAK_ø
'Ali bir öğrenciye soracak.'

(24) ALİ_a SINIF İÇ [BİR ÖĞRENCİ_b] SORMAK_b
'Ali sınıftaki bir öğrenciye soracak.'

Heim (1982), tanıdık olma temelli yaklaşımında, belirlilik tanımının gönderimsellikten daha çok niceliksel olduğunu söylemektedir. Buna göre (25)'teki İngilizce küçük söylem yapısında "movie" AÖ'sü, ilk tümcede [-belirli] ve [-gönderimsel] olmasına karşın bu AÖ, söyleme tanıtıldıktan sonra ikinci tümcede [+belirli] durumuna gelmektedir. Dolayısıyla ikinci tümcede "the movie" şeklinde kullanılmakta ve [+gönderimsel] nitelik kazanmaktadır.

(25) Mary saw a movie last week. The movie was not very interesting.
'Mary geçen hafta bir film izledi. Film çok ilginç değildi.'

Heim (1982)'in öne sürdüğü Yenilik Koşuluna (*Novelty Condition*) göre, söylem göndergesi olarak söyleme önceden girmiş olan belirsiz AÖ'ler, tekrar söylemde bulunamamaktadır. Böylece belirsiz AÖ'ler tanıdık olmayan, diğer bir deyişle bilinmeyen varlıklar iken belirli AÖ'ler, bilinen varlıklara gönderimde bulunmaktadır. Bu çerçeveden bakıldığında, (26)'daki ilk tümcede, söylem göndergesi ÖĞRENCİ, TİD'de belirsizlik kodlayan BİR ile birlikte söyleme girmektedir. İkinci tümcede aynı söylem göndergesi söyleme tanıtılarak belirli AÖ şeklinde bulunmaktadır. Öte yandan (27)'de ikinci tümcedeki BİR ÖĞRENCİ öbeği, ilk tümcedekiyle eşdizimli olarak yorumlanamamaktadır.

(26) DÜN [BİR ÖĞRENCİ]_a GELMEK BEN ÖĞRENCİ İM_a KİTAP VERMEK
'Dün bir öğrenci geldi. Ben öğrenciye kitap verdim.'

(27) DÜN [BİR ÖĞRENCİ]_a GELMEK #BEN [BİR ÖĞRENCİ]_{*a/b} KİTAP VERMEK
'Dün bir öğrenci geldi. #Ben bir öğrenciye kitap verdim.'

Özgüllük, genel anlamıyla bir AÖ'nün anlamsal, sözdizimsel ve söylemsel düzlemdeki sunumunda öne çıkan bir özellik olmakla birlikte, özel adlar (ALİ, AYŞE, MEHMET vb.), adıllar (BEN, SEN, O), iyelik adılları (BENİM, SENİN, ONUN vb.) ve işaret adılları (BU, ŞU, O) içsel olarak sözcüksel özgüllük taşımaktadır. Böylece farklı türdeki yüklemcil yapıların veya tümcelerin meydana getirdiği her koşulda, önvarsayımsal özellikte bulunmakta ve değer yüklü olduğu için varoluşsal okumaları, değişmeyen niteliktedir. Emeksiz (2003), örtük bağlamlardaki görünümüne ve bulunabilirliğine göre belirlilik ile özgüllük arasında belirgin bir ayrım olduğunu belirtmektedir. Buna göre hem [-belirli] hem de [+belirli] özellikteki AÖ'ler, önvarsayımsal varoluş özelliği taşıdığı sürece [+özgül] özellikte bulunabilmektedir. Bu nedenle önvarsayımsal varoluşun, özgüllüğün ölçütü olarak kabul edildiğinde, belirlilik ile ayrımı daha netleşmektedir. Ayrıca "önvarsayımsal varoluş" ölçütü kullanılarak AÖ'lerin özgüllük ve gönderimsellik değerleri açıklanabilmektedir.

Emeksiz (2003)'ü takip ederek TİD'de AÖ'lerin gönderimselliği, önvarsayımsallık ölçütüyle değerlendirildiğinde AÖ'lerin gönderimsellik değerleri ile sözdizimsel konumlarının birbirinden net bir biçimde ayrıldığı gözlemlenmektedir. Aşağıdaki örnekte BİR DİLENCİ AÖ'sü, önvarsayımsal varoluş taşıdığı için [+gönderimsel] ve [+özgül] özelliktedir. Dolayısıyla [-belirli] özellik kodlayan BİR, AÖ ile birleşmesine karşın [-gönderimsel] durumda değildir. Eylemcil öge üzerindeki el dışı işaretle gerçekleşen bitmişlik görünüşü (bn)⁵ de AÖ'nün önvarsayımsal varoluş almasına katkı sağlamaktadır (28). Aşağıdaki tümcede konuşucunun/işaretçinin gördüğü bir dilenci vardır. Böylece sözdizimde örtük olarak [+kimlik] yüklenmiş olan BİR+AÖ şeklindeki yapılar, kimi tümcelerde [+özgül], kimilerinde ise [-özgül] değer almakta, öte yandan, alıcı açısından bakıldığında hangi dilenciden bahsedildiği bilinmediği için [-belirli] değeri taşımaktadır. Ayrıca, eylemin üyesi konumundaki AÖ, sözdizimsel olarak örtük olsa da [+kimlik] değeri yüklü olduğu için eylemle uyuma girebilmektedir.

(28) SABAH [BİR DİLENCİ_b]_a GÖRMEK_b-GÖR (bn) (Belirsiz özgül)
'Sabah bir dilenci gördüm.'

Carlson (1977) tarafından öne sürülen parçalı-yüklem/bütüncül yüklem (*stage-level/individual level-predicate*) ayrımını takip ederek Emeksiz (2003), zaman, görünüş ve kiplik belirten biçimbirimlerin, AÖ'lerin özgüllük değerleri üzerinde etkili olduğunu ileri sürmektedir. Bu doğrultuda, TİD'de bitmişlik görünüşünün parçalı-yüklem kodlamasına karşın gereklilik kipliği işaretleyicisinin (LAZIM), bütüncül yüklem kodladığı görülmektedir. Parçalı-yüklemle sunulan tümcelerdeki AÖ'ler, genellikle [+özgül], [+gönderimsel] yorum taşımalarına (29) karşın bütüncül yüklemle kodlanmış AÖ'lerin [-özgül], [-gönderimsel] yorum alması söz konusudur (30):

5 TİD'de bitmişlik görünüşü için bkz. Dikyuva, Makaroğlu ve Arık, 2015; Karabüklü, 2018).

(29) BEN_a [BİR ARKADAŞ_b]_a SÖYLEMEK_{b-GÖR (bn)} (Belirsiz özgül)

‘Ben bir arkadaşına söyledim.’

(30) SEN_a BİR KİTAP ALMAK_Ø LAZIM (Belirsiz özgül dışı)

‘Sen bir kitap almalısın.’

Yukarıdaki örneklerde açıkça görüldüğü gibi, yüklemcil ögenin bitmişlik görünüşü taşıdığı (29)’da BİR ARKADAŞ AÖ’sü [+özümlü], [+gönderimsel] okuma sunmasına karşın bütüncül-yüklemin LAZIM gereklilik kipiyle kodladığı durumda AÖ, [-özümlü] ve [-gönderimsel] yorum almaktadır (30). Bu durum özgüllüğün yüklemcil yapının türüyle bağlantılı olduğunu görüşünü desteklemektedir.

Özel adlara anlambilimsel açıdan bakıldığında, içsel olarak özgüllük taşıdıkları ve sözlükçede bu şekilde buldukları için her koşulda değer yüklü ve önvarsayımsal özellikte bulunmaktadır. İşaret dillerinde özel adların benzer özelliklere sahip olmasına karşın dizinleme ilişkisine girmesi, bunun belirlilik-özgüllük temelini aksine başka bir işlevde olduğunu sezdirmektedir. Zimmer ve Patschke (1990:208), ASL’de özel adlardan sonra göstermenin, belirleyici olarak bulunduğunu (31) söylemesine karşın anlambilimsel içeriği konusunda ayrıntılı bilgi vermemektedir.

(31) ASL: BILL DET TAKE-ADVANTAGE ANN (Zimmer ve Patschke (1990:208)

‘Bill took advantage of Ann.’

‘Bill, Ann’den faydalandı.’

ASL’ye benzer şekilde TİD’de özel adlardan sonra gösterme bulunabilmekle (32) beraber özel adların içsel olarak belirlilik ve özgüllük taşımasından dolayı, göstermenin farklı dilsel görevde olduğu düşünülmektedir.

(32) ALI İM_a DÜN SİNEMA GELMEK+DEĞİL

‘Ali dün sinemaya gelmedi.’

TİD’de adın sağ tarafında bulunan gösterme, çok sınırlı görünüme sahip olmakla birlikte, [+teklik] [+özümlü] ve [+kimlik] özellikteki tüm AÖ’lerin göstermeyle bulunmadığı görülmektedir. Buna karşın [+gönderimsel] tüm AÖ’lerin kimlik uzamı içerisinde, kendine özgü veya ilişkili bir çıkarı bulunmaktadır. Bu çerçeveden bakıldığında, TİD’de [+gönderimsel] AÖ’lerin zorunlu olarak çıkak yüklendiği, fakat çıkak yüklenmenin sözdiziminde örtük ve açık olmak üzere iki farklı türde gerçekleştiği öne sürülebilir. Sözdizimde açık olarak çıkak yükleme, her ne kadar TİD’de seçimlik olsa da bunun temelinde, farklı dilsel güdülenmelerin olduğu düşünülmektedir. Buna göre, sözdizimde açık olarak bulunan çıkak, sıklıkla şu işlevlerde bulunmaktadır:

- Söylemdeki bir varlığı, bilinç odağında canlandırmak
- AÖ'lerin karşısalsal okuma almasını sağlamak
- Söylemdeki varlıkları birbirinden farklılaştırmak

Bu işlevler düşünüldüğünde, AÖ'nün örtük çıkak yüklenmesinden farklı olarak açık göstermenin bulunması bir tür anlambilimsel işaretleyici (*marker*) olduğunu göstermektedir⁶.

Dillerde kişi özelliğinin genellikle AÖ'nün aksine, BelÖ'nün başında bulunduğu varsayılmaktadır (bkz. Ritter, 1995; Danon, 2011; Landau, 2016 ve diğ.). Buna göre içsel (*intrinsic*) özellikler, sözlüksel girdinin aksine daha üst konumdaki işlevsel yansımada yer almaktadır. Costello (2016) temel alındığında AÖ'nün kimlik özelliğinin, onun sözlüksel girdisinin bir parçası olmasının gerekmediği ve aynı AÖ'nün farklı varlıkları göstererek farklı kimlik değerleri alabileceği söylenebilir. Ayrıca Costello, konuşma dillerindeki ϕ -özelliklerine benzer şekilde, işaret dillerinde kimlik özelliğinin bulunduğunu, bu özelliğin bir göndergeyi başka bir göndergeden anlamsal olarak ayırdığını belirtmektedir. Kuramsal açıdan bakıldığında bu çözümleme, her ne kadar gönderimsel-çıkakların işaret uzamında birçok sayıda bulunabildiği listenebilirlik sorununu çözmesinde de söylemdeki varlıkların sayısı ile sınırlı bir sete indirgemektedir.

Baker (2003), sözlüksel ulamları incelediği çalışmasında iki temel soruya cevap aramaktadır: Adlara özgü durum nedir? Adları eylemlerden ve sıfatlardan ayıran nedir? Baker, bu soruların sözdizimsel ve anlambilimsel düzlemde olmak üzere iki farklı cevabının bulunduğunu söylemektedir:

- Sözdizimsel cevap:** Eğer ve eğer sadece X bir sözlüksel ulam ise ve X gönderimsel dizinleme taşıyorsa, X bir addır.
- Anlambilimsel cevap:** Adlar ve sadece adlar kimlik ölçütüne sahip olmakta ve böylece aynılık (benzerlik) ölçütünün işlevi olarak görebilmektedir⁷.

Bu tanımlara göre adlar, sözdiziminde dizinleme özelliği taşımakta, anlambilimde ise bireysel varlıklarını göstermektedir. İşaret dillerine BelÖ'nün temel mekanizması açısından bakıldığında, her iki cevabın ad ulamındaki sözcüklerin gönderimsel uzamda, kendine özgü bir

⁶ Bu işaretleyicinin temel mekanizması çalışmanın temel amacının dışında kaldığı için anlambilimsel ve işlevsel boyutta incelenmesi daha sonraki çalışmalara bırakılmaktadır.

⁷ Kimlik koşulu veya durumunun, düzenleyici (*sortal*) bir özellikte olduğu varsayılmaktadır. Bu ölçüt, bireylerin (*individual*) özelliklerini birbirinden ayırmak ve saymak görevinde bulunmaktadır (Strawson, 1959).

çıkak olarak gönderimsel özellikte bulunmasıyla bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, anlambilimsel açıdan kimlik ölçütünün dilsel gerçekleşiminin nasıl olduğu ve bu özelliğin, BelÖ'nün işlevsel yansımasıyla bağlantısının olup olmadığı, araştırmanın temel soruları arasında yer almaktadır.

Kimlik ölçütü varsayımının ortaya çıkışı, mantık alanındaki çalışmalarla bağlantılı olmakla birlikte, özellikle Geach (1962) ve Gupta (1980), cins adların tıpkı geçişsiz eylemler veya sıfatlar gibi, uygulama ölçütleri barındırdığını öne sürmektedir. Buna göre kalem, insanların yazı yazmak için kullandıkları bir araç olarak, öğrenci ise eğitim almak için okula giden kişi olarak tanımlanabilir. Fakat Geach ve Gupta, cins adların daha fazla özelliğe sahip olduklarını iddia etmektedir. Kimi kavramların altında yatan özellikleri belirlemenin yanı sıra, iki şeyin birbirinin aynısı olduğuna ya da farklı olduğuna karar verebilmek için de bazı ölçütler bulunmaktadır. Bunlar kavramın kimlik ölçütleri olarak değerlendirilmektedir. Gupta (1980:23), cins adların farklı kimlik özellikleri olduğuna ilişkin önemli bir gözlem sunmakta ve aşağıdaki örneğin geçersizliğini göstererek bunu savunmaktadır.

- a) Her yolcu bir kişidir.
- b) Ulusal Havayolları 1975 yılında en az 2 milyon yolcuya hizmet etti.
- c) Değil: Ulusal Havayolları 1975 yılında en az 2 milyon kişiye hizmet etti.

Yukarıdaki (a) tümcesi büyük olasılıkla doğrudur, çünkü yolcu ve kişinin bağlamdaki kullanım ölçütleri arasında belirgin farklılık bulunmamaktadır. Buna karşın eğer Mary, 13 Eylül 1975 tarihinde Ulusal Havayollarıyla uçmuş ve diğer uçuşunu 22 Kasım günü gerçekleştirmiş ise her iki olayda da aynı kişidir. Fakat havalimanının kayıtları göz önünde bulundurulduğunda aynı yolcu değildir (bkz. b). Bu nedenle yolcular sayılırken, Mary iki kez sayılabilmesine karşın kişiler sayılırken sadece bir kez sayılabilmektedir. Böylece havayolları kişi olarak daha çok sayıdaki yolcuya hizmet vermiş olmakla beraber a ve b maddelerine bakılarak c hakkında bir çıkarım yapmak zordur (Gupta, 1980). Gupta'nın mantık temelli bu yaklaşımı doğrultusunda bakıldığında, işaret dillerinde [+özgül] özellikteki özel adların bile kendine özgü bir çıkakla temsil edilmesinin kimlik ölçütüyle örtüştüğü söylenebilir. Çünkü söylemde iki farklı ALI AÖ'sü bulunmasının yanı sıra bu iki AÖ'nün farklı kimlik değerleri nedeniyle farklı çıkaklarla temsil edilmektedir. Öte yandan HASTANE ve DOKTOR AÖ'leri, kimlik uzamında tek bir çıkak tarafından temsil edilebilmekte fakat DOKTOR AÖ'sü sadece "belirtilen hastanede çalışan doktor" a gönderimde bulunabilmektedir.

Yukarıda bahsedildiği gibi, aynı ad ulamındaki sözcüğün farklı kimlik değerleriyle birlikte bulunarak farklı varlıklara gönderim yapmasından dolayı kimlik özelliğinin, sözlüksel girdiyle doğrudan bağlantısının olmadığı açıkça görülmektedir. Costello (2016), kimlik özelliğinin çıkak

yüklemeye ilişkili olmasının yanı sıra, bu özelliğin konumlanacağı en uygun yerin belirleyici öbeği olduğunu öne sürmektedir. Alanyazında benzer şekilde, çıkak ile BelÖ başı arasındaki ilişkiye değinen başka çalışmalar da yer almaktadır. Bertone (2007), LIS üzerinde yaptığı çalışmasında uzama ait özelliklerin BelÖ üzerinde konumlandığını belirtmekte, Brunelli (2011) ise çıkak yüklenmenin BelÖ'nün başında gerçekleştiğini öne sürmektedir. Bu tartışmalara dayanarak, TİD'de çıkığın, belirleyici öbeğiyle bağlantılı olduğu ileri sürülebilir. Konuşma dillerinin aksine TİD'de BelÖ, kişi özelliğinin aksine kimlik özelliğini barındırmaktadır. Böylece TİD'de kimlik özelliği, konuşma dillerinde kişi özelliğinin bulunduğu BelÖ'nün baş konumunda yer almaktadır. Kişi özelliği, göndergelerin söylemdeki konuşma rollerini (konuşucu, dinleyici vb.) belirlerken, kimlik özelliği söylemdeki göndergeleri birbirinden ayırma işlevi üstlenmiştir. Costello (2016) takip edilerek gönderimsel dizinleme ile BelÖ arasındaki ilişki düşünüldüğünde, TİD'de ϕ -özelliklerden kimlik özelliğinin BelÖ'de, diğer bir deyişle BelÖ'nün başında konumlandığı söylenebilir.

Şimdiye kadar olan görünüm, işaret dillerinde konum yüklenmenin işlevsel bir baş tarafından yönetildiğini ve çıplak AÖ ile BÖ'lerin bu şekilde ayrıldığını göstermektedir. Kuramsal açıdan bakıldığında, buraya kadar bölümdeki olası en büyük sorun, belirleyici görevinde bulunan konumun açık sözdizimde sesbilgisel olarak bulunup bulunmamasıdır. Adcıl üyeler açısından bakıldığında, belirleyici, tümcede seçimlik bir şekilde bulunamaz (bkz. Abner, 2012). Bu yüzden, eğer bir dil sözlüksel bir belirleyiciye sahip ise, bunun dildeki tüm yapılarda görülmesi gerekmektedir (Crisma, 1997). Branchini (2014), LIS'de AÖ'lerin bazen herhangi bir belirleyici olmadan da görüldüklerini ve belirli ya da belirsiz özelliğinin (*specification*) ise bağlam tarafından kazanıldığını öne sürmektedir. Bu durumda aşağıdaki gibi iki farklı okuma ortaya çıkmaktadır (33).

(33) BOY BOOK READ

'A/the boy reads a/the book.'

'Bir/çocuk, bir kitap/kitabı okuyor.'

Burada tartışılması gereken nokta, TİD'de çıkak yüklenmenin seçimlik olup olmaması değil, sözdizimde açık şekilde görülüp görülmemesidir. Aşağıdaki örnekte [+genel] özellikteki ÖĞRENCİ AÖ'sü çıkak yüklenmemekte ve dolayısıyla SORMAK eylemiyle uyuma girememektedir (34).

(34) BEN_a [ÖĞRENCİ] HEP_o SORMAK_o [+genel]

'Ben öğrencilere hep sorarım.'

Buna karşın ÖĞRENCİ AÖ'sü değer yüklü olarak, [+gönderimsel] ve [+kimlik] özelliği taşıyorsa örtük olarak çıkak yüklenmekte ve eylem bu çıkakla uyuma girmektedir (35). Ayrıca,

kimi eylemlerin hem özne hem de nesneyle uyuma girdiği TİD’de, konumun sesbilgisel olarak sunulmadığı durumlarda bile eylemin AÖ ile ilişkili çıkakla uyuma girmesi, çıkağın sözdizimde açık ve örtük bulunmasının seçimlik olduğunu göstermektedir. Ancak, bu seçimlik mekanizmanın güdülenmesinin farklı dilsel kanıtlarla araştırılması gerektiği de açıktır.

(35) BEN_a [ÖĞRENCİ_b] HEP_a SORMAK_b [-genel] [+kimlik]

Ben öğrenciye hep sorarım.

(36) BEN_a [ÖĞRENCİ İM_b] HEP_a SORMAK_b [-genel] [+kimlik]

‘Ben (başkasına değil o) öğrenciye hep sorarım.’

Uyum açısından bakıldığında, eylem üyesi konumundaki AÖ’nün gösterme, sınıflandırıcı veya yerleştirme gibi yollardan herhangi biriyle, uzamda açık olarak çıkak yüklediği durumlarda, eylemin zorunlu olarak tam uyum sergilediği (37), diğer durumda tümcenin bozulduğu (38) gözlemlenmektedir.

(37) BEN_a BU SABAH [ARKADAŞ İM_b] GÖRMEK_b

‘Ben bu sabah arkadaşımı gördüm.’

(38) ??/* BEN_a BU SABAH [ARKADAŞ İM_b] GÖRMEK_ø

‘Ben bu sabah arkadaşımı gördüm.’

Buna karşın, AÖ sözdizimde açık bir şekilde çıkak yüklenmediyse eylemin tam uyum sergilemediği durumların da dilbilgisel özellikte olduğu görülmektedir (39). Bu doğrultudan bakınca, çıkağın sözdizimde açık ve örtük bulunmasının güçlü ve zayıf özellikler olarak değerlendirilmesi gerektiği ve zayıf özellikteki örtük çıkağın her zaman eylemcil uyumu güdülemediği ortaya çıkmaktadır.

(39) BEN_a BU SABAH [ARKADAŞ_b] GÖRMEK_ø

‘Ben bu sabah arkadaşımı gördüm.’

Sözdizimde örtük olarak çıkak yüklenen belirsiz özgül özellikteki BİR+AÖ yapıları, çıplak AÖ’lerden farklı gönderimsellik taşımaktadır. Bu durumda, eylemlerin belirsiz özgül yapılarla tam uyum sergilemesinin, sözdizimde çıkağın örtük olarak da yüklenebileceği görüşünü desteklediği söylenebilir. (40)’ta [-özümlü] BİR KİTAP AÖ’sü eylemle uyuma girmezken, (41)’de sözdizimde çıkağın örtük olarak bulunduğu, [+özümlü] BİR KİTAP AÖ’sü eylemle uyum sergilemektedir.

(40) DERS ÖDEV [BİR KİTAP_ø] ARAŞTIRMAK_ø [-özümlü]

‘Dersin ödevi için bir kitap araştıracağım.’

(41) DERS ÖDEV [BİR KİTAP_a] ARAŞTIRMAK_a [+özümlü]

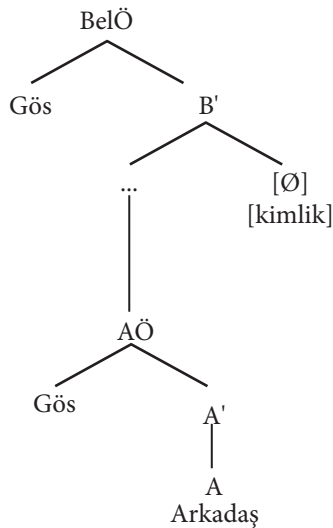
‘Dersin ödevi için bir kitabı araştıracağım.’

3.3 Yapısal Çözümleme

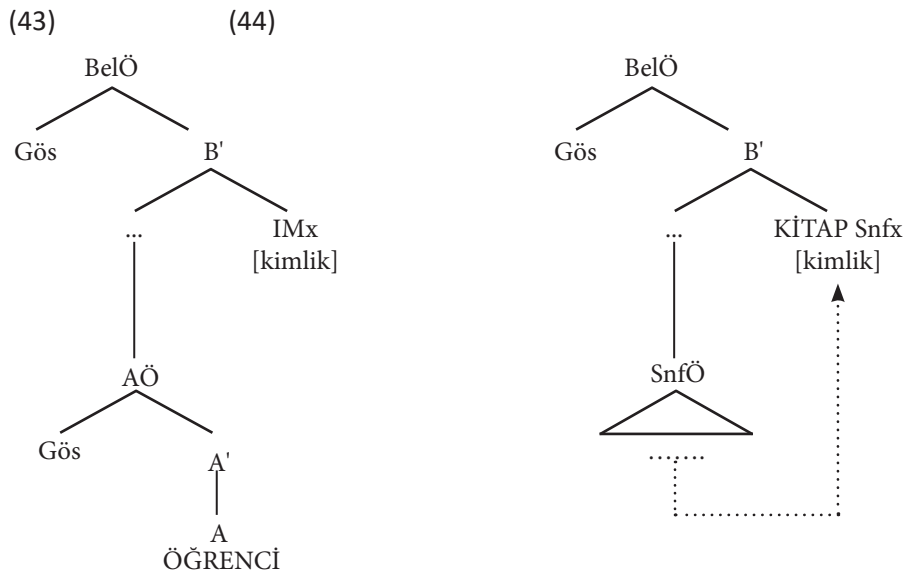
Alanyazında, BelÖ varsayımına ilişkin birbirine tamamen karşıt görüşler bulunmaktadır. Kimi araştırmacılar (bkz. Chierchia, 1998; Baker, 2003; Bošković, 2005; ve diğ.), Çince ve birçok Slav dili gibi tanımlığı olmayan dillerde, BelÖ yansımasının gerçekleşmediğini belirtmektedir. Diğerleri ise (bkz. Longobardi, 1994; Pereltswaig, 2007; Rappaport, 2013; ve diğ.), tanımlık bulunmamasına karşın bu dillerin BelÖ yansımasına sahip olduklarını ama Bel başının boş bulunduğunu öne sürmektedir. İkinci görüşü temel alan bu çalışmada, TİD'in tanımlığı olmayan diller arasında görülmesine karşın, gönderimselliği kodladığı ve BelÖ'nün işlevsel yansıma gerçekleştirdiği iddia edilmektedir.

Costello (2016), LSE'de AÖ'ye çıkak yüklenmesinin üç farklı türle (gösterme, sınıflandırıcı ve yerleştirme) açık bir şekilde gerçekleştiğini öne sürmesine karşın TİD'de ayrıca sözdizimde örtük olarak da bir AÖ'ye çıkak yüklenebilmektedir. Özellikle, söyleme yeni giren [+teklık] sergileyen AÖ'nün bulunduğu tümcelerde, uyum eyleminin tam uyum sergilemesi ve uyuma girdiği konumun sadece bu AÖ ile eş-gönderimli okuma alması, AÖ'nün işlevsel yansımayla sözdizimde örtük olarak çıkak yüklendiğini kanıtlamaktadır. Bu kapsamda TİD'de tüm [+teklık] ve [+gönderimsel] özellikteki AÖ'lerin zorunlu olarak çıkak yüklendiği öne sürülmekle beraber açık veya örtük olmak üzere iki yolla gerçekleşmektedir. Costello'nun belirttiği türler ise, TİD açısından sadece açık çıkak yükleme ulamında değerlendirilebilmektedir. (42)'de BelÖ'nün baş konumunda gösterme bulunmamasına karşın, sözdizimde örtük olarak [+kimlik] özelliği yüklenmekte ve MASA AÖ'sü gönderimsel bir okuma almaktadır.

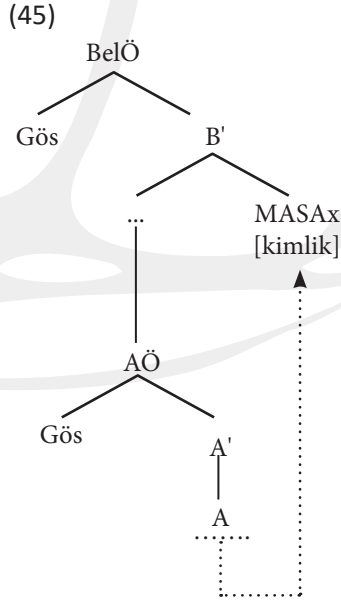
(42)



LSE'ye (bkz. Costello, 2016) koştur şekilde, TİD'de çıkığın açık şekilde yüklenmesi ise üç farklı türde görülmektedir: gösterme, sınıflandırıcı ve yerleştirme. (43)'te açık konum yüklenen gösterme (İM), BelÖ başında belirleyici görevinde bulunarak [+kimlik] yüklenmekte ve böylece BelÖ başı dağıtımda ÖĞRENCİ AÖ'sünün [+teklik] özelliğinde görülmesini ve gönderimsel işaret alanı içerisinde belli bir çıkık özelliğine sahip olmasını sağlamaktadır. (44)'te ise, ad ulamındaki sözcükle anlamsal olarak ilişkili sınıflandırıcının birikteliği, sınıflandırıcı öbeği (SnfÖ) işlevsel yansımaları gerçekleştirmektedir. Bu öbek, çıkık yüklenebilmek için ise baştan-başa (*head-to head*) taşıma gerçekleştirerek BelÖ'nün başına taşınmakta ve çıkık yüklenerek [+kimlik] özelliğini eşlemektedir. (45)'te de benzer şekilde, AÖ baştan-başa taşınarak BelÖ'nün baş konumuna yerleşmekte ve çıkık, doğrudan adın kendisine yüklenmektedir. TİD'de açık olarak çıkık yüklenme, seçimlik olmasına karşın bu gerçekleşimin altında, anlambilimsel güdülenme ve sesbilimsel özellikler/sınırlılıklar⁸ bulunmaktadır. Çıkık yüklenme, gönderimsel uzamda gerçekleştiği için ad ulamındaki bir sözcüğün çıkık yüklenebilmesi için [-vücut bağımlı] sesbilimsel görünüme ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle sadece bu koşulu sağlayabilen AÖ'ler, açık şekilde taşınarak doğrudan kendisine çıkık yüklenebilmektedir.

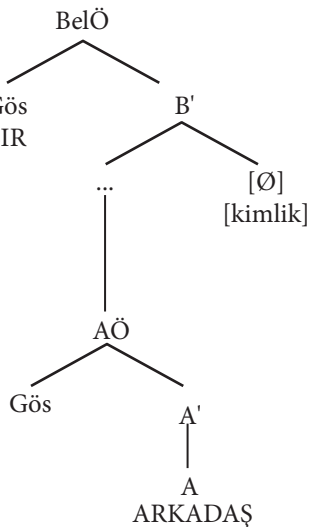


⁸ Bu çalışmanın temel amacı BelÖ'nün içyapısı ve gerçekleşimi olmadığı için bu konular sonraki çalışmalara bırakılmaktadır.



TİD'de BİR, Türkçedeki karşılığına benzer şekilde, hem sayı hem de belirsizlik kodlamakta ve tanımlığı bulunmayan TİD'in, belirsiz tanımlığının bulunmaması da beklenmemektedir. Bu nedenle TİD'de belirsiz bir tanımlık bulunmadığını, fakat BİR'in belirsizlik kodlama görevinde bulunduğunu söylemek, kuramsal açıdan daha az sorunlu görünmektedir. Bu durumda, TİD'de BelÖ'nün GöS konumunun boş kalabildiği (∅) gibi belirsizlik kodlayan BİR veya göstericilerle dolabildiğinden söz edilebilir. TİD'de BİR, sıklıkla [+genel] ve [-belirli] anlamı kodluyor olmasına karşın, belirsizlik kodlayan BİR ile görülen tüm AÖ'leri, [-özümlü] şeklinde değerlendirmek sorun yaratmaktadır (46).

(46) ÖNCE BEN_a [BİR ARKADAŞ_b]_a DESTEKLEMEK_b,
'Önceden ben bir arkadaşımı destekledim.'



(46)'da görüldüğü gibi BİR ARKADAŞ AÖ'sünde BİR, BelÖ'nün gösterici konumunda yer almakta, AÖ'nün başı konumundaki ARKADAŞ ise örtük olarak çıkak yüklenerek [+kimlik] özelliği taşımaktadır. Dolayısıyla BİR ARKADAŞ AÖ'sü [+genel] anlamının aksine [+özümlü] niteliktedir. Bu durum, belirsizlik kodlayan BİR ile çıkak yüklemenin farklı anlambilimsel ilişkiler sunduğunu ve birbirini tamamen dışlayan özellikler olmadığını göstermektedir.

Alanyazında genel olarak uzamda çıkakların AÖ'lere özgü olduğu ve çıkağın söylemde, dizinleme ilişkisi görevinde bulunduğu kabul edilmesine karşın söylemde, aynı çıkağın birden fazla AÖ tarafından paylaşıldığı örnekler de rastlanmaktadır. Bu durumun Hawking (1978)'in öne sürdüğü bağlantılı artgönderim terimiyle örtüştüğü görülmekle birlikte dilbilgisel açıdan aynı çıkağa sahip AÖ'lerin bir tür ilişki yapısı sunduğu da gözlemlenmektedir.

(47) DÜN OKUL İM_a KAVGA ÇIKMAK ÖĞRETMEN İM_a PROBLEM DÜZELTMEK

Dün okulda kavga çıkmış. (Okulun) öğretmen(i) problemi düzeltmiş.

(48) DÜN OKUL İM_a KAVGA ÇIKMAK ÖĞRETMEN İM_a PROBLEM DÜZELTMEK

Dün okulda kavga çıkmış. *(Başka okulun) öğretmen(i) problemi düzeltmiş.

(47)'de, OKUL AÖ'sü göstermeyle uzamda a çıkağına yerleşmekte, ikinci tümcede ise ÖĞRETMEN AÖ'sü aynı çıkak özelliği yüklenmekte ve böylece "okulun öğretmeni" şeklinde bağlantılı artgönderim oluşturmaktadır. (48)'de ise, ikinci tümcedeki ÖĞRETMEN AÖ'sü, ilk tümcedeki OKUL AÖ'süyle aynı çıkak özelliğini paylaşmasına rağmen, köprülemenin gerçekleşmediği ve başka bir okuldaki öğretmene gönderim yapıldığı durumda kabuledilemez bir görünüm ortaya çıkmaktadır.

4. Sonuç

İşaret dili araştırmalarının sesbilim, biçimbilim, sözdizim gibi farklı dilsel düzlemlere yönelik olmasına karşın, dilsel birimin aktarılmasında uzamın kullanılması, işaret dillerinin en karakteristik özelliği olarak tanımlanabilir. Bu araştırma boyunca yapılan gözlemler, önceki araştırmaların aksine sözdizimsel/gönderimsel uzamın parçalanabilir olduğunu göstermekte ve TİD'de gönderimselliğin rolünü tanımlayabilmek için işaret uzamının yeniden incelenmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Bu çalışmada, (i) gönderim-dışı öğelerin (örn. O YÜZDEN) uzamda farklı yönetime sahip olması, (ii) [+gönderimsel] özellik taşımaya karşın söylem gösterimi görevinde bulunan göstermenin diğer [+gönderimsel] birimlerden kimlik özelliği ve dolayısıyla uzamdaki konumu açısından ayrılması, (iii) genel okumaya sahip olan çıplak AÖ'lerin gösterim ile birlikte bulunamaması nedeniyle TİD'de sözdizimsel uzamın ikiye ayrılması önerilmektedir: eksilteli uzam ve gönderimsel uzam/kimlik uzamı.

Ayrıca bu araştırmada, TİD’de [+gönderimsel] tüm AÖ’lerin kimlik uzamı içerisinde, kendine özgü veya ilişkili bir çıkışı bulunduğu öne sürülmektedir. Costello (2016), LSE’de AÖ’ye çıkak yüklenmesinin üç farklı türle (gösterme, sınıflandırıcı ve yerleştirme) açık bir şekilde gerçekleştiğini iddia etmesine karşın TİD’de ayrıca sözdizimde örtük olarak da bir AÖ’ye çıkak yüklenebildiği varsayılmaktadır. Öte yandan, sözdizimde açık olarak çıkak yükleme, her ne kadar TİD’de seçimlik olsa bile bunun temelinde, farklı dilsel güdülenmelerin olduğu düşünülmektedir: (i) bilinç odağını canlandırmak, (ii) karşıtsal okuma sağlamak, (iii) söylemdeki varlıkları farklılaştırmak. Diğer taraftan, tanımlığı olmayan diller arasında değerlendirilmesine karşın TİD, gönderimselliği kodlamakta ve [+kimlik] özelliği ile işlevsel yansıma gerçekleştirilmektedir. Şu ana kadar yapılan gözlemler, TİD’de işaret alanının parçalanabilir olduğuna ve anlambilimsel açıdan kimlik ölçütünün dilsel gerçekleşimine ilişkin tutarlı veri sağlamasına karşın ad öbeklerinin işlevsel yansımasını yapısal açıdan inceleyen başka çalışmalara ihtiyaç olduğu da açıktır.

Kısaltmalar (İşaret dilleri)

ASL Amerikan İşaret Dili (American Sign Language)

DSL Danca İşaret Dili (Danish Sign Language)

LIS İtalyan İşaret Dili (Lingua Italiana dei Segni)

LSB Brezilya İşaret Dili (Língua Brasileira de Sinais)

LSC Katalan İşaret Dili (Lengua de Signes Catalana)

LSE İspanyol İşaret Dili (Lengua de Signos Española)

LSQ Kebek İşaret Dili (Langue des Signes Québécoise)

TİD Türk İşaret Dili (Türk İşaret Dili)

Kaynakça

- Abner, N. (2012). *There once was a verb: The predicative core of possessive and nominalization structure in American Sign Language*. PhD Dissertation. University of California at Los Angeles.
- Abney, S. P. (1987). *The English noun phrase in its sentential aspect*. Doktora Tezi. MIT.
- Aronoff, M., Meir, I., & Sandler, W. (2000). Universal and particular aspects of sign language morphology. In K. Grohmann & C. Struijke (eds.), *University of Maryland working papers in linguistics*, 10, 1-33.
- Bahan, B. (1996). *Non-manual realization of agreement in American Sign Language*. PhD Dissertation. Boston University.

- Bahan, B., Kegl, K., MacLaughlin, D., & Neidle, C. (1995). Convergent evidence for the structure of determiner phrases in American Sign Language. In: L. Gabriele, D. Hardison & R. Westmoreland (eds.), *FLSM VI: Proceedings of the Sixth Annual Meeting of the Formal Linguistics Society of Mid-America*, 1–12. Bloomington: Indiana University Linguistics Club.
- Baker, M. C. (2003). *Lexical categories: Verbs, nouns and adjectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barberà, A. G. (2012). *The meaning of space in Catalan Sign Language (LSC). Reference, specificity and structure in signed discourse*. PhD. Dissertation. Universitat Pompeu Fabra.
- Berenz, N. (1996). *Person and deixis in Brazilian Sign Language*. PhD. Dissertation. University of California, Berkeley.
- Bertone, C. (2009). The syntax of noun modification in Italian Sign language (LIS). *University of Venice Working Papers in Linguistics*, Vol. 19.
- Bertone, C. (2007). *La struttura del sintagma determinante nella Lingua dei Segni Italiana (LIS)*. PhD. Dissertation. Università Ca' Foscari, Venice.
- Bhat, D. N. S. (2004). *Pronouns*. New York: Oxford University Press.
- Bošković, Ž. (2005). On the locality of left branch extraction and the structure of NP. *Studia Linguistica*, 59 (1), 1-45.
- Branchini, C. (2014). *On relativization and clefting: An analysis of Italian Sign Language*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Brunelli, M. (2011). *Antisymmetry and sign languages* (LOT Dissertation Series 284). Utrecht: LOT Publications.
- Carlson, G. (1977). *Reference to kinds in English*. PhD. Dissertation. University of Massachusetts at Amherst.
- Chierchia, G. (1998). Reference to kinds across language. *Natural Language Semantics*, 6 (4), 339-405.
- Crisma, P. (1997). *L'articolo nella prosa inglese antica e la teoria degli articoli nulli*. PhD. Dissertation. Università di Padova.
- Clark, H. H. (1975). Bridging. In: *Proceedings of the 1975 Workshop on Theoretical Issues in Natural Language Processing* (pp.169-74). Association for Computational Linguistics.
- Cormier, K. (2012). Pronouns. In: R. Pfau, M. Steinbach & B. Woll (eds.), *Sign language: An International Handbook* (pp. 227-244). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Costello, B. D. N. (2016). *Language and modality: Effects of the use of space in the agreement system of Lengua De Signos Espanola (Spanish Sign Language)*. Utrecht: LOT.
- Danon, G. (2011). Agreement and DP-internal feature distribution. *Syntax*, 14, 297-317.
- De Vriendt, S., & Rasquinet, M. (1989) The expression of genericity in sign language. In: S. Prillwitz & T. Vollhaber (eds.), *Current Trends in European Sign Language Research: Proceedings of the 3rd European Congress on Sign Language Research* (pp. 249-255). Hamburg: Signum.
- Dikyuva, H., Makaroğlu, B., & Arık, E. (2015). *Türk İşaret Dili Dilbilgisi Kitabı*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları: Ankara.
- Emeksiz, Z. E. (2003). *Özgüllük ve Belirlilik*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.

- Emmorey, K., & Tversky, B. (2002). Spatial perspective choice in ASL. *Sign Language and Linguistics*, 5(1), 3-26.
- Engberg-Pedersen, E. (1993). *Space in Danish Sign Language. The semantics and morphosyntax of the use of space in a visual language*. Hamburg: Signum-Verlag.
- Fauconnier, G. (1985). *Mental Spaces*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Friedman, L. (1975). Space and time reference in American Sign Language. *Language*, 51, 940-961.
- Geach, P. (1962). *Reference and Generality*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Gupta, A. (1980). *The Logic of Common Nouns*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Hawkins, J. A. (1978). *Definiteness and Indefiniteness*. London: Croom Helm.
- Heim, I. (1982). *The Semantics of Definite and Indefinite Noun Phrases*. PhD. Dissertation. University of Massachusetts, Amherst.
- Hoffmeister, R. (1977). The influential point. In: W. Stokoe (ed.), *Proceedings of the National Symposium on Sign Language Research and Teaching* (pp.177-191). Silver Spring, MD: National Association of the Deaf.
- Janis, W. D. (1992). *Morphosyntax of the ASL verb phrase*. PhD Dissertation. State University of New York at Buffalo.
- Karabüklü, S. (2018). Strategies to Express Time in a Tenseless Language: Turkish Sign Language (TİD). *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 29 (1) , 87-118.
- Kegl, J. (1977). *ASL syntax: Research in progress and proposed research*. Unpublished Manuscript, Massachusetts Institute of Technology.
- Klima, E. & Bellugi, U. (1979). *The Signs of Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Landau, I. (2016). DP-internal semantic agreement: A configurational analysis. *Natural Language and Linguistic Theory*, 34, 975-1020.
- Liddell, S. (2003). *Grammar, Gesture and Meaning in American Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liddell, S. (1990). Four functions of a locus: Reexamining the structure of space in ASL. In: C. Lucas (ed.) *Sign Language Research: Theoretical Issues* (pp.176-198). Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Lillo-Martin, D., & Meier, M. (2011). On the linguistic status of 'agreement' in sign languages. *Theoretical Linguistics*, 37(3/4), 95-141.
- Lillo-Martin, D. & Klima, E. (1990). Pointing out differences. In: S. D. Fischer & P. Siple (eds.), *ASL Pronouns in Syntactic Theory* (pp. 191-210).
- Longobardi, G. (1994). Reference and proper names: A theory of N-movement in syntax and logical form. *Linguistic Inquiry*, 25 (4), 609-665.
- MacLaughlin, D. (1997). *The structure of determiner phrases: Evidence from American Sign Language*. PhD Dissertation. Boston University, Boston, MA.
- Makaroğlu, B. (2018). *Türk İşaret Dilinde Uyum: Şablon Biçimbilim Açısından Bir İnceleme*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi.

- Meier, R. (2012). Language and Modality. In: Pfau, Roland, Markus Steinbach, and Bencie Woll (eds.). *Sign Language: An International Handbook*, pp. 574-601. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Meier, R. (1990). Person deixis in American Sign Language. In: S. Fischer & P. Siple (eds.), *Theoretical Issues in Sign Language Research, Vol. 1: Linguistics* (pp. 175-190). Chicago: University of Chicago Press.
- Neidle, C., Kegl, J., MacLaughlin, D., Bahan, B. & Lee, R. G. (2000). *The Syntax of American Sign Language. Functional Categories and Hierarchical Structure*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Pereltsvaig, A. (2007). The universality of DP: A View from Russian. *Studia Linguistica*, 61(1), 59-94.
- Pfau, R. (2011). A point well taken: On the typology and diachrony of pointing. In: D. J. Napoli & G. Mathur (eds.), *Deaf around the world. The impact of language* (pp.144-163). Oxford: Oxford University Press.
- Poizner, H., Klima, E. S., & Bellugi, U. (1987). *What the Hands Reveal about the Brain*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Prince, E. (1981). Towards a taxonomy of given-new information. In: P. Cole (Ed.), *Radical Pragmatics* (pp. 223-256). NY: Academic Press.
- Quer, J. (2011). Quantificational strategies across language modalities. In: M. Aloni, F. Roelofsen, G. W. Sassoon, K. Schulz, V. Kimmelman & M. Westera (eds.), *Proceedings of 18th Amsterdam Colloquium*. University of Amsterdam.
- Quer, J. (2005). *Quantifying Across Language Modalities: Generalized Tripartite Structures in Signed Languages*. Presentation at the I Workshop on Sign Languages, EHU Vitoria-Gasteiz.
- Quer, J., Rondoni, E.M., Barberà, G., Frigola, S., Iglesias, P., Boronat, J., Martínez, M., Aliaga, D., & Gil, J. (2005). *Gramàtica bàsica LSC. CD-ROM*. Barcelona: Federació de persones sordes de Catalunya.
- Rappaport, G. (2013). Determiner phrases and mixed agreement in Slavic. In: L. Schürcks, A. Giannakidou & U. Etxeberria (eds.), *The Nominal Structure in Slavic and Beyond* (pp. 343-90). Berlin: Walter de Gruyter.
- Rinfret J. (2009). *L'Association Spatiale du Nom en Langue des Signes Québécoise: Formes, Fonctions et Sens*. PhD Dissertation. Université du Québec à Montréal.
- Ritter, E. (1995). On the syntactic category of pronouns and agreement. *Natural Language and Linguistic Theory*, 13, 405-443.
- Strawson, P. F. (1959). *Individuals*. London: Methuen.
- Wilbur, R. B. (2008). Complex predicates involving events, time and aspect: Is this why sign languages look so similar?. In: J. Quer (ed.) *Signs of the Time. Selected papers from TISLR 8*. Hamburg: Signum Verlag.
- Wilbur, R. B. (1979). *American Sign Language and Sign systems: Research and Application*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Winston, E. A. (1995). Spatial mapping in comparative discourse frames. In: K. Emmorey & J. S. Reilly (eds.), *Language, Gesture, and Space* (pp. 87-114). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmer, J. & Patschke, C. (1990). A class of determiners in ASL. In: C. Lucas (ed.), *Sign Language Research: Theoretical Issues* (pp. 201-210). Washington, DC: Gallaudet University Press.

Anahtar Sözcükler
Küçültme, Ekler, Rus Dili, Şefkat, Küçümseme

Keywords
Diminutive, Suffixes, Russian Language, Affection, Disdain

RUSÇA KİŞİ ADLARINDA KÜÇÜLTME EKLERİ

DIMINUTIVE SUFFIXES IN RUSSIAN PERSONAL NAMES

• Filiz Karakale

Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, fkarakale@pau.edu.tr

Öz

Küçültme ekleri almış adlar Rus kültüründe çok yaygındır. Bu ekler varlık adlarına ve kişi adlarına gelebilmektedir. Çoğunlukla gündelik diyaloglarda, resmî olmayan ortamlarda kullanılan bu ekler yardımıyla daha yansız kısa adlar oluşturulabildiği gibi şefkat, yakınlık, sevgi, dostluk kimi zaman takılma, küçümseme ya da ince alay gibi pek çok duygu ifade edilebilir. Bu şekilde sözcük, öznel değerlendirme içeren duygu yüklü bir ifadeye bürünür. Bu duygular olumlu ya da olumsuz olabilir. Rus dili özellikle küçültme-şefkat ekleri bakımından çok zengin bir dildir. Her konuşmada bu eklerle süslenmiş sözcüklere ve kişi adlarına rastlamak mümkündür. Bu küçültme ifadeleri sadece yaşça küçüklere, çocuklara hitap ederken değil, yetişkinler arasında da sıklıkla kullanılır. Kişiadbilim (antroponimi) çalışmalarında küçültme ekleri önemli bir yer tutar. Bu çalışmada Rusça kişi adlarında küçültme ekleri semantik açıdan incelenerek örneklerle desteklenecektir. Bu ekleri alan kişi adlarının günümüzdeki kullanımı üzerinde durulacaktır.

Abstract

Names that have taken the diminutive suffixes are very common in Russian culture. These suffixes can be in the names of persons as well as in the names of nouns. With the help of these suffixes mostly used in everyday dialogue and informal settings, more neutral short names can be created as well as affection, intimacy, love, friendship, sometimes hanging, scorn, or many expressions such as mockery can be expressed. In this way, the word becomes an emotionally charged expression that includes subjective evaluation. These feelings can be positive or negative. Russian language is a very rich language in terms of diminutive and affectionate suffixes. It is possible to come across words and person names adorned with these appendices in every conversation. These diminutive expressions are often used not only when addressing younger children, but also among adults. Suffixes of diminutive play an important role in anthroponymy. In this study, diminutive suffixes in the names of people in Russian will be examined semantically and supported with examples. The current use of names with diminutive suffixes will be emphasized.

Giriş

Rusçada *уменьшительные суффиксы* ya da *дими́нүтивны́е суффиксы* şeklinde adlandırılan küçültme ekleri, çoğunlukla *Субъективно-оценочные суффиксы* (Öznel Değer Biçme Ekleri) başlığı altında incelenen bir konudur. Fakat 'Küçültme Ekleri' içinde herhangi bir duygu taşımayıp sadece küçültme (diminutive) anlamı veren ekler de bulunmaktadır. Küçültme anlamı ile cansız varlıklarda çoğunlukla boyut olarak küçüklük kastedilirken (стóлик: küçük masa, sehpa) kişi adlarında kısa ad kastedilmektedir. Örneğin 'Натáлья' (Natal'ya) bir kadın adıdır ve adın sözlüklerdeki orijinal, uzun halidir (полная форма). 'Натáша' (Nataşa) ise adın kısa formudur (краткая форма). Kısa ad, Türkçedeki 'İbrahim' adının 'İbo' şeklinde kısaltılması gibi taşıdığı duygu bakımından daha nötr olup resmi olmayan bir kullanımdır. Arkadaşlar, yaşlılar arasında sıklıkla kullanılır. Bu ekler, ada herhangi bir duygu yüklemesler. 'Küçültme ekleri' başlığı içinde yer alan *Эмоционально-экспрессивные суффиксы* (Duygu Yüklü Çok Anlamlı Ekler) ise sözcüğün küçüklük anlamına ya da kişi adının kısa formuna belirli bir ifade yükler (Karakale, 2019: 158). Yakınlık, şefkat, acıma, küçümseme, hor görme, ince alay ya da şaka yollu takılma gibi çok farklı anlamlara sahip olan bu ekler, bir bakıma değer biçme görevi görürler. Değer biçme ekleri verdiği anlama göre küçültme-şefkat, sadece şefkat, küçümseme şeklinde kendi içinde de sınıflandırılabilir. Bu ekler, günlük hayatta çok sık kullanılmakta olup küçültme ekleri ile süslenmiş konuşmalar Rus kültürünün bir parçasıdır.

Rus dili, küçültme ekleri bakımından çok zengin olup aynı isme farklı ya da benzer anlamlarda (aralarında ince ayrımlar olan) pek çok farklı ek gelebilir. Üstteki 'Натáлья' (Natal'ya) örneğine tekrar bakılacak olursa değer biçme ekleri ile adın bu orijinal, uzun formundan ya da kısa formu olan 'Натáша' (Nataşa) sözcüğünden pek çok yeni ifade oluşturulabilir. Örneğin 'Натáшенька' (Nataşen'ka) sevimlilik ve şefkat ifadesi taşır. 'Натáлочка' (Nataloçka) benzer şekilde samimiyet ve sevgi ya da muhababının yaşça küçüklüğünü belirtir. Bu ad için daha pek çok küçültme örneği verilebilir: Натáшка (Nataşka), Наташу́лька (Nataşul'ka), Натáльчик (Natal'çik), Натáлка, (Natal'ka) Натáха (Nataha), Нату́ля (Natulya), Натáлька (Natal'ka), Натулёк (Natulyok), Наталю́сик (Natalyusik), Háтик (Natik), Тáтка (Tatka), Ту́ся (Tusya), Тáша (Taşa), Тáта (Tata), Háта (Nata), Натáлишка (Natalişka), Натáшечка (Nataşeçka), Наталёночек (Natalyonoçek), Наталю́шечка (Natalyuşeçka). Sayılan bu adların içinde küçültme-şefkat ifadelerini pekiştiren ya da küçümseme ve alay bildiren türevleri de vardır. Aynı şekilde bir erkek adı olan Пётр (Pyotr) ya da bu adın kısa formu olan Пётя (Petya) sözcüğünden pek çok yeni ifade oluşturulabilir: Петю́ха (Petyuha), Петю́ша (Petyuşa), Петю́шенька (Petyuşen'ka), Петю́шечка (Petyuşeçka), Петю́шка (Petyuşka) (Petrovskiy, 1966: 342).

Rusçada çok farklı küçültme ekleri ile oluşturulan bu ifade zenginliğini anlamak ve başka dilde karşılığını bulmak zor olabilmektedir. Çevirmen Paymen, 'Turgenyev'i İngilizceye Nasıl

Çevirdim' adlı yazısında (1965) Rus klasiklerini İngilizceye çevirirken yaşadığı zorluğu şu şekilde özetlemektedir: “Митя (Mitya) sözcüğü Дмитрий (Dmitriy) adının bilinen kısaltmasıdır. Fakat Митенька (Miten'ka) adının kulağa daha samimi, Митюха (Mityuha) adının hafif küçümseyici, Митюша (Mityuşa) adının ise oldukça şefkatli, sevecen geldiğini, buna karşılık Митюшенька (Mityušen'ka) adının artık ağızda eridiğini yabancı okuyucu nasıl anlansın!” (Kabakçı, Proşina, 2012: 169).

Bu çalışmada kişi adlarında en çok kullanılan küçültme ekleri semantikaçından incelenecektir. Çalışmada önce adların orijinal, ek almamış uzun formlarının kullanımlarından bahsedilecek, daha sonra kısa formlarına geçilecektir. Sonraki bölümde ise sözcüğe farklı anlamlar katan 'küçültme ekleri' küçültme, şefkat ve küçümseme anlamlarıyla birlikte ele alınacaktır.

1. Kişi Adlarında Küçültme İfadesi

Rusça kişi adlarında küçültme ifadesi konusuna girmeden önce kişi adlarının günümüzdeki kullanımına kısaca bakmakta fayda vardır. Rusça adlarda önce kişinin adının normal, uzun hali (полная форма) sonra отчество (отчество) denilen ve baba adından oluşturulan ad yer alır. Bir de doğal olarak resmi soyadları vardır. Erkekler için отчество oluşturulurken kişinin baba adına '-о/е-вич' eklenir ve çevirisi '... oğlu' şeklinde düşünülebilir. Kadınlar için ise '-о/е-вна' getirilir ve '... kızı' şeklinde çevrilebilir: Константин Петрович (Konstantin Petroviç) / Анна Петровна (Anna Petrovna); Евгений Александрович (Yevgeniy Aleksandroviç) / Мария Александровна (Mariya Aleksandrovna). Отчество kişinin adından sonra gelir ve kişi adına bir resmiyet, ciddiyet katar fakat soyadı yerine kullanılamaz. Bu nedenle iş ortamında, resmi toplantılarda saygı ve mesafe belirtisi olarak kişiye ad ve отчество birlikte kullanılarak hitap edilir. Отчество bir bakıma 'Bey' ve 'Hanım' yerine geçmiş olur:

Bu durumda akla şu soru gelmektedir. Kişiyi hitap ederken отчество kullanmadan sadece adının uzun hali hangi durumlarda kullanılabilir? Vejbitskaya ad ve отчество karşılaştırmasını şu şekilde formüle etmiştir (Vejbitskaya, 1996: 112):

Rusça adların uzun şekillerini kullanma amacı:

- Seninle birbirini iyi tanımayan insanların konuştuğu gibi konuşmak istemiyorum
- Seninle çocuklarla ya da birbirini iyi tanıyan ve birbirlerine pozitif duygular besleyen insanlarla konuşulduğu gibi konuşmak istemiyorum.

Aşağıdaki örneklerde de görüldüğü gibi muhatabına 'Константин Петрович' (Konstantin Petroviç) şeklinde ad ve отчество ile hitap ederse 'a' seçeneğinde bahsettiği gibi çok ciddi ve resmi

bir durum oluşacak. ‘Костя’ (Kostya) şeklinde kısaltma adını tercih ederse ‘b’ seçeneğindeki gibi gereğinden fazla bir samimiyet oluşacaktır. Bu durumda sadece Константин (Konstantin) adını kullanmak tercih edilebilir.

Константин Петрович – Константин (Konstantin Petroviç – Konstantin)

Евгения Ивановна – Евгения (Yevgeniya İvanovna – Yevgeniya)

Евгений Александрович – Евгений (Yevgeniy Aleksandroviç – Yevgeniy)

Анна Ивановна – Анна (Anna İvanovna – Anna)

Иван Петрович – Иван (İvan Petroviç – İvan)

Küçültme ifadesi temel olarak iki şekilde oluşturulur: Adın kısa formunun (краткая форма) kullanılmasıyla ve küçültme ekleri yardımıyla. Bu ekler adın uzun ya da kısa formuna getirilebilir.

1.1. Adın Kısa Formu

Günlük hayatta resmi olmayan ortamlarda, çocuklar, gençler ve yaşlılar arasında çok sık kullanılan adlardır. Kısaltma adlarda genel olarak sevgi, şefkat, sevecenlik, alay ya da küçümseme gibi net bir duygu derecelendirmesi yoktur. Daha nötr bir anlam taşır. Bununla birlikte, adın uzun hali kadar mesafeli bir durum oluşturmazlar. Konuşmanın senli benli olduğunu gösterir fakat bu yakın arkadaşlık ya da aşırı samimiyet olduğu anlamına gelmez.

“Мы пригласили Иру, Машу и Наташу. / Мы пригласили Иру, Машу и Наталью.” (Çervinskiy, 2012: 57) Burada ‘Ира’ (İra) ve ‘Маша’ (Maşa) isimleri her iki cümlede de kısa halleriyle, ‘Наталья’ (Natal’ya) ismi ise ilk cümlede kısa, ikinci cümlede orijinal haliyle kullanılmıştır. ‘Наталья’ diğerlerinden yaşça büyük olabilir ya da senli benli konuşacak yakınlık olmayabilir. Bundan dolayı ismin uzun hali tercih edilmiş olabilir. Araştırmacı Vejbitskaya da konuyla ilgili Dostoyevskiy’in ‘Karamazov Kardeşler’ romanından bir örnek veriyor. Yazar ya da anlatıcının iki kardeş için, yakınıymış gibi ‘Алёша’ (Alyoşa) ve ‘Митя’ (Mitya) kısa adlarını kullandığını üçüncü kardeşe ise daha mesafeli daha az bilinen biriymiş gibi adının uzun şekli olan ‘Иван’ (İvan) ile hitap ettiğini söylüyor (Vejbitskaya, 1996: 112).

Adların kısa formu kelime yapım ekleriyle oluşturulduğu gibi çağrışım yöntemiyle kısmen ya da tamamen farklı kelimelerden de yapılabilmektedir. Bir adın birden fazla kısaltma alternatifi de olabilir: Алекса́ндр (Aleksandr) – Са́ша (Saşa) / Са́ня (Sanya) / Шу́ра (Şura). Bunun dışında araştırmacı Vinogradov’un (1972, s.69) da belirttiği gibi bazı küçültme-şefkat adları erkek ve kadın için aynıdır. Örneğin bir erkek adı olan Алекса́ндр (Aleksandr) ve kadın adı olan Алекса́ндра

(Aleksandra) için kısa form olarak Саша (Saşa) ya da Шyра (Şura) kullanılabilir. Aynı şekilde Пáвел (Pavel) ve Пpаскóвья (Praskov'ya) için Пáша (Paşa) ya da Пáня (Panya), Антóн (Anton) ve Антóнина (Antonina) için Тóня (Tonya), Леонíд (Leonid) ve Алексéй (Aleksey) için Лёня (Lyonya), her ikisi de kadın adı olan Елéна (Yelena) ve О́льга (Ol'ga) için Лéля (Lelya) kullanılabilir.

Kısaltma adlar genellikle -a, -я ve -ша, -ня, -ка son ekleri ile oluşturulur: Натáлья – Натáша (Natal'ya – Nataşa), Аркáдий – Аркáша (Arkadiy – Arkaşa), Михáил – Мíша (Mihail – Mişa), Пáвел – Пáша (Pavel – Paşa), Людмíла – Лúда (Lyudmila – Lyuda), Ларíса – Лáра (Larisa – Lara), Дмíтрий – Дíма (Dmitriy – Dima), Татъя́на – Тáня (Tat'yana – Tanya), Вíктор – Вíтя (Viktor – Vitya), Катéрина – Кáтя (Katerina – Katya), Марíя – Мáша (Mariya – Maşa), Константíн – Кóстя (Kostantin – Kostya), Ивáн – Вáня (Ívan – Vanya), Николáй – Кóля (Nikolay – Kolya), Артём – Тёма (Artyom – Tyoma). Bunlardan -я ve -ня ekleri olan kısa adlar yumuşak ünsüzle biten bir sözcük gövdesine sahiptir. -а ve -ка ise sert ünsüz gövdeli sözcüklerdir. Bu açıdan bakıldığında Vejbitskaya, '-ша', '-ня' eklerinin anlam açısından eşit olmadığını vurguluyor (Vejbitskaya, 1996: 116-117). -ш fonetik olarak sert bir ünsüzdür, dolayısıyla gövdesinde bu harfin yer aldığı sözcüğün 'Лíда' (Lida) ve 'Лéва' (Leva) gibi sert ünsüz gövdeli kısaltma sınıfında olması beklenir. 'Мíтя' (Mitya) ve 'Кáтя' (Katya) gibi yumuşak ünsüz gövdeli sözcük kategorisindeki kısaltmalara ait değildir. Fakat morfolojik açıdan bakıldığında 'ш' harfi yumuşak ünsüz görevi görebiliyor. Vejbitskaya bunun sağlamasını ise şöyle yapıyor. Örneğin küçültme-şefkat eklerinden '- очка' eki, sert ünsüz gövdeli kısa adlara özgü olup '-енька' eki yumuşak ünsüz gövdeli adlara özgüdür. Fakat sert ünsüz olmasına rağmen '-ша' eki ile biten kısaltma adlar da '-енька' alıyor: Кáтя – Кáтенька (Katya – Katen'ka), Мíтя – Мíтенька (Mitya – Miten'ka), Лíда – Лíдочка (Lida – Lidočka), Лéва – Лéвочка (Leva – Levočka), Грíша – Грíшенька (Grişa – Grişen'ka), Мáша – Мáшенька (Maşa – Maşen'ka). Bu anlamda -ша ekinin sert ve yumuşak ünsüz gövdeli kısa adlar kategorisinin ortasında yer aldığını söylüyor. Vejbitskaya yine de Мíша (Mişa) ve Саша (Saşa) adlarının Сóня (Sonya) ve Мíтя (Mitya) kadar kulağa yumuşak ve şefkatli gelmediğini de ekliyor.

Kısa ad oluşturan ekler arasında geçen '-ка' eki, Нíна – Нíнка (Nina – Ninka), Вéра – Вéрка (Vera – Verka) gibi kısa ad oluşturma görevinin dışında çok farklı anlamlara sahip bir ektir. Bu ekle oluşturulan kısa ad, çocuklara, gençlere hitapta ve yaşlılar arasında, resmi olmayan ortamlarda kullanılır fakat taşıdığı duygu bakımından daha yansızdır. Vejbitskaya'nın (1996: 147-148) tanımlamasına göre bu ek birbirini tanıyan insanlar arasında kullanılıyor fakat ortada bir şefkat ya da yakın ilişki yok. Ayrıca konuşan muhatabına bu eki almış adla hitap ederken 'sana bir çocuğa hitap eder gibi değil, resmi bir biçimde de değil, daha derli toplu hitap etmek istiyorum' diyor. Bunun dışında kısa ya da uzun adlara eklenerek küçültme-şefkat, sadece şefkat ya da küçümseme anlamları verebilir. Bu nedenle bu ek küçültme – şefkat ve küçümseme ekleri başlığı altında daha ayrıntılı incelenecektir.

1.2. Küçültme Ekleri

Kısaltma adları oluşturan küçültme ekleri genel anlamda sözcüğe herhangi bir duygu ifadesi yüklemeler. Burada işlenecek olan ekler ise farklı duyguları ifade eden eklerdir. Bir erkek adı olan ‘Алекса́ндр’ (Çervinskiy. 2012: 8) sözcüğünden örnek verilecek olunursa adın bu uzun şekline pek çok küçültme eki getirilebilir: Алекса́ндр (Aleksandr): Алекса́ндрушка (Aleksandruška), Алекса́ндрик (Aleksandrik), Алекса́ндрия (Aleksandrya).

Aynı şekilde adın kısa formu olan Са́ша sözcüğüne farklı anlamlarda pek çok küçültme eki getirilebilir: Алекса́ндр – Са́ша (Aleksandr – Saşa): Са́шка (Saška), Са́шенька (Saşen’ka), Са́шечка (Saşeçka), Сашо́к (Saşok), Сашу́ля (Saşulya), Сашу́лька (Saşul’ka), Сашу́лечка (Saşuleçka), Сашу́ня (Saşunya), Сашу́ра (Saşura), Сашу́та (Saşuta), Са́шик (Saşik).

Adın kısa formu olan diğer alternatiflerine de yine benzer ekler gelebilir: Алекса́ндр – Шу́ра (Aleksandr – Şura): Шу́рка (Şurka), Шу́рочка (Şuroçka), Шу́ронька (Şuron’ka), Шу́рик (Şurik), Шу́рчик (Şurçik).

Алекса́ндр – Са́ня (Aleksandr – Sanya): Са́нька (San’ka), Санёк (Sanyok), Са́нечка (Saneçka), Саню́ра (Sanyura).

Bu örnekte görüldüğü gibi bir erkek adı olan ‘Алекса́ндр’ (Aleksandr) sözcüğünün kısa formları olan ‘Са́ша’ (Saşa), ‘Шу́ра’ (Şura) ve ‘Са́ня’ (Sanya), konuşmanın resmi olmadığını gösterir fakat taşıdığı duygu bakımından daha yansız kullanımlardır. Bunlara gelen eklerden her biri ise sözcüğe şefkat, sevimlilik, yakınlık ya da küçümseme, alay etme gibi farklı ya da benzer anlamlar yükler. Petrovskiy, ‘Rus Kişi Adları Sözlüğü’nde (1966:44) erkek adı olan ‘Алекса́ндр’ (Aleksandr) ve kadın adı olan ‘Алекса́ндра’ (Aleksandra) sözcüklerini ve türevlerini ayrı ayrı belirtmiştir. Her iki adın da küçültme halleri hemen hemen aynı olup yukarıdakilere ek olarak şunlar yazılmıştır: Алекса́ндр: Алекса́ня (Aleksanya), Алекса́ха (Aleksaha), Алекса́ша (Aleksaşa), Алéкса (Aleksya), Алекси́ха (Aleksyha), Алекси́ша (Aleksyuşa), А́ля (Alya), А́ся (Asya), Лéкса (Leksa) ya da Лёкса (Lyoksa), Лекса́ня (Leksanya), Лекса́ша (Leksaşa), Саню́та (Sanyuta), Саню́ха (Sanyuha), Саню́ша (Sanyuşa), Саша (Saşa), Сашу́ха (Saşuha), Шу́руня (Şurunya).

Bir başka örnek:

“Ма́рия (Mariya) ya da Ма́рья (Mar’ya) adlarından: Ма́руся (Marusya), Ма́руня (Marunya), Ма́рьяша (Mar’yaşa), Ма́рюня (Maryunya), Ма́рюша (Maryuşa), Ма́рюшка (Mar’yuška).

Bu adın kısa formu olan Ма́ша (Maşa) adından: Ма́шка (Maška), Ма́шенька (Maşen’ka), Ма́шуня (Maşunya), Ма́шута (Maşuta).

Aynı adın bir başka kısa formu olan Ма́ня (Manya) adından: Ма́нечка (Maneçka), Ма́нюся (Manyusa), Ма́няша (Manyaşa)...” (Medvedeva, 2013: 489).

“Araştırmacı A.V. Superanskaya öznel açıdan birer değer biçme aracı olan küçültme eklerini kendi içinde gruplandırmıştır: (Vejbitskaya, 1996: 108)

Юрий (Yuriy) bir erkek adıdır. Bu ada getirilen farklı eklerle farklı duygular yüklenebilir.

Küçültme — Юрик (Yurik) ya da Юра (Yura)

Daha samimi, teklifsiz, laubali /bayağı — Юрка (Yurka)

Takılma ya da hor görme, tepeden bakma — Юрище (Yurişçe)

Küçümseme, hafife alma — Юрашка (Yuraşka)

Aşağılama — Юришка (Yurişka)” (Medvedeva, 2013: 488).

1.2.1. Küçültme-Şefkat ve Küçümseme Ekleri

1.2.1.1. –очк-а / -ечк-а (-oçk-a / eçk-a): Sıcaklık, şefkat, sevgi anlamı güçlü bir ek olup genel olarak –a ve –я ile biten erkek ya da kadın adlarının kısa formlarına gelir (Veselova, 1981: 49). Çoğunlukla ‘-очк–a’ sert ünsüzle biten sözcük gövdelerine, ‘-ечк–a’ ise yumuşak ünsüzle ya da ж, ч, ш ve щ (шипящие) harfleriyle biten gövdelere gelir. ‘-очка / -ечка’ ekleri, kısa adlardaki küçültme anlamını ya da küçültme-şefkat eki almış adların şefkat anlamını güçlendirdiği için sıklıkla kullanılır ve pekiştirme görevinden dolayı ikinci derece küçültme ekleri olarak da adlandırılabilirler. Özellikle ‘-ка’ eki ile yapılan küçültme ifadelerini pekiştirir. Aşağıdaki örnekler uzun ad-kısa ad: küçültme – pekiştirme sıralamasıyla verilmiştir.

Юрий - Юра (Yuriy - Yura): Юрка – Юрочка (Yurka – Yuroçka)

Людмила – Люся (Lyudmila – Lyusya): Люська – Люсечка (Lyus’ka – Lyuseçka)

Татьяна - Тánя (Tat’yana – Tanya): Тánька – Тánечка (Tan’ka – Taneçka)

-очка / -ечка eki, çocuklara hitapta ya da onlarla olan diyaloglarda geçen varlık adlarında sıklıkla kullanılır çünkü nesnelere küçüklüğünü çocukların diliyle ifade eder: лошадь - лошáдка – лошáдочка (loşad’ – loşadka – loşadoçka): at – oyuncak at, tahta at – oyuncak at (şefkat ve sevimlilik ifadesi);

1.2.1.2. –оньк-а / -еньк-а (-on’k-a / -en’k-a): Bu ekler, çoğunlukla ‘-очка / -ечка’ ekleri ile aynı anlamı verir. Fakat aralarında bazı farklılıklar vardır. ‘-очка –ечка’ ekleri küçültme ve şefkat içerir. Bunun yanı sıra ‘-онька / -енька’ eklerinden farklı olarak taşıdığı boyut olarak küçüklük anlamı, özellikle kişi adları dışındaki varlık adlarında daha net görülür. ‘-онька / -енька’ ekleri sadece şefkat içerir ve bu şefkat anlamı oldukça güçlüdür.

Алекса́ндр - Са́ша – Са́шенька (Aleksandr – Saşa – Saşen’ka)

Ната́лья - Ната́ша – Ната́шенька (Natal’ya – Nataşa – Nataşen’ka)

Людм́ла - Лю́да – Лю́донька (Lyudmila – Lyuda – Lyudon’ka)

Ви́ктор -Ви́тя – Ви́тенька (Viktor – Vitya – Viten’ka)

Мари́я - Ма́ша – Ма́шенька (Mariya – Maşa – Maşen’ka)

Андре́й – Андри́юша – Андри́ушенька (Andrey – Andryuşa – Andryuşen’ka)

‘-онька / -енька’ ve ‘-очка / -ечка’ ekleri arasındaki ince ayırımın yanında iki eki de alabilen adlar vardır. Örneğin ‘-ша’ ile biten kısa adlara iki ek de gelebilir: Ната́шенька / Ната́шечка (Nataşen’ka / Nataşeçka), Зо́енька / Зо́ечка (Zoyen’ka / Zoyeçka), Ри́тонька / Ри́точка (Riton’ka / Ritoçka). Vejbitskaya’nın “bu ad çiftlerinden hangisini çok hasta bir çocuk için ve hangisini sağlıklı ve mutlu bir çocuk için kullanırdınız?”, diye sorduğu ebeveynlerin hepsi aynı cevabı vermiştir: Hasta çocuk için

‘-онька / -енька’ eklerini almış adları, diğeri için ‘-очка / -ечка’ eklerini almış adları (Vejbitskaya, 1996: 122-123). Bu cevap, ebeveynler tarafından içgüdüsel olarak verilmiştir ve ‘-онька / -енька’ eklerinin şefkat duygusu bakımından daha yoğun olduğunu kanıtlamıştır.

1.2.1.3. –ик ve –чик (–ik ve –çik): Küçüklük, sevimlilik ve şefkat belirten eklerdir. Erkek ve kadın adlarının kısa ve uzun şekillerine gelebilirler fakat daha çok kısa formlarına gelirler.

Са́ша - Са́шик (Saşa – Saşık), Лю́да - Лю́дик (Lyuda – Lyudik), Шу́ра – Шу́рик (Şura – Şurik), То́ля – То́лик (Tolya – Tolik), Ко́стя – Ко́стик (Kostya – Kostik), Оле́г – А́лик (Oleg – Alık), Иго́рь – Га́рик (İgor’ – Garik), Алекса́ндр – Алекса́ндрик (Aleksandr – Aleksandrik), Владисла́в – Вла́дик (Vladislav – Vladik), Ма́кс – Ма́ксик (Maks – Maksik), Светла́на – Све́тик (Svetlana – Svetik), Станисла́в – Ста́сик (Stanislav – Stasik).

“–ик eki bazı erkek adlarında sadece kısaltma görevinde kullanılır (Суслова, Суперенская 1978). Kısaltma görevinde taşıdığı duygu bakımından daha yansız olup bunun dışındaki kullanımlarında şefkat anlamı yoğunudur” (Vejbitskaya, 1996: 110).

‘–чик’ eki, ‘–ик’ eki gibi şefkat ve küçüklük ifadesi oluşturur. Genel olarak kısa adlara gelir:

Во́ва – Во́вчик (Vova – Vovçik), Сла́ва – Сла́вчик (Slava – Slavçik), Ю́ля – Ю́льчик (Yulya – Yul’çik), Ді́ма – Ді́мчик (Dima – Dimçik), Ва́ня – Ва́нчик (Vanya – Vançik). Bu ek, adın uzun haline de gelir fakat az kullanılır. Ekin uzun adlardaki kullanımında daha şakacı, daha korumacı,

ya da hükmeden, üstten bakan anlamları vardır: Антoн – Антoнчик (Anton – Antonçik), Андрей – Андрейчик (Andrey – Andreyçik), Максiм – Максiмчик (Maksim – Maksimçik), Сергей – Сергейчик (Sergey – Sergeyçik).

1.2.1.4. -ок / -өк (-ok / -yok) : Küçültme-şefkat anlamı taşıyan bu ek, çoğunlukla kısa adlara gelir. Anlam bakımından ‘-ик’ eki ile benzerdir fakat ‘-ик’ ekine göre kulağa biraz daha kaba gelir.

Дмитрий - Дiма – Димок (Dmitriy – Dima - Dimok)

Виктор - Вiтя – Витөк (Viktor – Vitya – Vityok)

Татьяна - Тiня – Танөк (Tat’yana – Tanya – Tanyok)

Людмила - Лiуда – Людок (Lyudmila – Lyuda – Lyudok)

Лiза – Лизок (Liza – Lizok)

Нiна – Нинок (Nina – Ninok)

Игорь – Игорөк (Igor’ – Igoryok)

1.2.1.5. –ш-а / –юш-а, –ус-я, –ул-я / –юл-я, –ун-я (–уш-а / –юш-а, –us-ya, –ul-ya / –yul-ya, –un-ya): Erkek ve kadın adlarının çoğunlukla kısa formlarına gelerek eşit derecede şefkat anlamı verebilir (Şvedova,1980: 214). Örneğin Виталий (Vitaliy) erkek adının kısa haline bu eklerin pek çoğu getirilebilir: Вiтя (Vitya) – Витюся (Vityusyа) / Витюша (Vityuşa) / Витюля (Vityulyа) / Витюня (Vityunya). Bu eklerle ilgili erkek ve kadın adlarından pek çok örnek verilebilir.

Гоша – Гошiля (Goşa – Goşulyа), Лiна – Ленюся (Lena – Lenusyа), Дiша – Дашiля (Daşa – Daşulyа), Кiтя – Катюша (Katya – Katyuşa), Нiдя – Надюша (Nadyа – Nadyuşa), Пiтя – Петюша (Petyа – Petyuşa), Илья – Илюша (il’ya – İlyuşa), Ксiния – Кисюша (Kseniya – Kisyuşa), Андрей – Андриюля (Andrey – Andryulyа), Пiвел – Павлiша (Pavel – Pavluşa).

Medvedeva’ya (2013: 490) göre ‘-yша / –юша’ ekinin kullanım yerine göre şefkat içerdiği ve içermediği durumlar vardır. Örneğin Андриюша aile içinde şefkat ve yakınlık anlamı taşıırken yaşlılar arasındaki gündelik diyaloglarda nötr bir anlam taşıyabilir. Fakat bu durum benzer başka küçültme ekleri için de geçerlidir. Konuşmanın geçtiği metin ve ortam belirleyici olabilir. Buradaki örnekte Андриюша (Andryuşa), adın uzun hali olan Андрей (Andrey) sözcüğünden oluşturulmuştur.

Vejbitskaya ise küçültme – şefkat anlamı içeren ve günlük hayatta çok fazla duyulan eklerden olan ‘-yш-а / –юш-а, -очк-а / -ечк-а ve -онька / -енька’ eklerini şefkat anlamının derecesi

bakımından karşılaştırıyor. Yazarın adı Сónia (Sonya) olan Rus bir tanıdığı, çok yakın olmayan arkadaşlarının ya da sadece tanışıklıkları olanların kendisine Сонечка (Soneçka) diye hitap ettiklerini, yakın arkadaşlarının ise Сонюша (Sonyuşa) şeklinde hitap ettiklerini söylemiştir. Yazar, bir başka örnek olarak ‘Катюша’ (Katyuşa) adlı şarkıyı gösteriyor. Şarkıda adı Катюша olan ve II. Dünya Savaşı sırasında asker olan sevdiğini bekleyen bir kızdan bahsediliyor. Vejbitskaya, burada kızın adı Катенька (Katen’ka) olamazdı, diyor. Çünkü ‘онька / -енька’ eklerindeki şefkat anlamı, hafif bir incelik, sevecenlik, okşayıcılık içerir. Bu şarkıda ise hüzünlü bir atmosfer vardır. Duygu yoğunluğu fazladır. Bu anlamları karşılayan ek ise ‘-уш-а’ ekidir (Vejbitskaya, 1996: 132-133).

1.2.1.6. -ушк-а / -юшк-а (-ушк-а / -юшк-а): Bu ekin geldiği sözcükte, özellikle varlık adları için vurgunun yeri çok önemlidir. Eğer vurgu ekteki ünlü harf üzerinde ise (комнатушка : oda) küçümseme, sözcükgövdesindeki bir ünlü üzerinde ise güçlü bir şefkat ifadesi oluşturur. (зіммушка: kış; Никитушка). Kişi adlarında çoğunlukla adların uzun hallerine gelir: Анна – Аннушка (Anna – Annuşka), Максим – Максимушка (Maksim – Maksimuşka), Никита – Никитушка (Nikita – Nikituşka) (Fufayeva, 2017: 89). Yine şefkat anlamı olan ‘-онька / -енька’ ve ‘-очка/-ечка’ ekleri ile karşılaştırıldığında yazar Vejbitskaya, Suslova ve Superanskaya’nın (1978) çalışmasında geçen bir tespiti aktarmıştır. ‘-ушка’ eki (Bratus’a göre (1969) daha çok ‘-ушк-о’ şeklinde) köylü diline ve halk edebiyatına özgüdür fakat ‘-онька / -енька’ ekleri daha edebi olup kırsal dilde kullanılmaz (Vejbitskaya, 1996: 129). ‘-ушка / -юшка’ ya da ‘-ушк-о’ ekinde şefkatin yanında acıma ya da acındırma hissedilir. Vejbitskaya (1996: 129) bununla ilgili Dostoyevskiy’in ‘Karamazov Kardeşler’ romanından bir örnek vermiştir. Romanda bir köylü kadın bahtsız kocasına sürekli ‘Никитушка’ (Nikituşka) diye hitap etmektedir. Bu seslenişten kadının kocasını sevdiği fakat öncelikle onun haline üzüldüğü sonucu çıkmaktadır.

1.2.1.7. -урк-а, -утк-а, -ур-а / -юр-а, -ут-а / -ют-а /- ат-а / -ят-а (-урк-а, -утк-а, -ур-а / -ур-а, -ут-а / -ют-а / -ат-а / -ят-а): Küçültme - şefkat anlamı vardır fakat kişi adlarında nadir olarak kullanılır.

Дáша (Daşa) – Дашутка (Daşutka) / Дашура (Daşura)

А́ня (Anya) – Аня́та (Anyuta)

Ва́ся (Vasya) – Вася́та (Vasyuta)

Са́ша (Saşa) – Сашу́ра (Saşura)

Ва́ня (Vanya) – Ваня́та (Vanyuta) / Ваня́та (Vanyata)

Миша (Mişa) – Мишута́ (Mişuta) / Мишутка́ (Mişutka) / Мишата́ (Mişata)

Vinogradov (1972, s.118) -урк-а ekini ölü bir ek olarak tanımlamıştır: девчурка (devçurka): kız çocuk; дочурка (doçurka): kız evlat. Günümüzde daha çok Снегурочка şeklinde kullanılan Снегурка¹ sözcüğü de bu ekin kullanımına örnek olarak verilebilir. Yukarıda da belirtildiği gibi bu ek artık nadir olarak kişi adlarında görülmektedir.

1.2.1.8. -онок / -ёнок, -оныш / -ёныш (-onok / -yonok, -oniş / -yoniş): Bu ekler, özellikle ‘-онок / -ёнок’ ekleri hayvan yavruları için kullanılır. Hayvan yavrularına gösterilen şefkati ve sevecenliği kişi adlarına taşır. Vejbitskaya (1996: 128), ‘-оныш / -ёныш’ eklerinin kişi adlarında daha şakacı, karşısındakine takılan bir anlama sahip olduğunu vurgulamıştır.

Кáтя – Катёнок (Katya – Katyonok) / Катёныш (Katyoniş)

Никíта – Никитёнок (Nikita – Nikityonok)

1.2.1.9. -ка (-ka): İlk bölümde de bahsedildiği gibi ‘-ка’ eki çok yönlü bir ektir. Kısa ad oluşturma görevinin dışında kısa ya da uzun adlara gelerek arasında ince ayrımlar olan farklı duygular oluşturabilir. Uzun ad – kısa ad – kısa ad + -ка eki:

Алекса́ндр – Са́ша – Са́шка (Aleksandr – Saşa – Saşka)

Ви́ктор – Ви́тя – Ви́тка (Viktor – Vitya – Vit’ka) ya da doğrudan uzun ada gelerek: Ви́кторка (Viktorka)

Татья́на – Та́ня – Та́нька (Tat’yana – Tanya – Tan’ka) ya da doğrudan uzun ada gelerek: Татья́нка (Tat’yanka)

Людми́ла – Лю́да – Лю́дка (Lyudmila – Lyuda – Lyudka) ya da doğrudan uzun ada gelerek: Людми́лка (Lyudmilka)

‘-ка’ eki kısa adlara geldiğinde daha mesafeli, daha nötr bir anlam taşır. Vejbitskaya (1996: 141-142-143), kısa adlara geldiğinde bu ekin, sert ünsüz gövdeli sözcüklerle yumuşak ünsüz gövdeli sözcükler arasında yarattığı farkı vurgulamıştır. Sert ünsüz ile biten kısa adlara örnek olarak Ли́да – Ли́дка (Lida – Lidka), Све́та – Све́тка (Sveta – Svetka); yumuşak ünsüzle biten kısa adlara örnek olarak ise Ва́ня – Ва́нька (Vanya – Van’ka), Ка́тя – Ка́тька (Katya – Kat’ka), Ми́тя – Ми́тька (Mitya – Mit’ka) verilebilir. Vejbitskaya, konuyla ilgili çalışan Suslova ve Superenskaya’nın (1978) çalışmasından da yola çıkarak -ка ekinin nötr ifade veren kullanımında Ка́тька (Kat’ka, Ва́нька (Van’ka) gibi yumuşak ünsüz gövdesi ile biten adlarda, Ли́дка (Lidka),

¹ Rus masallarında geçen ve Rusların Noel Babası ‘Ded Moroz’un torunu ve yardımcısı olan kız çocuğudur.

Светка (Svetka) gibi sert ünsüz gövdesi ile biten adlara göre daha tepeden bakan bir anlama sahip olduğunu belirtmiştir. Vejbitskaya, konuyla ilgili ‘Karamazov Kardeşler’ romanından bir örnek veriyor. Romanda Dimitriy Karamazov’u sevenler ona ‘Митя’ diye sesleniyor fakat ondan nefret eden babası onu ‘Мітька’ (Mit’ka) diye çağırıyor. Yine Arkadiy Gaydar’ın ‘Timur ve Ekibi’ (Тимур и его команда) adlı öyküsünden bir örnek vererek öyküdeki Ol’ga’nın küçük kız kardeşini ‘Жэня’ (Jenya) diye çağırıldığını belirtiyor. ‘Жэнька’ (Jen’ka) diye hitap ettiği zamanlar ise mutsuz, memnuniyetsiz olduğu zamanlardır diyor (Vejbitskaya, 1996: 142-143-144).

Bunların dışında Vejbitskaya (1996: 139) bu ekin, ‘-ша’ ile yapılan kısa adlardaki durumuna değiniyor: Саша – Сашка (Saşa – Saşka), Гріша – Грішка (Grişa – Grişka) gibi ‘-ша’ ile biten kısa adlara geldiğinde anlam bakımından sert ünsüz gövdeli sözcüklerle yumuşak ünsüz gövdeli sözcükler arasında bir yeredir (Kısa ad oluşturan -ша eki için de böyle bir tespit yapılmıştı). Ekin bu kullanımında daha samimi, daha sıcak, çocuklara kullanırken daha korumacı anlamları vardır. Ek sert ünsüz gövdesi ile biten üç heceli kadın adlarının uzun hallerine geldiğinde doğrudan olumlu bir anlam verir ve ‘-очка, -енька’ ekleri kadar şefkat ifadesi barındırabilir: Ирінька (İrin’ka), Татьянка (Tat’yanka), Марінка (Marinka). Bu kuralın dışındaki kadın adlarında ise ne olumlu ne de olumsuz bir anlama sahiptir. Verdiği duygu bakımından yansızdır.

-ка ekinin olumlu ya da nötr anlamlarının yanında olumsuz kullanımı da bulunmaktadır. Rus filolojisinde bu ek, çoğunlukla olumsuz, alaycı bir anlama sahip olarak kabul edilse de araştırmacılar Suslova ve Superanskaya, basit köylü konuşmasını seven Puşkin’in çok sevdiği çocuklarını Машка (Maşka), Сашка (Saşka), Грішка (Grişka), Наташка (Nataşka) diye çağırıldığını söylerler. Vejbitskaya, bunun o dönem Puşkin’in sevdiği dil için normal bir kullanım olduğunu fakat günümüz Rusçasında normal olmayabileceğini dile getiriyor (Vejbitskaya, 1996: 138).

Medvedeva çalışmasında (2013:489), araştırmacı Stekeviç’in (1996: 138) görüşüne dayanarak bu ekin, devrim öncesi dönemde Rusya’da daha düşük sınıftan kişilere hitaben kullanılan hor görücü bir ek iken artık bu anlamını yitirmiş, yakınlık bildiren bir ek olarak kullanıldığını belirtmiştir. Yine Medvedeva’ya göre ‘-к’ eki ile kısaltma geleneği tarihi bir gelenek olup, ayrıcalıklı sınıftan birinin daha alt sınıftan birine hitabında kullanılmaktaydı. Fakat gündelik ilişkilerde eşit sınıftan kişiler için böyle bir ayırım içermeyip sadece yakınlığı ve ilişkinin yalınlığını, basitliğini ifade etmekteydi. Günümüz Rusçasında ise Валька (Val’ka), Галка (Galka), Колька (Kol’ka) gibi bazı kısa adlar, üslupbilim açısından daha düşük seviyede olup saygı ve kibarlık bildiren durumlar için uygun değildir (Medvedeva, 2013: 489). Bu ek, küçümseme anlamını günümüzde hala korumaktadır. Hatta Rusça kişi adlarında, küçümseme, ince alay ya da takılma ifadesi taşıyan adlar çoğunlukla ‘-ка’ eki yardımıyla oluşturulur (Medvedeva, 2013: 488). Özellikle erkek adlarının kullanımında üstten bakma anlamı vardır: Пашка (Paşka), Вітька (Vit’ka), Толька (To’ka), Дімка (Dimka). Ekin bu kullanımında, geçtiği metin de göz önünde bulundurulmalıdır.

1.2.1.10. -ух-а / -юх-а (-uh-a / -yuh-a): Bu ek çoğunlukla adların kısa formuna gelir. Anlam olarak isme daha nezaketsiz, daha kaba bir ifade katar. Вѣра – Вѣруха (Vera – Veruha), Сергѣй – Сергѣуха (Sergey – Serguha), Катя – Катюха (Katya – Katyuha), Миша – Мишуха (Miša – Mişuha), Вáля – Вáлюха (Valya – Valyuha), Мíтя – Мíтюха (Mitya – Mityuha), Лíдия – Лидуха (Lidiya – Liduha).

Sonuç

Ruslar ve tüm Slav halklarının sadece insanlarla değil eşyalarla da aralarında, onlara verdikleri değer derecesini gösteren bir ilişki vardır. Bu durum, Slav dillerinde küçültme, büyütme ve küçümseme adların bolluğundan daha net anlaşılabilir. Özellikle şefkat belirten çok çeşitli küçültme adlar vardır ve yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Kişi adları için küçültme seçenekleri oldukça fazladır: Ивáн (Ívan) – Вáня (Vanya), Вáнечка (Vaneçka), Ваню́ша (Vanjuşa); Мари́я (Mariya) – Ма́ня (Manya), Ма́ша (Maşa), Ма́ничка (Maniçka), Ма́шенька (Maşen'ka), Машу́тка (Maşutka) (Berdyayev, Losskiy'in, 2014: 80)

Araştırmacı Vinogradov (1960:264) Rus edebi dilinin duygu ifade eden ekler bakımından oldukça zengin olduğunu belirtmiştir. Bu eklerle süslenen adlar konuşma dilinde de sıklıkla kullanılmaktadır. Bu çalışmanın konusunu oluşturan küçültme ekleri Ruslar tarafından daha çocukluktan itibaren duya duya benimsenir. Epşteyn (2010) küçültme eklerinin Rus toplumunda bir çeşit psikoterapi ve dengeleme görevi gördüğünü söylüyor. Devlet, polis, yönetici, her rütbeden memur önünde aşağılanmış, ezilmiş hisseden 'küçük insan'ın küçültme eklerini kullanarak kendini büyük hissettiğini belirtiyor.

Küçültme ekleri kişi adlarına gelerek onlara farklı duygular ve değerler yükler. Bu eklerin ada kattığı anlamlar arasında çok ince ayrımlar vardır. Örneğin her şefkat eki aynı derecede şefkat duygusu vermeyebilir ya da bir adın birden fazla kısa ad alternatifi olabilir. Bu sebeple küçültme eki almış adların hepsinin Türkçe karşılığını vermek zaman zaman zor olabilmektedir.

Bu çalışmada Rusça kişi adlarında küçültme ekleri semantik açıdan incelenmiştir. Kişi adlarının uzun halleri ve bunların kullanılışı hakkında genel bir bilgi verildikten sonra kısa formlarının kullanımıyla karşılaştırılmıştır. Kişi adlarının uzun ve kısa formlarına getirilen küçültme eklerinin isme kattığı küçüklük, şefkat, sevgi, yakınlık, acıma, üzülmeye, küçümseme, alay gibi anlamlar üzerinde durulmuştur. Küçültme eki almış adlar, sadece duygu ifade etmekle kalmayıp konuşmacının sosyal statüsünü ve sosyo-psikolojik durumunu da gösterebilmektedir. Bazı ekler çocuklara yönelik kullanılırken bazıları yetişkinlere hitapta tercih edildiği için yaş konusunda da metne yönelik bir çıkarımda bulunmak mümkündür. En sık kullanılan küçültme-şefkat ekleri -оньк-а / -еньк-а, -ушк-а / -юшк-а, -очк-а / -ечк-а ekleridir. Bunun yansısı Rusçada ш,ч (şipyaşçiye diye adlandırılan harflerdendir) özellikle küçüklere karşı şefkati, sevgiyi, sevimliliği

çağrıştırılan harflerdir. Иван (İvan), yerine Вáня (Vanıya), Вáнька (Van'ka), Вáнечка (Vaneçka), Вáнюшка (Vanıuşka), Иванушка (İvanıuşka), Иванок (İvanok) şeklinde hitap etmeyi tercih eden kişi, muhatabına şefkat, samimiyet, yakınlık, sempati, sevgi, dostluk gibi duyguları hissettirme amacı güder. Aynı şekilde olumsuz duyguları iletmek için Ванюшка sözcüğünde olduğu gibi küçültme – küçümseme eklerini kullanır.

Кайнакча

- Berdıyayev, N. A., Losskiy, N. O., (2014). Russkiy narod. Bogonosets ili ham?, Moskva, Algoritm
- Çervinskiy. P., (2012). Formı liçnih imyon russkogo reçevogo upotrebleniya, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Slaskiego ISSN 1644-0552 Erişim adresi: https://www.academia.edu/10742306/Формы_личных_имен_русского_речевого_употребления.
- Erşteyn, M., (2010). Çık i ek, *Slova Word*, No 66. Erişim adresi: <https://magazines.gorky.media/slovo/2010/66/chik-i-ek-kak-mir-nas-umenshaet-a-my-ego-8211-v-otvet-br-schastlivye-i-neschastlivye-semi-tolstovskaya-nasmeshka.html>
- Fufayeva, İ. (2017). Ekspressivniye diminutivi v usloviyah konkurentsii s neytral'nım suşçestvitel'nımı (na materiale russkogo yazıka), Moskva. Erişim adresi: www2.rsuh.ru/binary/object_34.1521801225.0892.pdf
- Kabakçı, V.V., Proşına, Z. G., (2012). Çujoy monastır' so sviim lingvokul'turnım ustavom: obraşçenie Proşına, Liçnost', *Kul'tura, Obşçestvo*. Tom XIV, Vıp. 1, No: 69-70, S. 164-173 Erişim adresi: <http://www.academia.edu/5580035/2012>
- Karakale, F., (2019). Rusçada Küçültme ve Büyütme Ekleri, Ömer Özbek (Ed.), Sosyal Bilimlerde Güncel Araştırmalar, s. 158, Ankara, İksad Yayınevi
- Medvedeva, K.M., (2013). Semantika emotsional'no-ekspresivnih suffiksov kvalitativnih form russkih antroponimov, *Molodoy uçyoniy*, ISSN 2072-0297, 2013, Tom III, No 7. Erişim adresi: <https://moluch.ru/archive/54/>
- Petrovskiy, N.A., (1966). Slovar' russkih liçnih imyon, Astrel', Moskva: Sovetskaya Entsiklopediya. Erişim adresi: https://pomnirod.ru/assets/files/knigi/slovar-russ_imen_petrovski_1966.pdf
- Şvedova, N.Yu (baş red.). (1980). Russkaya grammatika, T.1 "Fonetika, fonologiya, udareniye, intonatsiya, slovoobrazovaniye, morfologiya", Moskva:Nauka.
- Vejbitskaya, A. (1996). Yazık Kul'tura Poznaniye, Moskva: Russkiye slovari. Erişim adresi: https://komyskhkovaad.files.wordpress.com/2014/10/yazyk_kultura_poznanie.pdf
- Veselova, M.A., (1981). Formı sub'ektivnoy otsenki. Erişim adresi: <https://docplayer.ru/28878881-Formy-subektivnoy-ocenki.html>
- Vinogradov, V. V., (1972). Russkiy yazık grammatičeskoye uçeniye o slove, Moskva: Vısşaya şkola. Erişim adresi: <https://studfiles.net/preview/1621458/>
- Vinogradov, V. V. (baş.red.). (1960). Grammatika russkogo yazıka, T. 1, "Fonetika i morfologiya", Moskva: Akademiya nauk SSSR

Anahtar Sözcükler
Dil Eğitimi, Uygulamalı Dilbilim, Dilbilim Terminolojisi,
Öğretmen Adayları

Keywords
Language Education, Applied Linguistics,
Linguistic Terminology, Teacher Candidates

DİL EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİLBİLİM TERMİNOLOJİSİ İLE İLGİLİ YETERLİLİKLERİ*

QUALIFICATIONS OF LANGUAGE TEACHING TEACHER CANDIDATES RELATED TO LINGUISTIC TERMINOLOGY

• Fülya Yeşiloğlu Uçar - Mustafa Onur Kan

Doktora Öğrencisi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, fulyayucar@gmail.com

Doç. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi A.B.D., moka@mku.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı, dil eğitimi öğretmen adaylarının (Türkçe öğretmeni adayları, sınıf öğretmeni adayları ve İngilizce öğretmeni adayları) dilbilim terminolojisi ile ilgili yeterliliklerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışma, betimleyici durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi 2017-2018 eğitim öğretim yılında Eğitim Fakültesi 4. sınıfta okuyan dil eğitimi öğretmen adayları arasından rastgele seçilen; 50'şer kişiden oluşan sınıf, Türkçe ve İngilizce öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri için araştırmacı tarafından geliştirilen Dilbilim Terminolojisi Yeterliliği Ölçme Aracı ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, ölçme aracından alınan puanların öğretmenlik alanlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), farklılığın

Abstract

The aim of this study is to determine the linguistics competences of language teacher candidates (Turkish teacher, classroom teacher and English teacher). In the light of this aim, the study is designed with a descriptive case study. The study group was randomly selected among the language teacher teachers who were studying in the 4th grade of Hatay Mustafa Kemal University 2017-2018 academic year Education Faculty; 50 4th year primary school teacher candidate, 50 4th year Turkish teacher candidate, 50 4th year English teacher candidate. The linguistic proficiency measurement tool and personal information form developed by the researcher were used for the data of the study. The analysis of the data can be done by calculating one-way ANOVA; to understand the source of the difference, it was solved by the Games Howell test for non-homogeneous groups.

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir ve 04-06 Ekim 2018 tarihleri arasında Ankara'da düzenlenen 11. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

kaynağını anlamak amacıyla ise homojen olmayan gruplar için Games Howell testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda dil eğitimi öğretmen adaylarından Türkçe öğretmeni adaylarının dilbilim terminolojisi yeterliliği ölçme aracı ortalaması 124,72 puan; Sınıf öğretmeni adaylarının 67,42 puan ve İngilizce öğretmeni adaylarının 57,44 puandır. Bu sonuçtan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının en yüksek ortalama ile dilbilim terminolojisi yeterliliklerinin, sınıf öğretmeni (67,42 puan) ve İngilizce öğretmeni (57,44) adaylarına göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Dilbilimin alt dallarına yönelik olarak bölümler arası karşılaştırmalara göre, sesbilim, anlambilim, biçimbilim ve metindilbilim alanlarında Türkçe öğretmeni adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu, Edimbilim alanında Türkçe ve İngilizce öğretmeni adayları arasında Türkçe öğretmeni adayları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiş; sözdizim alanında ise üç program arasında anlamlı bir fark çıkmadığı tespit edilmiştir.

As a result of the research, it was determined that the linguistics competences of Turkish teacher candidates who have the highest average of linguistics measurement tools from the language education pre-service teachers were more adequate than those of the class teacher and English teacher candidates. Interdepartmental comparisons have been made for sub-branches of linguistics. There was a significant difference in favor of Turkish teacher candidates in the fields of phonology, semantics, morphology and textlinguistics. There is no significant difference between the three sections in the syntax area.

Giriş

Dil, insanın sahip olduğu en önemli yetilerdendir. İnsan, dil sayesinde dünyayı anlar ve anlamlandırır. Temgörevi dilin betimlemesini yapmak olan dilbilim ise, en basit tanımıyla dili inceleyen bilim, dilin bilimidir. Dilbilimin dil eğitimiyle ilgilenen alanı da uygulamalı dilbilimdir. Uygulamalı dilbilim, genel olarak dilin kullanıldığı tüm alanları araştıran ve inceleyen, kapsamı çok geniş bir alan olarak tanımlanabilir. Dil eğitimi verecek kişilerin dilbilim konusunda birikimli olması beklenmektedir. Bu konuda Enginarlar (2006), dilbilimin bir dil öğretmeni için elzem olduğunu, zira dilbilgisi, sesbilim, edimbilim ve kültürel içerik konularında birikim sahibi olan, kısacası dilbilim dersleri alan bir dil öğretmenin öğreteceği/geliştireceği dili tüm incelikleriyle öğrenmesi ve muhtemel zorlukları aşması gerektiğini ve dilbilim konusunda eğitim almanın, dil öğretmenin eğitim ve öğretimin her aşamasında dilbilgisel birikimini, eleştirel süzgecini ve sezgisini kullanmasının, dil eğitiminde isabetli ve akılcı kararlar vermesi için önemli olduğunu ve aksi hâlde dil öğretmenin önceden verilmiş kararları bilinçsiz olarak uygulayan kişi olacağını dile getirmiştir. Türkiye’de dil eğitimi verecek öğretmen adayları (Ör. Almanca öğretmeni, Arapça öğretmeni, Fransızca öğretmeni, İngilizce öğretmeni, Türkçe öğretmeni adayları) lisans eğitimlerinde dilbilime ait dersleri (Dilbilimi 1-2, Dil Edinimi, Çocuklarda Yabancı Dil Öğretimi) alırken sınıf öğretmeni adayları mezun olup yine dil dersi verecek olmalarına rağmen dilbilim ile ilgili dersler almamakta; yalnızca Türk diline yönelik Türk Dili 1-2, İlkokuma Yazma Öğretimi ve Türkçe Öğretimi derslerini (YÖK, 2018) almaktadırlar. Bu durum sınıf öğretmeni adaylarının, dilbilim konusunda yeterli birikime sahip olmadan dil eğitimi vermelerine sebep olmaktadır.

Dilbilim konusunda yeterli birikime sahip olmayan dil eğitimcilerinin dilin temel öğelerinin bilincinden uzak olacağından dili öğrenen kişilere etkili bir dil eğitimi veremeyecekleri düşünülmektedir. Dilbilimin eğitime yansması ve dil eğitiminin bu alan ışığında şekillendirilmesi öğrenenlere ve gelecekte de dil öğrenmeye aday kişilere dili en doğru şekilde öğrenmelerine imkân sunması bakımından büyük bir avantaj sağlamaktadır. Bu sayede dil eğitimi alanında öğretmen adayı yetiştiren lisans bölümlerinde dilbilim dersinin önemi anlaşılabilir.

Bu çalışmanın genel amacı dil eğitimi öğretmeni adaylarının (4. sınıfa devam eden Türkçe, İngilizce ve sınıf öğretmeni adayı) dilbilim terminolojisi ile ilgili yeterliliklerinin incelenmesidir.

Bu genel amaca bağlı olarak araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

- a) Sınıf öğretmeni adaylarının dilbilim terminolojisi ile ilgili yeterliliklerini belirlemek,
- b) Türkçe öğretmeni adaylarının dilbilim terminolojisi ile ilgili yeterliliklerini belirlemek,
- c) İngilizce öğretmeni adaylarının dilbilim terminolojisi ile ilgili yeterliliklerini belirlemek,

- d) Bölümler arasında genel bir terminolojisi yeterlilik farkının olup olmadığını belirlemek,
- e) Dilbilimin her bir alt dalı (“sesbilgisi-sesbilim”, “anlambilim”, “biçimbilim”, “edimbilim”, “metindilbilim”, “sözdizimi”) için bölümler arasında fark olup olmadığını belirlemek,
- f) Dilbilimin alt dalları arasında anlamlı bir fark varsa farkın hangi grup lehine olduğunu belirlemek.

Dilbilim, dil eğitimi öğretmeni için gereklidir çünkü dil öğretecek bir kişinin öğreteceği dili her yönü ile bilmesi, dil bilincinin farkında olarak bu eğitimi vermesi hem vereceği eğitimin kalitesi hem de dili öğrenen kişilerin dil bilincine sahip olarak eğitim almalarına katkıda bulunacaktır. Dil eğitimi veren bir kişinin, öğrettiği dilin seslerini sesbilimsel, anlam ve kavramları anlambilimsel, şekil bilgisini biçimbilimsel, iletişimsel yönü edimbilimsel, dizim bilgisini sözdizimsel ve metinleri metindilbilimsel açıdan değerlendirme yetkinliğine ve birikimine sahip olması önem arz etmektedir. Zira dilbilimsel olarak birikimli olan bir dil eğitimi öğretmenin öğrettiği dile bilinçli yaklaşarak dili her yönüyle bilimsel olarak incelemesinin, verimli bir dil eğitim süreci geçirilmesine büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alanyazında dil eğitimi öğretmen adaylarının dilbilim terminolojisi ile ilgili yeterliliklerini ölçen başka bir araştırma bulunmaması, araştırmanın alanyazındaki bu eksikliği kapatması açısından önem taşımaktadır.

Yöntem

Çalışma, betimleyici durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlanabilir (Merriam, 2013). Yıldırım ve Şimşek’e (2016) göre durum çalışmalarının amacı bir ya da birkaç durumu kendi sınırları içinde bütüncül olarak analiz etmektir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde 2017-2018 Akademik Yılında 4. sınıfa devam eden toplam 150 öğretmen adayı (50 sınıf öğretmeni adayı, 50 Türkçe öğretmeni adayı, 50 İngilizce öğretmeni adayı) oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Dilbilim Terminolojisi Yeterliliği Ölçme Aracı” (Ek-1) kullanılmıştır. Söz konusu ölçme aracının

oluşturulmasında belirlenen dilbilim alt dallarına (6 temel alan “sesbilgisi-sesbilim”, “anlambilim”, “biçimbilim”, “edimbilim”, “metindilbilim”, “sözdizimi” ve dilbilimin farklı alanlarına ait terimlerin bulunduğu “diğer” başlığı ile toplamda 7 başlık) göre alanyazın taraması (Ör. Aksan, 1999; Aksan, 2015; Aksan, 2016; Kiran & Eziler Kiran, 2013; Korkut & Onursal Ayırır, 2016; Perrot, 2006; Sami, 1887; Toklu, 2003; Vardar, 2002) yapılarak temel kavramlar ortaya konmuş ve taslak ölçme aracı oluşturulmuştur. Ardından, dilbilim alanında uzman iki öğretim üyesinden görüş alınarak ölçme aracında düzeltmeler yapılmış ve ölçme aracına son hâli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Oluşturulan ölçme aracının, esas uygulama öncesi 15 öğretmen adayına pilot uygulaması yapılmış ve ölçme aracında yer alan maddelerin öğrenciler tarafından anlaşıldığı belirlenmiştir.

Dilbilim terminolojisi yeterliliği ölçme aracında sesbilim alt başlığında 44, anlambilim alt başlığında 56, biçimbilim alt başlığında 23, edimbilim alt başlığında 28, metindilbilim alt başlığında 25, sözdizimi alt başlığında 22 ve diğer alt başlığında 28 terim bulunmaktadır. Ölçme aracındaki terimler, kısa cevaplı doldurulacak şekilde oluşturulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar hazırlanan cevap anahtarı temel alınarak değerlendirilmiştir. Her bir terim için doğru cevaba 2 puan, kısmen doğru cevaba 1 puan ve yanlış cevaba veya boş bırakılanlara 0 puan verilmiştir. Hazırlanan terim sayısının 2 katı, alınacak en yüksek puanı göstermektedir. Ölçme aracında da 226 terim bulunduğundan, ölçme aracından alınacak en yüksek puan 452’dir. Ölçme aracı, araştırmacı tarafından toplam 150 dil eğitimi öğretmen adayına uygulanmış ve söz konusu ölçme aracının cevaplanması yaklaşık 3 ders saati sürmüştür.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde ortalamalar ve standart sapmalar kullanılmıştır. Ölçme aracından alınan puanların öğretmenlik alanlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), farklılığın kaynağını anlamak için ise homojen olmayan gruplar için Games Howell testi yapılmıştır.

Araştırmada güvenilirliği sağlamak amacıyla dilbilim alanında ve nitel veri çözümlemede uzman bir öğretim üyesi ile değerlendirme toplantısı yapılmış ve elde edilen verilere dair görüş birliği sağlanmıştır.

Bulgular

Dilbilim terminolojisi yeterliliği ölçme aracında toplamda 226 terim bulunmaktadır. Tamamını doğru cevaplayacak öğretmen adayının alacağı en yüksek puan 452'dir. Öğretmen adaylarının ölçme aracından aldıkları toplam puanların ortalamaları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Dilbilim Terminolojisi Yeterliliği Ölçme Aracından Aldıkları Toplam Puan Ortalamalarının Bölümlere Göre Dağılımı

Program Adı	n	\bar{x}	ss
Sınıf Öğretmenliği	50	67,42	35,713
İngilizce Öğretmenliği	50	57,44	33,938
Türkçe Öğretmenliği	50	124,72	41,538

Tablo 1'e göre sınıf öğretmeni adaylarının ölçme aracından aldıkları toplam puanın ortalaması 67,42; İngilizce öğretmeni adaylarının ortalaması 57,44; Türkçe öğretmeni adaylarının ortalaması 124,72'dir. Gruplar arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını, anlamlı ise anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA), farklılığın kaynağını anlamak için ise homojen olmayan gruplar için Games Howell testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Aldıkları Puanların Gruplara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	131824,813	2	65912,407	47,617	,000	1-3, 2-3
Grupiçi	203478,580	147	1384,208			
Toplam	335303,393	149				

Tablo 2, dil eğitimi öğretmen adaylarının ölçme aracından aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F(2-147)= 47,617, P=0,00 <0.05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Games Howell testi sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adayları ($\bar{x}=67,42$) ile Türkçe öğretmeni adayları ($\bar{x}=124,72$) arasında Türkçe öğretmeni adayları lehine; İngilizce öğretmeni adayları ($\bar{x}= 57,44$) ile Türkçe öğretmeni adayları ($\bar{x}=124,72$) arasında Türkçe öğretmeni adayları lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Dilbilim terminolojisi yeterliliği ölçme aracında “*Sesbilim*” alanında toplamda 44 terim bulunmaktadır. Hepsini doğru cevaplayan öğrencinin alacağı *en yüksek puan 88*’dir. Dil eğitimi öğretmen adaylarının “*Sesbilim*” alanında aldıkları puanların ortalamaları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Sesbilim Alanında Aldıkları Toplam Puanların Ortalamaları

Program Adı	n	\bar{x}	ss
Sınıf Öğretmenliği	50	14,84	5,971
İngilizce Öğretmenliği	50	11,72	8,459
Türkçe Öğretmenliği	50	35,64	13,021
Toplam	150	20,73	14,300

Tablo 3’e göre sınıf öğretmeni adaylarının sesbilim alanında aldıkları puanın ortalaması 14,84; İngilizce öğretmeni adaylarının sesbilim alanında aldıkları puanın ortalaması 11,72; Türkçe öğretmeni adaylarının sesbilim alanında aldıkları puanın ortalaması 35,64’tür. Gruplar arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını, anlamlı ise anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA), farklılığın kaynağını anlamak için ise homojen olmayan gruplar için Games Howell testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Sesbilim Alanında Aldıkları Puanların Gruplara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	16909,013	2	8454,507	91,651	.000	1-3,2-3
Grupiçi	13560,320	147	92,247			
Toplam	30469,333	149				

Tablo 4, dil eğitimi öğretmen adaylarının sesbilim alanında aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F(2-147)= 91,651$, $P=0,00 < 0.05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbiriyle karşılaştırılmıştır. Games Howell testi sonuçlarına göre; sınıf öğretmeni adayları ($\bar{x}=14,84$) ile Türkçe öğretmeni adayları ($\bar{x}=35,64$) arasında Türkçe öğretmeni adayları lehine; İngilizce öğretmeni adayları ($\bar{x}= 11,72$) ile Türkçe öğretmeni adayları ($\bar{x}=35,64$) arasında Türkçe öğretmeni adayları lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Dilbilim terminolojisi yeterliliği ölçme aracında “Anlambilim” alanında toplamda 56 *terim* bulunmaktadır. Hepsini doğru cevaplayan öğrencinin alacağı *en yüksek puan 112*’dir. Dil eğitimi öğretmen adaylarının “Anlambilim” alanında aldıkları puanların ortalamaları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Anlambilim Alanında Aldıkları Toplam Puanların Ortalamaları

Program Adı	n	\bar{x}	ss
Sınıf Öğretmenliği	50	23,46	13,860
İngilizce Öğretmenliği	50	17,86	11,212
Türkçe Öğretmenliği	50	42,50	16,626
Toplam	150	27,94	17,532

Tablo 5’e göre sınıf öğretmeni adaylarının anlambilim alanında aldıkları toplam puanın ortalaması 23,46; İngilizce öğretmeni adaylarının anlambilim alanında aldıkları puanın ortalaması 17,86; Türkçe öğretmeni adaylarının anlambilim alanında aldıkları puanın ortalaması 42,50’dir. Gruplar arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını, anlamlı ise anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA), farklılığın kaynağını anlamak için ise homojen olmayan gruplar için Games Howell testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Anlambilim Alanında Aldıkları Puanların Gruplara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	16683,520	2	8341,760	42,114	,000	1-3,2-3
Grupiçi	29116,940	147	198,074			
Toplam	45800,460	149				

Tablo 6, dil eğitimi öğretmen adaylarının anlambilim alanında aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(2-147)= 42,114, P=0,00 <0.05]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbiriyle karşılaştırılmıştır. Games Howell testi sonuçlarına göre; sınıf öğretmeni adayları (\bar{x} =23,46) ile Türkçe öğretmeni adayları (\bar{x} =42,50) arasında Türkçe öğretmeni adayları lehine; İngilizce öğretmeni adayları (\bar{x} = 17,86) ile Türkçe öğretmeni adayları (\bar{x} =42,50) arasında Türkçe öğretmeni adayları lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Dilbilim terminolojisi yeterliliği ölçme aracında “Biçimbilim” alanında toplamda 22 terim bulunmaktadır. Hepsini doğru cevaplayan öğrencinin alacağı *en yüksek puan 44*’tür. Dil eğitimi öğretmen adaylarının “Biçimbilim” alanında aldıkları puanların ortalamaları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Biçimbilim Alanında Aldıkları Toplam Puanların Ortalamaları

Program Adı	n	\bar{x}	ss
Sınıf Öğretmenliği	50	9,48	5,523
İngilizce Öğretmenliği	50	9,02	5,857
Türkçe Öğretmenliği	50	13,68	7,471
Toplam	150	10,73	6,640

Tablo 7’ye göre sınıf öğretmeni adaylarının biçimbilim alanında aldıkları toplam puanın ortalaması 9,48; İngilizce öğretmeni adaylarının biçimbilim alanında aldıkları puanın ortalaması 9,02; Türkçe öğretmeni adaylarının biçimbilim alanında aldıkları puanın ortalaması 13,68’dir. Gruplar arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını, anlamlı ise anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA), farklılığın kaynağını anlamak için ise homojen olmayan gruplar için Games Howell testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Biçimbilim Alanında Aldıkları Puanların Gruplara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	659,453	2	329,727	8,201	,000	1-3,2-3
Grupiçi	5910,340	147	40,206			
Toplam	6569,793	149				

Tablo 8, dil eğitimi öğretmen adaylarının biçimbilim alanında aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(2-147)= 8,201, P=0,00 <0.05]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbiriyle karşılaştırılmıştır. Games Howell testi sonuçlarına göre; sınıf öğretmeni adayları (\bar{x} =9,48) ile Türkçe öğretmeni adayları (\bar{x} =13,68) arasında Türkçe öğretmeni adayları lehine; İngilizce öğretmeni adayları (\bar{x} = 9,02) ile Türkçe öğretmeni adayları (\bar{x} =13,68) arasında Türkçe öğretmeni adayları lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Dilbilim terminolojisi yeterliliği ölçme aracında “Edimbilim” alanında toplamda 29 terim bulunmaktadır. Hepsini doğru cevaplayan öğrencinin alacağı *en yüksek puan 58*’dir. Dil eğitimi öğretmen adaylarının “Edimbilim” alanında aldıkları puanların ortalamaları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Edimbilim Alanında Aldıkları Toplam Puanların Ortalamaları

Program Adı	n	\bar{x}	ss
Sınıf Öğretmenliği	50	2,52	3,649
İngilizce Öğretmenliği	50	1,30	2,252
Türkçe Öğretmenliği	50	3,82	3,249
Toplam	150	2,55	3,253

Tablo 9’a göre sınıf öğretmeni adaylarının edimbilim alanında aldıkları toplam puanın ortalaması 2,52; İngilizce öğretmeni adaylarının edimbilim alanında aldıkları puanın ortalaması 1,30; Türkçe öğretmeni adaylarının edimbilim alanında aldıkları puanın ortalaması 3,82’dir. Gruplar arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını, anlamlı ise anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA), farklılığın kaynağını anlamak için ise homojen olmayan gruplar için Games Howell testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Edimbilim Alanında Aldıkları Puanların Gruplara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	158,813	2	79,407	8,230	,000	2-3
Grupiçi	1418,360	147	9,649			
Toplam	1577,173	149				

Tablo 10, dil eğitimi öğretmen adaylarının edimbilim alanında aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F(2-147)=8,230$, $P=0,00 < 0.05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbiriyle karşılaştırılmıştır. Games Howell testi sonuçlarına göre; sınıf öğretmeni adayları ($\bar{x}=2,52$) ile Türkçe öğretmeni adayları ($\bar{x}=3,82$) arasında anlamlı bir fark olmadığı; İngilizce öğretmeni adayları ($\bar{x}=1,30$) ile Türkçe öğretmeni adayları ($\bar{x}=3,82$) arasında Türkçe öğretmeni adayları lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Dilbilim terminolojisi yeterliliği ölçme aracında “Metindilbilim” alanında toplamda 25 *terim* bulunmaktadır. Hepsini doğru cevaplayan öğrencinin alacağı *en yüksek puan 50*’dir. Dil eğitimi öğretmen adaylarının “Metindilbilim” alanında aldıkları puanların ortalamaları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Metindilbilim Alanında Aldıkları Toplam Puanların Ortalamaları

Program Adı	n	\bar{x}	ss
Sınıf Öğretmenliği	50	6,02	6,349
İngilizce Öğretmenliği	50	3,88	5,086
Türkçe Öğretmenliği	50	11,22	7,101
Toplam	150	7,04	6,921

Tablo 11’e göre sınıf öğretmeni adaylarının metindilbilim alanında aldıkları toplam puanın ortalaması 6,02; İngilizce öğretmeni adaylarının metindilbilim alanında aldıkları puanın ortalaması 3,88; Türkçe öğretmeni adaylarının metindilbilim alanında aldıkları puanın ortalaması 11,22’dir. Gruplar arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını, anlamlı ise anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA), farklılığın kaynağını anlamak için ise homojen olmayan gruplar için Games Howell testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Metindilbilim Alanında Aldıkları Puanların Gruplara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	1424,920	2	712,460	18,333	,000	1-3, 2-3
Grupiçi	5712,840	147	38,863			
Toplam	7137,760	149				

Tablo 12, dil eğitimi öğretmen adaylarının metindilbilim alanında aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(2-147)= 18,333, P=0,00 <0.05]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbiriyle karşılaştırılmıştır. Games Howell testi sonuçlarına göre; sınıf öğretmeni adayları (\bar{x} =6,02) ile Türkçe öğretmeni adayları (\bar{x} =11,22) arasında Türkçe öğretmeni adayları lehine; İngilizce öğretmeni adayları (\bar{x} = 3,88) ile Türkçe öğretmeni adayları (\bar{x} =11,22) arasında Türkçe öğretmeni adayları lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Dilbilim terminolojisi yeterliliği ölçme aracında “Sözdizimi” alanında toplamda 22 *terim* bulunmaktadır. Hepsini doğru cevaplayan öğrencinin alacağı *en yüksek puan 44*’tür. Dil eğitimi öğretmen adaylarının “Sözdizimi” alanında aldıkları puanların ortalamaları Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Sözdizimi Alanında Aldıkları Toplam Puanların Ortalamaları

Program Adı	n	\bar{x}	ss
Sınıf Öğretmenliği	50	6,96	6,414
İngilizce Öğretmenliği	50	5,62	4,642
Türkçe Öğretmenliği	50	7,74	6,210
Toplam	150	6,77	5,837

Tablo 13’e göre sınıf öğretmeni adaylarının sözdizim alanında aldıkları toplam puanın ortalaması 6,96; İngilizce öğretmeni adaylarının sözdizim alanında aldıkları puanın ortalaması 5,62; Türkçe öğretmeni adaylarının sözdizim alanında aldıkları puanın ortalaması 7,74’tür. Gruplar arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını, anlamlı ise anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA), farklılığın kaynağını anlamak için ise homojen olmayan gruplar için Games Howell testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 14’te gösterilmiştir

Tablo 14: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Sözdizimi Alanında Aldıkları Puanların Gruplara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	114,973	2	57,487	1,703	,186	
Grupiçi	4961,320	147	33,750			
Toplam	5076,293	149				

Tablo 14, dil eğitimi öğretmen adaylarının sözdizim alanında aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(2-147)= 1,703, P=,186 > 0.05$].

Dilbilim terminolojisi yeterliliği ölçme aracında “Diğer” alanında toplamda 28 *terim* bulunmaktadır. Hepsini doğru cevaplayan öğrencinin alacağı *en yüksek puan 56*’dır. Dil eğitimi öğretmen adaylarının “Diğer” alanında aldıkları puanların ortalamaları Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Diğer Alanında Aldıkları Toplam Puanların Ortalamaları

Program Adı	n	\bar{x}	ss
Sınıf Öğretmenliği	50	4,14	5,292
İngilizce Öğretmenliği	50	8,04	5,307
Türkçe Öğretmenliği	50	10,12	7,499
Toplam	150	7,43	6,569

Tablo 15'e göre sınıf öğretmeni adaylarının diğer alanında aldıkları toplam puanın ortalaması 4,14; İngilizce öğretmeni adaylarının diğer alanında aldıkları puanın ortalaması 8,04; Türkçe öğretmeni adaylarının diğer alanında aldıkları puanın ortalaması 10,12'dir. Gruplar arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını, anlamlı ise anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA), farklılığın kaynağını anlamak için ise homojen olmayan gruplar için Games Howell testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Diğer Alanında Aldıkları Puanların Gruplara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	921,613	2	460,807	12,300	.000	1-2, 1-3
Grupiçi	5507,220	147	37,464			
Toplam	6428,833	149				

Tablo 16, dil eğitimi öğretmen adaylarının diğer alanında aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F(2-147)= 12,300$, $P=0,00 < 0,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbiriyle karşılaştırılmıştır. Games Howell testi sonuçlarına göre; Sınıf öğretmeni adayları ($\bar{x}=4,14$) ile İngilizce öğretmeni adayları ($\bar{x}=8,04$) arasında İngilizce öğretmeni adayları lehine; Sınıf öğretmeni adayları ($\bar{x}= 4,14$) ile Türkçe öğretmeni adayları ($\bar{x}=10,12$) arasında Türkçe öğretmeni adayları lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Dil eğitimi öğretmenlerinin ölçme aracından en iyi ve en kötü ortalamalara sahip olduğu alt alanlar Tablo 17'de gösterilmiştir:

Tablo 17: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Dilbilimin Alt Alanları Bazında En Başarılı Ve En Başarısız Sonuç Aldıkları Alanlar

Program Adı	En İyi Sonuç Alınan Dilbilim Alanı	En Kötü Sonuç Alınan Dilbilim Alanı
Sınıf Öğretmenliği	Anlambilim=23.46	Edimbilim=2.52
Türkçe Öğretmenliği	Anlambilim=43.1	Edimbilim=3.82
İngilizce Öğretmenliği	Anlambilim=17.86	Edimbilim=1.3

Tablo 17'ye göre dil eğitimi öğretmen adaylarının üçü de *Anlambilim* alanında en yüksek ortalamaya sahip olurken *Edimbilim* alanında en düşük ortalamaya sahip olmuşlardır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, dil eğitimi öğretmen adaylarının (4. Sınıfa devam eden Türkçe, İngilizce ve sınıf öğretmeni adayları) dilbilim terminolojisi ile ilgili yeterlilikleri incelenmiştir. Bu doğrultuda kullanılan dilbilim terminolojisi yeterliliği ölçme aracından alınabilecek en yüksek puan 452 olup öğrencilerin aldıkları toplam puanların ortalamaları alan bazında sınıf öğretmeni adayları 67,42, İngilizce öğretmeni adayları 57,44 ve Türkçe öğretmeni adayları 124,72 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle dil eğitimi öğretmen adaylarından Türkçe öğretmeni adaylarının dilbilim konusunda sınıf öğretmeni ve İngilizce öğretmeni adaylarına göre daha birikimli olduğu söylenebilir. Fakat en yüksek ortalamaya sahip olan Türkçe öğretmeni adaylarının da dil eğitimi verecek bir öğretmen adayı için yeterli seviyede bir ortalamaya sahip olmadığı belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının nispeten daha yüksek puan almalarında lisans programında yer alan dilbilim derslerinin, Özel Öğretim Yöntemleri 1-2 derslerinde dilbilim alanında uzman öğretim üyesinin dil eğitiminin temel kavramlarına yer vermesinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Sınıf öğretmeni adayları, lisans eğitiminde dilbilime dair hiçbir eğitim almamalarına rağmen dilbilim terminolojisi yeterliliği ölçme aracından lisans eğitiminde dilbilim dersi alan İngilizce öğretmeni adaylarına göre nispeten daha yüksek bir ortalamaya sahip olmuştur. Bu durumun oluşmasına sınıf öğretmenliği lisans programında dilbilim konularına değinen bazı derslerde -konuların dilbilimsel temelli olmasa da- değinilmesi sebep olarak gösterilebilir.

İngilizce öğretmeni adayları Türkçe öğretmeni adaylarına göre lisansta daha çok dilbilim dersi görmektedir ancak İngilizce öğretmenliğinin öğretim dilinin İngilizce olmasının söz konusu sonuçlarda etkisi olduğu düşünülmektedir.

Türkçe öğretmeni adayları dilbilim terminolojisi yeterliliği ölçme aracından 452 puan üzerinden 124,72 ortalama ile en yüksek ortalamaya sahip olsa da (sınıf öğretmenliği 67,42; İngilizce öğretmenliği 57,44) her üç alanda da ölçme aracından alınan puanların, dil eğitimi yapacak bir dil öğretmeni için beklenen seviyede olmadığı belirlenmiştir.

Dil eğitimi verecek öğretmen adaylarının dilbilim ve dilbilimin dil öğretimi ile ilgilenen alanı olan uygulamalı dilbilim derslerini almaları beklenmektedir. Dil öğretmenin dilbilgisi, sesbilim, edimbilim ve kültürel içerik konularında bilgi sahibi olması, dilbilim konusunda eğitim olarak hedef dili tüm detaylarıyla ve bilinçli olarak öğrenmesi beklenmekte ve dil öğretiminde karşılaştığı olası zorlukları aşması gerektiğinden ötürü dil öğretimi yapacak kişiler için önem arz etmektedir (Enginarlar, 2006). Dilbilim, dil öğretimine veri sağladığı için dil eğitimi açısından oldukça önemlidir. Dilbilim, bir dil öğretmene öğrettiği veya öğreteceği dili her yönüyle öğrenme fırsatı sunacaktır (Alagözlü, 2016). Dilbilimin alt dallarından uygulamalı dilbilim çok çeşitli disiplinleri içerse de genellikle dil öğretimi ile özdeşleştirilir. Uygulamalı dilbilim ana dili edinimi/ öğretimi ve yabancı dil öğretimi ile ilgilenir. Türkiye’de dil eğitimi vermek için öğretmen yetiştiren lisans programlarında, dilbilim ve dilbilimin dil eğitimiyle ilişkili alanı olan uygulamalı dilbilim derslerini almaları beklenmektedir. Türkçe Öğretmenliği Programında dilbilim konularını içeren “Genel Dilbilimi” ve ses bilgisi, şekil bilgisi, sözcük bilgisi ve cümle bilgisi konularını dilbilgisel temelli olan *Türk Dil Bilgisi 1-2-3-4* dersleri; İngilizce Öğretmenliği Programında dilbilime ait “*Dilbilimi 1, Dilbilimi 2, Dinleme ve Sesletim, Dil Edinimi, Dil Becerilerinin Öğretimi 1-2*” dersleri mevcut iken; dil eğitimi verecek başka bir bölüm olan Sınıf Öğretmenliği Programında dilbilime ait dersler bulunmamakta, ses ve yapı bilgisi, cümle ve metin bilgisi konularını dilbilgisel temelli olan *Türk Dili 1-2* dersleri bulunmaktadır. Bu durum, sınıf öğretmeni adaylarının dil öğretimi için kilit bir alan olan ve dil öğretiminde çok büyük bir öneme sahip olan dilbilim konusunda bilgi birikiminden yoksun bir şekilde mezun olmalarına, akabinde bu alanda yeterli olmadan öğrencilerine dil eğitimi vermelerine sebep olabilir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının dilbilimin alt dallarından aldıkları puanlar incelenerek alanlar bazında yeterlilik durumları karşılaştırılmıştır. Sesbilgisi-Sesbilim alanında 88 puan üzerinden Türkçe öğretmeni adaylarının 34,64 ortalama ile en yüksek ortalamaya sahip olmalarında lisans eğitiminde aldıkları sesbilim konularını içeren *Türk Dil Bilgisi 1* dersinin etkili olduğu düşünülmektedir. Sınıf öğretmeni adayları sesbilim konularının hepsi olmasa da içerik olarak sesbilim ve sesbilgisi konularını içeren dilbilgisel temelli *Türk Dili 1* dersini alıp İngilizce öğretmeni adayları birebir sesbilim ile ilgili *Dinleme-Sesletim 1-2* derslerini almalarına rağmen sesbilgisi- sesbilim alanında sınıf öğretmeni adaylarının İngilizce öğretmeni adaylarına göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olması dikkat çekmektedir. Söz konusu sonucun oluşmasında İngilizce öğretmeni adaylarının öğretim dilinin İngilizce olması ve ölçme aracındaki terimleri Türkçe yeterince ifade edememiş olabilmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bir dil öğretmeni için öğreteceği dile ait seslerin temelini ve seslerin dilde nasıl işlediğini bilmek dil eğitimi açısından önemli bir konudur, zira Ashby (2012), sesbilim ve sesbilgisi konularının dilin sesbilimsel ve sesbilgisel özelliklerini öğretmeyi amaçlayan derslerin bir parçası olması gerektiğini savunur. Bu şekilde dil öğrenen kişi, öğrendiği dile ait ses düzeninin farkına varacak ve bunu ana dili ile karşılaştırma imkânı bulabilecektir.

Anlambilim alanında Türkçe öğretmeni adaylarının 112 puan üzerinden 42,50 puan ile en yüksek ortalamaya sahip olmalarında seçmeli anlambilim dersinin ve dilbilim ve anlambilim konularını içeren *Türk Dilbilgisi* dersinin etkili olabileceği düşünülmektedir. İngilizce öğretmeni adaylarının anlambilim konularını da içine alan *Dilbilimi 1-2* dersleri almalarına rağmen birebir bu konuları almayan sınıf öğretmeni adaylarına göre daha yetersiz bir tablo sergilemesi dikkat çeken başka bir husus olmuştur. Bu durumun oluşmasında yine İngilizce öğretmeni adaylarının ölçme aracındaki terimleri Türkçe yeterince ifade edememiş olabilmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Anlam bilgisi ve anlam ilişkilerinin kullanımı ve öğrenilmesi hem ana dili hem de yabancı dil öğretimi/öğreniminin temel taşlarıdır (Korkut, 2016: 84). Dil öğretimi yapan öğretmenlerin anlambilim alanına önem vermeleri ve bilgi birikimlerini artırmaları, öğrenmenin en temel yapı taşı olan anlamın daha kolay gerçekleşmesini sağlayacak ve öğrencilerin zihnine kavramları artırarak öğrenmenin zihinde yapılandırılarak kalıcı hâle gelmesine olanak sağlayabilir.

Biçimbilim alanında Türkçe öğretmeni adaylarının 44 puan üzerinden 13,68 puan ile en yüksek ortalamaya sahip olmalarında lisans eğitiminde biçimbilim konularını ele alan *Dilbilim*, *Türk Dil Bilgisi 2* ve *Türk Dil Bilgisi 3* derslerinin etkili olduğu düşünülmektedir. sınıf öğretmeni adayları biçimbilim konularını içeren dilbilgisel temelli *Türk Dili 1* dersi alıp İngilizce öğretmeni adayları biçimbilime dair *Dilbilim 1-2* ve *Türk Dili 1* dersleri almalarına rağmen birbirlerine yakın bir yeterlilik sergilemeleri dikkat çekmiştir. Dil öğretimi yapacak bir dil eğitimi öğretmenin biçimbilim alanında bilgi sahibi olması beklenmektedir. Sözcük türetme, adların sıfatlara, sıfatların zarflara dönüşü ile ilgili değişimler, tekillik ve çoğulluk ekleri, zaman gösteren ekler dil öğretiminde öğrenmeyi sağlayan en önemli unsurlardandır (Ersoy, 1997). Bir dil öğretmenin biçimbilim konusundaki bilgisini artırması, bu bilgi birikimi ile öğrencilerine etkili bir eğitim sunması, o öğrencinin başta sözcük öğrenimine katkıda bulunacağı gibi hedef dildeki dört temel dil becerisinin gelişimini de destekleyebilecektir. Dil eğitimi verecek eğitimcilerin, öğrencilere hedef dildeki sözcük yapısını kavratması ve sözcük oluşturabilme ile ilgili bilgiler vermesi, öğrencileri yönlendirmesi ve öğretim sürecini bu yönde yapılandırması dil yeterliliği açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmalar, dinleme ve okuma gibi dil becerilerinin geliştirilmesi açısından biçimbilimsel anlamda farkındalık yaratabilir (Alagözlü, 2016).

Edimbilim alanında alınabilecek en yüksek puan 58 iken sınıf öğretmeni adayları 2,52; İngilizce öğretmeni adayları 1,30; Türkçe öğretmeni adayları 3,82 ortalamaya sahip olmuşlardır. Sınıf öğretmeni adayları ile Türkçe öğretmeni adayları birbirine yakın ortalamaya sahip olup Türkçe öğretmeni adaylarının İngilizce öğretmeni adaylarına göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olmalarında lisans eğitiminde edimbilim alanının bir kısmını konu edinen sınıf öğretmeni adaylarının *Türkçe Öğretimi*, Türkçe öğretmeni adaylarının Özel Öğretim derslerinin etkili olduğu düşünülmektedir. İngilizce öğretmeni adaylarının ise lisans eğitiminde edimbilim konularını

içeren Sözlü İletişim Becerileri 1-2 derslerini almalarına rağmen diğer iki alandan daha düşük bir yeterlilik göstermelerinde bu dersleri uygulama ağırlıklı işlenip ölçme aracı olarak yer alan kavramların teorik olarak yeteri kadar işlememeleri olduğu düşünülmektedir. Her ne kadar Türkçe öğretmeni adayları en yüksek ortalamaya sahip olsalar da ortaya çıkan sonuç üç dil eğitimi öğretmen adayının da edimibilim konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olmadığı söylenebilir. İletişim yetisinin kazandırılması edimibilim açısından önemlidir. Edimibilim dilin kullanım bilgisini, diğer taraftan her konuşma topluluğu için gelenekselleşmiş olan dil dışı özellikleri içerir. Çünkü bu anlayışa göre tümce yapıları soyut birer kavramdır. Onlar belli bir bağlam içinde kullanıldığı zaman tümceler işlev yüklenir ve anlam kazanır. Dil eğitimi yapacak bir öğretmen adayının edimibilim konusunda birikimli olması, öğrettiği dilin iletişimsel boyutunun kazandırılması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Metindilbilim alanında 50 puan üzerinden 11,22 puan ile Türkçe öğretmeni adaylarının en yüksek ortalamaya sahip olmalarında lisans eğitiminde dilbilim derslerine ek olarak seçmeli derslerde metindilbilim dersini almalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Hem sınıf öğretmeni adayları hem İngilizce öğretmeni adayları lisans eğitiminde Türk dili 1 dersi olarak bu derste metindilbilime ait konuları işlemelerine rağmen sınıf öğretmeni adaylarının metindilbilim ortalaması İngilizce öğretmeni adaylarının metindilbilim ortalamasının iki katıdır. Bu durumun ortaya çıkmasında, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe Öğretimi dersinde metindilime ait bazı konuların ele almaları olarak gösterilebilir. Metindilbilim, dil eğitiminde merkez bir kavramdır, zira dil eğitimindeki temel materyallerden biri “metin”dir. Dil öğretimi yapacak bir dil eğitimi öğretmenin metindilbilim alanında bilgi sahibi olması beklenmektedir. Dil derslerinde duyduğunu anlama ve çözümleme becerilerine önem verilmesi, öğrenenin metni anlamasını ve bağlama hakim olmasını sağlar. Farklı türden metin ve söylem türlerinden seçilecek sesli ders malzemeleri seçmenin duyduğunu anlama becerisine katkısı çok büyüktür. Bu konuda Korkut (2016: 196), yeterince okuma anlama becerisi geliştirmeyen bir öğrencinin yapısal olarak bağdaşık ve tutarlı metinler yazması beklenemeyeceğinden bahseder. Yani dil öğrencilerinin tek bir metin türü ya da söylem türü olmadığını bilincine varmaları ve dil öğrenenlere metin söylem arasındaki amaç ve dil olarak farklılıklar olduğunu öğretmek gerekir.

Sözdizim alanında alınabilecek en yüksek puan 44 iken sınıf öğretmeni adayları 6,96; İngilizce öğretmeni adayları 5,62; Türkçe öğretmeni adayları 7,74 ortalamaya sahip olmuşlardır. Dil eğitimi öğretmen adaylarının birbirine yakın ortalamalara sahip olup aralarında anlamlı bir farklılık gözlenmemesinde üç alanda da özel olarak sözdizim alanında bir lisans dersi olmayıp genel olarak alınan dil derslerinde sözdizim konularına değinilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Sınıf öğretmenliğinde cümle ve metin bilgisi dersi olsa da bu dersler dilbilim temelli değil dilbilgisi temelli işlendiğinden bu sonuçla karşılaşmış olabilir. Sözdizimi, sözcüklerin bir tümce

oluşturmak için birbiriyle nasıl bağlandığını açıklayan ve tümceleri oluşturan sözcüklerin dizimini açıklayan alandır (Sezer, 1994). Alagözlü (2016), sözdizim bilgisinin dil öğretmenine, ilk olarak hedef dilin kural ve yapılarını daha iyi bir şekilde tanıyıp çözümlemesine; ikinci olarak da öğrenilen dilin yapısını daha iyi çözümlenip kendi dilindeki eşleşmeleri yakalayabilmesine olanak sağlayacağını, bunun da dil öğretimi kolaylaştırdığını dile getirmiştir. Dil eğitimi öğretmeni sözdizim konusunda bilgi sahibi olursa, dili öğrenen kişilere yazı dilinde doğru ve dilbilgisi kurallarına uygun bir şekilde tümceler yazdırabilir, dili bağlam içinde kullanmayı öğretmek de sözlü dilde tutarlı ve mantıklı cümleler kurmalarını sağlayabilir. Dil eğitimi yapacak bir dil eğitimi öğretmeni sözdizim konusunda bilgi birikimine sahip olmazsa öğreteceği dilin tümcesel yapısını kavratmakta sıkıntı yaşayacağı, öğrencilerine öğrendikleri dilin iletişimsel yönünü öğretmekte zorlanacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırmada dil eğitimi öğretmen adaylarından Türkçe öğretmeni adaylarının, sınıf öğretmeni adaylarına ve İngilizce öğretmeni adaylarına göre daha yüksek ortalamaya sahip olsalar da üç alandaki öğretmen adaylarının dilbilim yeterlilikleri düşük bulunmuştur. Dil eğitimi verecek bir öğretmenin dil öğretimine temel oluşturan ve öğretim esaslarından beslendiği alan konusunda birikimli olması beklenmektedir. Üç lisans alanında da dilbilim ders, içerik ve öğretim yöntemlerinin daha etkili hâle getirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmada dil eğitimi öğretmen adaylarının dilbilimin alt dalları (sesbilim, anlambilim, biçimbilim, edimbilim, metindilbilim ve sözdizim) konusunda yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Üç alandaki öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde dilbilim dersine ek dilbilimin alt dallarına (sesbilim, anlambilim, biçimbilim, edimbilim, sözdizimi ve metindilbilim) özel birer ders olarak yer verilmesi faydalı olabilir.

Dil eğitime temel oluşturan Uygulamalı Dilbilim, dil eğitimi öğretmenlerine zorunlu ders olarak okutulabilir. Türkçe Eğitimi ve İngilizce Öğretmenliği Programlarında olduğu gibi Sınıf Öğretmenliği Programında da kuramsal olarak dilbilim dersinin yer alması gerektiği düşünülmektedir.

YÖK Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı'nda (2006) dilbilgisi temelli Türk Dili1: Ses ve Biçim Bilgisi, Türk Dili 2: Cümle ve Metin Bilgisi dersleri bulunmaktaydı. Güncellenen YÖK Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı'nda (2018) bu dersler yer almamaktadır. Oluşturulacak yeni bir programda dilbilim temelli sesbilim, biçimbilim, metindilbilim ve sözdizimi derslerinin yer alması düşünülebilir. YÖK Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı (2006) Türkçe öğretmenliği

programında metin bilgisi dersi 2018 programında metindilbilim olarak değişmiştir. Bu dersin Sınıf Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği programlarında da eklenmesi dil eğitimi öğretmen adayları açısından faydalı olabilir.

Farklı alanlardan dil eğitimi öğretmen adaylarından oluşan çalışma grubuyla benzer çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aksan, D. (1999). *Anlambilim-Anlambilim Konuları ve Türkçe'nin Anlambilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2015). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları
- Aksan, D. (2016). *Anlambilim*. Ankara: Bilgi Yayınevi
- Alagözlü, N. (2016). Eğitimsel dilbilim kapsamında küçük ölçekli dilbilim ve dil öğretimi: kavramları ve katkıları. *Türkbilig*, 2016/32, 181-208. Ankara.
- Ashby, P. (2012) Phonetics in pronunciation teaching for modern foreign languages. 27.03.2019 tarihinde <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/408> den ulaşıldı.
- Enginarlar, H. (2006). *"Dilbilim ve Dil Öğretimi" Dilbilim Temel Kavramlar Sorunlar Tartışmalar* (Yayına Hazırlayan Ahmet Kocaman). Ankara: Dil Derneği Yayınları.
- Ersoy, S. (1997). Türkçe Öğrenen Yabancıların Yazılı Anlatım Yanlıklarının Dil Bilgisi Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 24.05.2019 tarihinde <http://www.turkcede.org> sitesinden ulaşıldı.
- Kıran, Z. ve Eziler Kıran, A. (2013). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Korkut, Ece & Onursal Ayırır, İrem (2016) *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı (2006), YÖK.
- Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı (2018), YÖK.
- Perrot, J. (2006). *Dilbilim*. (Çev. Işık Ergüden) Ankara: Dost Yayınevi.
- Sami, Ş. (1887). *Lisân*. İstanbul: Mihran Matbaası. (1303).
- Sezer, A. (1994) "Anadili Öğretiminde Dilbilgisinin Yeri" *Uygulamalı Dilbilim Açısından Türkçenin Görünümü*. *Dil Derneği Yayınları*. 3. Dilbilim Kurultayı. Ankara. 113-128
- Toklu, O. (2003). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: ABC Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EK-1: Dilbilim Terminolojisi Yeterliliği Ölçme Aracı

SES BİLGİSİ- SES BİLİM

- Ağzı:
- Alafon:
- Art damak ünsüzü :
- Benzeşme :
- Bükümlülük:
- Bürün:
- Büyük ünlü uyumu :
- Çift dudak ünsüzü :
- Dar ünlü :
- Diş dudak ünsüzü :
- Düz ünlü :
- Düzlük uyumu :
- Ekleme – boğumlama :
- Ezgi :
- Fonem(sesbirim):
- Geniş ünlü :
- Gırtlak ünsüzü :
- Kavşak :
- Kaynaşma :
- Küçük ünlü uyumu :
- Lehçe:
- Ötümlü ünsüz:
- Ötümsüz ünsüz :
- Parçasal düzey :
- Parçaüstü düzey:
- Ses:
- Ses aktarımı :
- Seslem :
- Seslem doruğu :
- Seslem sınırı :
- Seslem yitimi :
- Sesletim :
- Sıklık :

- Söyleyiş :
- Söz yitimi:
- Sürekli ünsüz :
- Süreksiz ünsüz :
- Şive:
- Ton:
- Tonlama :
- Ünlü :
- Ünsüz :
- Vurgu :
- Yer değiştirme (metatez):

ANLAMBİLİM

- Açıklama :
- Ad aktarması (Düzdeğişmece) :
- Aktarmalar :
- Altanamlılık :
- Anlam alanı :
- Anlam daralması :
- Anlam değeri :
- Anlam genişlemesi :
- Anlam iyileşmesi :
- Anlam kayması:
- Anlam kötüleşmesi :
- Anlambirimcik:
- Anlam bulanıklığı :
- Anlamsızlık:
- Anlatım biçimi :
- Atasözleri :
- Bağdaştırma :
- Bağlam :
- Benzetme :
- Çok anlamlılık :
- Değişmece :
- Deyim aktarması :

- Deyimler :
- Doğuştancılık :
- Dolaylama :
- Duyu değeri :
- Duyulararası aktarma :
- Eğretileme :
- Eş anlamlılık :
- Eşadlılık :
- Genelleme :
- Gönderge :
- Görünüş :
- Gösteren :
- Gösterilen:
- İçeriğin tözü :
- İzlek :
- Karşıtanlamlılık :
- Kavram alanı:
- Kavramlaştırma:
- Nedensizlik:
- Örtmece :
- Örtülü anlam :
- Sapma :
- Somut anlam :
- Soyut anlam :
- Tabiat taklidi:
- Tasarımlar :
- Tek anlamlılık :
- Temel anlam :
- Ters anlamlılık :
- Uzak bağdaştırma :
- Uzlaşıcılık:
- Üstanlamlılık :
- Yakın bağdaştırma:
- Yan anlam :

BIÇIMBİLİM

- Alamorfor:
- Bağımlı biçimbirim :
- Bağımsız biçimbirim:
- Biçimbirim :
- Birleşik sözcük :
- Birleşik zamanlar :
- Çatı :
- Dilbilgisel biçimbirimler :
- Dizimsel ilişkiler :
- Dizisel ilişkiler :
- Ek :
- Eş biçimlik :
- Eşyazımlılık :
- Gövde:
- Kip :
- Kök :
- Morfem :
- Önek :
- Sonek :
- Sözcüksel biçimbirimler :
- Türemiş sözcük :
- Zaman :

EDİMBİLİM

- Anlatımsal edimsöz :
- Başlatıcı edim :
- Biçem ilkesi :
- Bitirme edimi :
- Buyurum edimsöz :
- Dolaylı dil edimi :
- Duygusal edimsöz :
- Düzsöz :
- Düzsöz değeri:
- Edimsel sözce :

- Edimsöz :
- Edimsöz değeri :
- Edimsöz fiili :
- Etkisöz :
- Etkisöz değeri :
- İlişki ilkesi :
- İmalı anlatım :
- Kurumsal edimseller :
- Nitelik ilkesi :
- Önvarsayım :
- Örtük anlatım :
- Sesbilgisel edim :
- Sezdirim :
- Sıradan edimseller :
- Sözce :
- Sözceleme :
- Tehdit etkisözü :
- Uzlaşımsal olmayan edim :
- Uzlaşımsal sözce :

METİNDİLBİLİM

- Açık gönderim :
- Amaçlılık :
- Artgönderim :
- Bağdaşıklık :
- Bildirge işlevi :
- Bilgi aktarma işlevi :
- Bilgi vericilik :
- Çağrı işlevi :
- Derin yapı :
- Durumsallık :
- Eksilteli yapı :
- Eksi bilgi :
- İlişki işlevi :
- İzlek :

- Kabul edilebilirlik :
- Karşılaştırma :
- Metin :
- Metin anlambilimi :
- Metinlerarasılık :
- Öngönderim :
- Söylem :
- Tutarlılık :
- Yeni bilgi :
- Yüzey yapı :
- Zamansal bağlantı :

SÖZDİZİMİ

- Ad öbeği :
- Adlaşma dönüşümü :
- Alt ulam :
- Bağımsız tümce :
- Bildirim tümcesi :
- Çekirdek tümce :
- Değerlilik :
- Dış merkezli yapı :
- Edim :
- Edinç :
- Eylem öbeği :
- İç merkezli yapı :
- İstek tümcesi :
- Öbekleme :
- Özne :
- Sıfat dönüşümü :
- Soru tümcesi :
- Tek ögeli tümce :
- Tümce :
- Ulam :
- Yan tümce :
- Yüklem :

DIĞER

- Adbilim:
- Amerikan yapısalcılığı:
- Birincil dil:
- Bütünce:
- Cenevre Okulu:
- Çokdillilik:
- Dağılımcılık:
- Değişkenlik:
- Dil edinimi:
- Dil yetisi:
- Dizge:
- Eksiklik kuramı:
- Girişim:
- İkidillilik:
- İkinci dil:
- İşlevselcilik:
- Kopenhag Okulu:
- Mesleki jargon:
- Norm kural/kurallık:
- Ödünçleme:
- Prag okulu:
- Resmi dil:
- Ruhdilbilim:
- Toplumdilbilim:
- Üretici dilbilgisi:
- Üstdil:
- Yapay dil:
- Yapısalcılık:



Anahtar Sözcükler

Söylem belirleyicileri, Söylem modeli, Sınıf içi etkileşim, Sınıf içi söylem çözümlemesi

Keywords

Discourse markers, Discourse model, Classroom interaction, Classroom discourse analysis

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN SÖYLEM BELİRLEYİCİSİ KULLANIMI*

THE USE OF DISCOURSE MARKERS BY TURKISH TEACHERS

• **Hamide Çakır Sarı**

Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, hamide.cakir@ohu.edu.tr

Öz

Söylem belirleyicileri (discourse markers) sözlü ve yazılı söylemde sıkça kullanılan birimlerdir ve bildirişimde önemli işlevler üstlenmektedirler (Schiffrin, 1987, 2001). Söylem belirleyicileri, konuşma içerisindeki bölümleri gösteren ve bu bölümler arasında tutarlığı sağlayan yani, işte, şimdi, evet, ama, şey ve tamam gibi dilsel öğelerdir (Özbek, 1998). Sınıf içi söylemde pek çok farklı dilsel yapılarla birlikte, söylem belirleyicileri de önemli bir yere sahiptir. Bu yapılar aracılığıyla öğretmenler, sınıf içinde öğrencileri yönlendirebilmekte, konuya yönelik ilgilerini canlı tutabilmekte ve dersin evrelerine ilişkin değişimlere dikkati çekebilmektedir. Diğer bir deyişle, söylem belirleyicileri, sınıf içi etkileşimindeki ya da öğrenme döngüsündeki değişiklikleri ortaya koyabilmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, günlük yaşamda kullandığımız söylem belirleyicilerinin sınıf içi iletişimdeki ne sıklıkla kullanıldığını ve iletişimdeki işlevlerini ortaya koymaktır. Schiffrin'in (1987) söylem modeli çerçevesinde oluşturduğu sınıflandırma, çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturmaktadır.

Abstract

Discourse markers are frequently used units in verbal and written discourse and perform important functions in communication (Schiffrin, 1987, 2001). Discourse markers are linguistic particles such as well, now, yes, but and okay that reflect parts in the flow of speech and ensure consistency between these different parts (Özbek, 1998).

Discourse markers play an important role in the classroom discourse along with many other linguistic structures. Through these structures, teachers can direct students in the classroom, keep their interest alive, and draw attention to changes in the phases of the course. In other words, discourse markers can reveal changes in classroom interaction or learning cycle. In this respect, the aim of this study is to determine the use of discourse markers in teacher-student interaction and their functions in classroom discourse. Schiffrin's (1987) discourse model constitutes the theoretical framework of this study.

This cross-sectional study focused on the use of discourse markers in Turkish classes. To examine the use of discourse

* Bu çalışma, 30. Ulusal Dilbilim Kurultayı'nda sunulan bildirinin yeniden düzenlenmiş şeklidir.

Kesitsel olarak planlanan bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin söylem belirleyicileri kullanımı üzerine odaklanılmıştır. Veri tabanının oluşturulma sürecinde, mesleki deneyim süreleri farklılaşan ve farklı ortaokullarda görev yapan 4'ü kadın, 4'ü erkek olmak üzere toplam 8 Türkçe öğretmeni ve 7. sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. 2012-2013 Eğitim Öğretim yılı güz döneminde 16 ders saati kayda alınmıştır. Öncelikle, öğretmenlere araştırmanın konusu ile ayrıntılı bilgi verilmeden, öğrencileriyle ders sırasındaki tüm etkileşimleri kamera ile kaydedilmiştir. Daha sonra da bu öğretmen-öğrenci etkileşimleri yazıya dökülerek çözümlenmiş ve söylem belirleyicisi kullanımı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, söylem belirleyicilerinin kullanım sıklığı öğretmenin cinsiyetine, yaşına ve deneyimine göre değişiklik göstermektedir.

markers, 8 teachers (4 male and 4 female) teaching Turkish to seventh graders at different schools were video-recorded in their classes. In the fall semester of 2012-2013 Academic Year, 16 course hours were recorded. These recordings have been fully transcribed verbatim into scripts and analyzed in terms of discourse markers. The findings of the research revealed that the deployment and distribution of discourse markers differentiate depending on teacher gender, age and experience.

1. Giriş

Söylem belirleyicileri (*İng. discourse markers*), sözce başında ya da konuşma sırası alma sürecinde kullanılan ifadelerdir (Biber, 2000, s.1086). Sciffrin'e göre (1987), sözlü ya da yazılı söylemde sıkça kullanılan *yani, işte, şimdi, evet, ama, şey* ve *tamam* gibi söylem belirleyicileri, söylemi oluşturmaya ve bilgiyi işlemlemeye yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte, karşılıklı etkileşimde sıkça karşımıza çıkan bu birimler, bildirişimde önemli söylemsel işlevler üstlenmektedirler (Fung ve Carter, 2007; Louwarse ve Mitchell, 2003; Sciffrin, 1987, 2001). Sınıf içi etkileşimde söylem belirleyicileri, aktarılan konuya dikkati çekme (örneğin, *tamam, şimdi*), konuşma sırası alma (örneğin, *tamam, öyleyse*) ve öğrencilere dönüt verme (örneğin, *evet, doğru*) gibi işlevleri yerine getirmektedir. Dolayısıyla, bu birimler sınıf ortamında tutumları ve değerlendirmeleri yansıtmakta (Aijmer, 2002) ve aynı zamanda da öğretmen-öğrenci iletişimini daha etkileşimsel olmasını sağlamaktadır (Fung ve Carter, 2007). Öğretmenler, söylem belirleyicileri aracılığıyla sınıfta etkinliklerin başlangıcına ve bitimine ya da dersin işleyiş aşamalarına dikkati çekebilmektedir. Bu dilsel öğeler sayesinde sınıf bütünlüğü ve uyumlu bir çalışma ortamı sağlanabilmektedir (Walsh, 2006, 2011; Wichmann ve Chanet, 2009).

Alanyazında söylem belirleyicilerinin sınıf etkileşimindeki yerini inceleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Sinclair ve Coulthard'ın (1975) öncü çalışması, söylem belirleyicilerinin sınıf içi söylemin bölümlerini belirlemek ve söylem yapısını parçalara bölerek düzenlemek amacıyla sıkça kullanıldığı ortaya koymuştur. Sınıf içi etkileşimde söylem belirleyici kullanımı araştırmalarının bir bölümü yabancı dil öğrencilerine odaklanırken (De Fina, 1997; Müller, 2005; Fung ve Carter, 2007) diğer bir grup çalışma (Chen ve He, 2001; Liu, 2006; Fortuno, 2006; Yu, 2008; Castro, 2009; Othman, 2010) ise öğretmenin kullandığı sözceleri ele almıştır. Müller (2005) Almanya ve Amerika'daki İngilizce anadil konuşucuları ile İngilizce öğrencilerine yönelik karşılaştırmalı bir çalışma gerçekleştirmiş ve araştırmasında yedi farklı söylem belirleyicisini incelemiştir. De Fina'nın (1997) karşılaştırmalı çalışması ise *bien* (iyi, güzel) söylem belirleyicisinin işlevlerini sınıf içi etkileşim ile günlük konuşma bağlamında ele almıştır. De Fina'ya (1997) göre, *bien* söylem belirleyicisinin sınıf içi etkileşim ve günlük etkileşimde farklı ve aynı zamanda da benzer işlevleri bulunmaktadır. Amador Moreno, O'Riordan ve Chambers (2006) Fransızca ve İspanyolca derslerinde söylem belirleyicilerin kullanım sıklığını ve işlevlerini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, sınıf içi kullanım sıklığı düşük olmasına rağmen bu yapılar sınıfta yeni konuyu geçişi sağlama, öğrencilerin dikkatlerini konuya odaklama ya da konu tekrarını destekleme gibi önemli işlevler yürütmektedir. Öğretmen sözcelerine odaklanan Othman (2010), Lancaster Üniversitesi sunumlarını video kamerayla kaydetmiş ve *okay, right* ve *yeah* kullanımlarının işlevlerini belirlemiştir. Çalışma, sınıf içi sözceleri düzenlemede ve konuşma sırası alma sürecinde bu yapıların önemli roller üstlendiğini ortaya koymuştur. Benzer biçimde öğretmenlerin söylem

belirleyicisi kullanımını ele alan diğer çalışmalar (Castro, 2009; Christodoulidou, 2011; Yu, 2008) da bu söylemsel yapıların sadece bir boşluk doldurucu olmadığını tam tersine derste önemli etkileşimsel işlevler yürüttüğüne dikkati çekmektedir.

Türkçe alanyazında söylem belirleyicileri çok sayıda araştırmada ele alınmıştır. Bu araştırmalara göre, söylem belirleyicileri, bir bildirişim sürecinde bir sözceyi diğer bir sözceye bağlayan, konuşma içerisindeki bölümleri gösteren ve bu bölümler arasında tutarlığı sağlayan *yani*, *işte*, *şimdi*, *evet*, *ama*, *şey* ve *tamam* gibi dilsel öğelerdir (bkz. Ilgın ve Büyükkantarcioglu, 1994; Özbek, 1995, 1998, 2000; Oktar ve Cem-Değer, 2004; Yılmaz, 1994, 2004; İbe-Akcan, 2008; Gürbüz, 2010; Kuru Gönen, 2011; Erdoğan, 2013; Ruhi, 2013; Tekin, 2015; Özcan ve Aksan, 2017; Aksan ve Demirhan, 2018; Kökpınar-Kaya, 2017, 2018). Türkçe söylem belirleyicileri üzerine en kapsamlı çalışma Özbek (1995, 1998) tarafından gerçekleştirilmiştir. Özbek (1995) Türkçe ve İngilizce doğal konuşma kayıtlarından elde ettiği veri tabanında 63 farklı söylem belirleyicisi kullanımı saptamış ve bu yapıların etkileşimdeki işlevlerine yer vermiştir. Uçar (2005) *işte*'nin ezgi örüntülerini, Kuru Gönen (2011) *ama* ve *fakat* yapılarını, Erdoğan (2013) *şey*'in etkileşimsel işlevlerini ve Tekin (2015) *işte* ve *falan* ile İngilizce karşılıkları *well* ve *like* öğelerini incelemiştir. Yılmaz'ın (1994) karşılaştırmalı çalışmasında *şey* ve *well* söylem belirleyicilerini ele alınmıştır. Yılmaz (2004) ise *yani*, *işte* ve *şey* söylem belirleyicilerinin edimbilimsel işlevlerine odaklanmıştır. Ilgın ve Büyükkantarcioglu (1994) *yani*'nin yazılı ve sözlü söylemdeki işlevlerini karşılaştırmışlar ve bu işlevlerin etkileşime yön verdiğini ortaya koymuşlar. Ruhi (2009) ise örtük anlamın açılmasında *yani*'nin işlevine dikkati çekmiştir.

Türkiye'deki sınıf içi söylem belirleyicileri üzerine çalışmalar, genellikle İngilizce sınıflarında bu yapıların okuma becerisine (Kıymazarslan, 1996; Uçku, 1996) ile yazma becerisine (Aysu, 2017; Dülger, 2001; Suyalçinkaya, 1999) olan katkıları ya da İngilizce okutmanlarının bu yapıları İngilizce derslerinde ne sıklıkla yer verdiklerini (Demirtaş, 2004; Aşık ve Cephe, 2013) ele almıştır. Çakır (2017) ise Türkçe sınıflarında *yani* söylem belirleyicisinin kullanımı incelemiştir. Çalışmanın bulgularına göre, kadın Türkçe öğretmenleri, 35 yaş üstü öğretmenler ve 10 yıldan daha fazla deneyime sahip öğretmenler sınıf içi etkileşimde *yani* söylem belirleyicisine daha fazla yer vermektedir.

Şimdiye kadar Türkçe çalışmalarda, Türkçe sınıf söyleminde söylem belirleyicileri kullanımı çok fazla ele alınmamış, daha çok İngilizce yazma ve okuma derslerinde söylem belirleyicisi ifadelerine odaklanılmıştır. Bu noktadan hareketle bu araştırmada, ortaokul öğretmen ve öğrencilerin sınıf-içi etkileşimi sırasında Türkçe derslerinde egemen olan *söylem örüntülerini*; diğer bir deyişle, Türkçe öğretmenlerinin söylem belirleyici kullanımını betimleyerek ve Türkçe sınıflarındaki halihazırda var olan söylem örüntülerinin doğasını inceleyerek var olan

bu boşluk kapatılmaya çalışılacaktır. Bu amaç doğrultusunda, bu çalışma aşağıdaki soruları yanıtlamaya çalışmıştır:

- Mesleki deneyim süreleri farklılaşan 4'ü kadın 4'ü erkek 8 Türkçe öğretmeni, 7. sınıf ortaokul öğrencileriyle ders işlerken hangi *söylem belirleyicilerine* ne sıklıkla yer vermektedir?
- Söylem belirleyicisi kullanımında öğretmenin, mesleki deneyim süresine, yaşına, cinsiyetine göre farklılık gözlenmekte midir?

2. Kuramsal Çerçeve

2.1. Schiffrin'in Söylem Modeli

Söylem belirleyicileri, tutarlı konuşmanın üretilmesinde ve iletinin yorumlanmasında yardımcı olan dilsel birimlerdir (Schiffrin, 1987, 2001). Schiffrin (1987) söylem belirleyicilerini, tutarlılığı sağlayan araçlar olarak görmektedir. Bu yapılar, sözlü iletişim sürecinde beş düzlemde işlev görmektedir:

- 1- Fikirleri oluşturma düzlemi (İng. ideational structure)
- 2- Kişisel kimlik düzlemi (İng. action structure)
- 3- Konuşma sırası alma düzlemi (İng. exchange structure)
- 4- Katılım düzlemi (İng. participation framework)
- 5- Bilgi düzlemi (İng. information state)

Fikirleri oluşturma düzleminde, önermeler aracılığıyla fikirler üretilmektedir ve söylem belirleyicileri (*ve, şey gibi*) fikirler arasında bağlantı kurma ya da yeni fikirleri ortaya koyma sürecinde tutarlılığı sağlamaktadır. *Kişisel kimlik düzleminde* konuşucu söyleme katılımı sağlamak için söylem belirleyicilerine başvurmaktadır. Bu düzlemde, *şey, ah, ve, fakat, çünkü, böylece, sonra* yapıları sıklıkla bu amaçla kullanılmaktadır. *Konuşma sırası alma düzlemi*, konuşucuların iletişim sürecinde nasıl sıra aldıklarına açıklık getirmektedir. Bu düzlemde *fakat, ama, ya da, ve, böylece* gibi söylem belirleyicileriyle konuşucular konuşma sırası almaya çalışmaktadır. *Katılım düzlemi*, konuşucunun konuşmaya dahil olmak için çabasını yansıtmaktadır. Bu düzlemde, *şimdi, biliyorsun, şey* belirleyicileri sıklıkla tercih edilmektedir. *Bilgi düzlemi*, konuşucu ve dinleyici arasındaki bilgi alışverişini vurgulamaktır. Bu düzlemde, *aa, şey, böylece, sonra, çünkü* gibi yapılar kullanılmaktadır (Schiffrin, 1987).

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin söylem belirleyicileri kullanımını incelemek amacıyla “tek gruplu yarı deneysel desen” kullanılmıştır. Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, sınıf içindeki *söylem belirleyicileri*, bağımsız değişkenleri ise öğretmen deneyimi, yaşı ve öğretmen cinsiyetidir.

Katılımcılar amaçlı örnekleme çeşitlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.113).

3.2. Araştırma Grubu

Çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar döneminde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Nevşehir ili merkez, Avanos ve Ürgüp ilçelerinde yer alan farklı okullarda 7. sınıflara ders veren gönüllü Türkçe öğretmenleri oluşturmuştur. Öğretmenlere ilişkin tanımlayıcı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen cinsiyeti, deneyimi ve yaşı bakımından tanımlayıcı bilgiler

Öğretmen	Cinsiyet	Deneyim	Yaş	Öğretmenin sözcü sayısı
1	K	1	26	1044
2	K	8	30	1231
3	K	11	33	912
4	K	19	45	1693
5	E	7	31	1040
6	E	9	35	1066
7	E	13	36	1159
8	E	30	56	1675

Çalışmada n=8 öğretmen yer almış ve her öğretmen 2 ayrı ders üstlenmiştir. Öğretmenlerin yaşlarının ve deneyim sürelerinin Türkçe dersi için cinsiyetlerine göre tanımlayıcı istatistikleri Tablo 2’de ve Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen yaşının ders ve cinsiyet bakımından tanımlayıcı istatistikleri

Öğretmen yaşı							
Ders	Öğretmen cinsiyeti	N	Ortalama	Medyan	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Türkçe	E	4	39.500	35.500	11.210	31.000	56.000
	K	4	33.500	31.500	8.1854	26.000	45.000
Toplam		8	36.500	34.000	9.636	26.000	56.000

Tablo 3. Öğretmen deneyiminin ve cinsiyet bakımından tanımlayıcı istatistikleri

Öğretmen yaşı							
Ders	Öğretmen cinsiyeti	N	Ortalama	Medyan	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Türkçe	E	4	15.750	13.000	9.912	7.000	30.000
	K	4	9.750	9.500	7.455	1.000	19.000
Toplam		8	12.750	12.000	8.731	1.000	30.000

Çalışmaya katılan öğretmenlerin %50'si (n=4) erkek, %50'si (n=4) kadındır. Öğretmenlerin deneyim süreleri en az 1 yıl; ve en çok 30 yıldır. 8 Türkçe öğretmenin 4'ü (%50) 10 yıldan az deneyime sahipken diğer 4'ünün (%50) 10 yıl ve üzerinde deneyimli olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Veriler toplam 640 dakikalık kayıtlardan elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde, 8 gönüllü öğretmen ile derslerine girdikleri 7. sınıfların ders sırasındaki etkileşimi, 2 ayrı ders saati (80 dakika) boyunca 2 ses kayıt cihazı ve 2 kamerayla kaydedilmiştir. Kaydetme işlemi sona erdikten sonra, öğretmen ve öğrencilerin video kayıtlarının yazıya dökülme sürecinde Du Bois, Schuetze-Coburn, Cumming ve Paolino'dan (1993) yararlanılmıştır. Bu çalışmada Du Bois, Schuetze-Coburn, Cumming ve Paolino (1993) temel alınarak yapılan çevriyazıda sözcükler, yazı dili biçimi yerine aynen öğretmen ve öğrencilerin konuşma dilinde seslettiği biçimiyle aktarılmaya çalışılmıştır. Çalışmada kullanılan söylem kodlama simgeleri Ek 1'de yer almaktadır.

Öğretmen ve öğrenci karşılıklı konuşmalardan elde edilen 640 dakikalık veriler, çevriyazı sürecinde dört sütunlu bir tabloda sırasıyla sözel *olmayan*, *satır*, *konuşan* ve *sözel olan* bölümlere aktarılmıştır. *Sözel olmayan* bölümde öğrencilerin konuşma sırasını alma durumu yer almaktadır. *Satır* sütununda sözce üretimini yansıtan ardışık numaralandırma bulunmaktadır. *Konuşan* bölümünde öğretmen ya da öğrencilerin adları yer almaktadır. *Sözel olan* sütunda ise sırasıyla sözcükler aktarılmıştır. Sözce, bir konuşucunun iki susku arasında ürettiği sözdizimsel birimdir (Huttenlocher ve diğ., 2010).

Çevriyazı sürecinde sınıf-içi öğretmen ve öğrenci etkileşimleri tek tek yazıya aktarılmıştır. Çok kısa bir çevriyazı örneğine Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Çevriyazı örneği

Sözel olmayan	Sıra	Konuşan	Sözel olan
	685	öğretmen	şaban
	686	Şaban	hocam aileyi kast ediyor
	687	öğretmen	tabiki

	688	öğretmen	yani annesi derken burda kimi kast ediyor tabiki babası
	689	öğretmen	evde büyükleri varsa büyükleri ablası abisi
	690	öğretmen	ben öyle anlıyorum
Esra'ya doğru	691	öğretmen	evet
Öğrenci okur	692	Seda	şirde dilin hangi özelliklerinden bahsediliyor
	693	öğretmen	evet
Seda parmak kaldırır	694	Esra	seda
	695	Seda	<XX> ıı dilimizin duru ve çoşkulu olduğundan bahsediliyor
	696	öğretmen	dilimizin hangi özelliklerinden bahsetmiş
	697	öğretmen	dilimizin duru olmasından
	698	öğretmen	ve =
	699	öğrenciler	[çoşku]
	700	öğretmen	[çoşku]lu olmasından bahsediyor

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada çeviriyazı ile elde edilen veritabanı, söylem belirleyicileri kullanımı bakımından çözümlenmiştir. Sınıf içi söylem çözümlemesi uygulaması kapsamında söylem belirleyicileri kullanım sıklıklarına göre sınıflandırılmıştır.

İstatistik uygulamalarında ise, veri analizinde öncelikle tüm öğretmenler için değişkenlerin frekans tabloları oluşturulup, tanımlayıcı istatistikleri hesaplanmıştır. Daha sonra, deneyim yılı gruplandırılarak, 10 yıldan az deneyimli (<10) öğretmenler ile 10 yıldan fazla deneyimli (>=10) öğretmenler için frekans tabloları yeniden tanımlanmıştır. Öğretmenlerin yaşları "35 ve altı" ile "35 üstü" olmak üzere iki gruba ayrılarak kurulan tümce sayısı, her bir söylem belirleyicisi ve toplam söylem belirleyicisi sayısı için deneyim yılı grubu, cinsiyet ve yaş grubuna göre tanımlayıcı istatistikler elde edilmiştir. Öğretmenlerin deneyim yılı grupları, cinsiyetler ve yaş grupları arasında kurulan tümce sayısı, her bir söylem belirleyicisi ve toplam söylem belirleyicisi sayısı için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesinde $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Tüm istatistiksel analizlerde IBM SPSS 21 paket programından yararlanılmıştır.

4. Bulgular

Türkçe öğretmenleri ve sınıflarıyla çalışılan bu araştırmada öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi etkileşimi incelenerek Türkçe öğretmenlerinin *söylem belirleyicisi* kullanımı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Tablo 5. Öğretmenlerin toplam söylem belirleyicisi kullanımı

Öğretmenler	Toplam Söylem belirleyicisi kullanımı
10 yıldan daha az deneyimli (10<)	883 (%12,0)
10 yıldan daha fazla deneyimli (>=10)	1557 (%21,2)
35 yaş altı (35=<)	997 (%13,6)
35 yaş üstü (>35)	1443 (%19,7)
Kadın	1365 (%18,6)
Erkek	1075 (%14,6)
	Toplam 7320

Türkçe öğretmenlerinin deneyim bakımından sonuçlarına göre, 10 yıldan daha az deneyimli Türkçe öğretmenleri 883 (%12) söylem belirleyici kullanırken, 10 yıldan daha çok deneyime sahip Türkçe öğretmenleri ise 1557 (%21,2) söylem belirleyicisi kullanmıştır. Buna göre, deneyimli öğretmenler daha fazla söylem belirleyicisine yer verdiği gözlenmiştir. Bu gruplar arasındaki sayısal fark istatistiksel olarak anlamlıdır (p -değeri=0.043<0.05).

80 dakikalık ders sırasında 35 yaş altı öğretmenler 997 (%13,6) ve 35 yaş üstü öğretmenler 1443 (%19,7) söylem belirleyicisi kullanmıştır. Bu gruplar arasındaki sayısal fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (p -değeri=0.564>0.05).

Analiz sonuçlarına göre, kadın öğretmenler Türkçe dersi sırasında toplam 1365 (%18,6) söylem belirleyici kullanmıştır. Erkek öğretmenler ise sınıf içi etkileşimde 1075 (%14,6) söylem belirleyicisine yer vermiştir. Bu gruplar arasındaki sayısal fark istatistiksel olarak anlamlıdır (p -değeri=0.043<0.05). Bu bulgulara göre, kadın öğretmenlerin ders sırasında daha çok söylem belirleyicisi kullandıkları söylenebilir.

640 dakika kayıtlardan oluşan Türkçe veride söylem belirleyici olarak kullanılan 43 farklı söylem belirleyicisi ortaya çıkmış ve bu yapılara farklı işlevler doğrultusunda yer verildiği saptanmıştır.

Tablo 6. Öğretmenlerin tercih ettiği söylem belirleyicileri türleri

Söylem Belirleyicileri	İşlevleri	Kullanım sıklığı
ama	Söylem yönü belirtme, değişikliği belirtme	202
aman	İlgi belirleyicisi	4
anladım	İlgi belirleyicisi	5
artık	Söylem yönü belirtme, değişikliği belirtme	28
ay	İlgi belirleyicisi	9
bak	İlgi belirleyicisi	42
bi dakika	İlgi belirleyicisi	14

bi de şey	İlgi belirleyicisi	1
biliyor musun	İlgi belirleyicisi	6
bilyosun	İlgi belirleyicisi	17
böyle	Planlama İlgi belirleyicisi	77
böylece	Çıkarım belirleyicisi	1
canım	İlgi belirleyicisi	8
da/de	Vurgulama belirleyicisi	162
daha	Vurgulama belirleyicisi	188
değil	Olumsuzlama belirleyicisi	130
demek ki	Vurgulama belirleyicisi	19
efendim	Vurgulama belirleyicisi	14
fakat	Söylem yönü belirtme, değişikliği belirtme	13
gerçi	Söylem yönü belirtme, değişikliği belirtme	4
ha(a)	Onaylama belirleyicisi	66
halbuki	Söylem yönü belirtme, değişikliği belirtme	1
hatta	Söylem yönü belirtme, değişikliği belirtme	7
hem	Söylem yönü belirtme, değişikliği belirtme	33
işte	İlgi belirleyicisi	61
ki	Söylem yönü belirtme, değişikliği belirtme	121
o yüzden	İlişkilendirme belirleyicisi	16
ondan sonra	Devamlılık belirleyicisi	19
peki	İlgi belirleyicisi	165
sonra	Devamlılık belirleyicisi	113
şey	Vurgulama belirleyicisi	188
şimdi	Söylem yönü belirtme, değişikliği belirtme	150
tabii	İlişki kurma belirleyicisi	24
tamam	İlgi belirleyicisi	102
tamam mı	Dinleyiciyi söyleme katma belirleyicisi	13
vallaha	İlgi belirleyicisi	16
ya	İlgi belirleyicisi	88
yalnız	Söylem yönü belirtme, değişikliği belirtme	6
yani	Açıklama, açma belirleyicisi	207
yoo	İlgi belirleyicisi	9
yoksa	Söylem yönü belirtme, değişikliği belirtme	30
zaten	Söylem yönü belirtme, değişikliği belirtme	55

43 farklı söylem belirleyici içinden en fazla *ama, de/da, daha, değil, ki, peki, sonra, şey, şimdi, tamam* ve *yani* yapılarına yer verildiği saptanmıştır. Bu yapılar, söylem içinde açıklama, ilgiyi toplama ve vurgulama işlevleri yürütmektedir. Schiffrin'in (1987) modeline göre, en sık kullanılan söylem belirleyicileri aşağıdaki işlevleri yerine getirmektedir.

- Fikirleri oluşturma düzleminde: ama, şimdi, yani, şey, sonra
- Kişisel kimlik düzleminde: ama, ve, şey, sonra
- Konuşma sırası alma düzlemi: ama, şey
- Katılım düzlemi: şimdi, şey, yani
- Bilgi düzlemi: şey, yani, sonra

Sınıf içi etkileşimde çokça yer verilen söylem belirleyicilerinin kullanım sıklıkları, cinsiyet, yaş ve öğretmen deneyimine göre farklılık sergilemiştir.

Tablo 7. En sık kullanılan söylem belirleyicilerinin deneyim, yaş ve cinsiyete göre dağılımı ve işlevleri

Söylem Belirleyicisi	İşlev	10<	>=10	35=<	>35	Kadın	Erkek
yani	açıklama, konuları ilişkilendirme ve sürekliliğini sağlama, çıkarım yapma,	68	139	96	123	131	76
ama	ortaya attığı savı vurgulama, söylem yönünü değiştirme, zıtlık,	67	135	86	123	118	84
daha	vurgulama	70	118	84	118	98	90
şey	boşluk doldurucu, düzeltme, yeni bir konu başlatma, konuşma sırası alma, konuları ilişkilendirme, planlama, etkileşimi kolaylaştırma	67	121	95	114	108	80
peki	vurgulama	64	101	75	93	75	90
da/de	vurgulama	78	84	73	61	77	85
şimdi	Yeni bir konu başlatma, vurgulama	44	106	65	86	88	62
değil	olumsuzlama	57	73	61	73	67	63
ki	vurgulama	42	79	52	64	84	37
sonra	devamlılık, süreklilik	31	82	71	41	84	29

Tablo 7’de görüldüğü gibi, 10 yıldan az deneyimli öğretmenler, sınıf içi etkileşimlerinde en fazla *de/da*, *daha*, *şey*, *ama* ve *yani* söylem belirleyicilerine yer vermiştir. Daha deneyimli öğretmenler ise *daha*, *şey*, *ama*, *yani* ile birlikte *peki* ve *şimdi* söylem belirleyicilerini daha sıklıkla kullanmıştır. Yaşa baktığımızda 35 yaş altı öğretmenlerin *daha*, *şey*, *ama* ve *yani* söylem

belirleyicilerini tercih ettiği ve 35 yaş üstü öğretmenlerin ise bu söylem belirleyicileriyle birlikte *peki* söylem belirleyicisini sıklıkla yer verdiği saptanmıştır. Kadın öğretmenler ders sürecinde *daha, ama, yani şey* ve *şimdi* söylem belirleyicilerine daha fazla yer verirken erkek öğretmenler *daha, ama, yani* ile birlikte *de/da* ve *peki* söylem belirleyicilerini tercih etmiştir.

Bu çalışmada ortaya çıkan bulgular, deneyimli öğretmenlerin elde ettikleri deneyime bağlı olarak sınıf içi bilgi inşa sürecini etkin kılabilir, öğrenmeyi destekleyecek birimlerden yararlandıklarını göstermektedir. Söz konusu etkili söylem, öğrenme ve anlam oluşturmayı desteklediği söylenebilir. Dolayısıyla, öğretmen ve öğretmen adaylarına bilgiyi yapılandırma sürecinde etkili olan dilsel birimler konusunda farkındalık kazandırmak etkili eğitim için yararlı olacaktır. Nitekim öğrencilerin bilgiyi yapılandırmaları daha çok öğretmenleri ile etkileşimleri çerçevesinde gerçekleşmektedir. Öğretmenlerin kullandıkları iletişime dayalı dilsel yapıların öğrencilerin bilişsel düzeyini olumlu yönde etkilediğini söylemek mümkündür.

5. Sonuç

Bu çalışmada, Türkçe öğretmenin söylem belirleyicilerinin kullanım sıklıkları incelenmiş ve söylem belirleyicilerinin işlevleri ortaya konmuştur. Sınıf içi söylem kesitinde kullanılan söylem belirleyicilerinin sıklığı cinsiyete, yaşa ve deneyime göre farklılaştığını verilerden elde edilen bulgular doğrultusunda söylemek mümkündür. Elde edilen verilere göre, kadın Türkçe öğretmenleri ve 10 yıldan daha fazla deneyime sahip öğretmenler sınıf içi etkileşimde söylem belirleyicilerine daha fazla yer vermektedir. Dolayısıyla, kadın ve deneyimli öğretmenler söylem belirleyicilerine sıklıkla yer vererek sınıf içi etkileşimi ve bilginin işlenmesini kolaylaştırdığı söylenebilir. Çünkü bu yapılar aracılığıyla öğretmenler, sınıf içinde öğrencileri yönlendirebilmekte, konuya yönelik ilgilerini canlı tutabilmekte ve dersin evrelerine ilişkin değişimlere dikkati çekebilmektedir.

Söylem belirleyicileri, sınıf içi etkileşimindeki ya da öğrenme döngüsündeki değişiklikleri ortaya koyabilmektedir. Ders sürecinde bilgiler arası köprülerin kurulabilmesine yardımcı olan bu dilsel yapının bilinçli kullanımı, sınıf içinde öğrencilerin ortak bilgisinin işlenmesinde yardımcı olabilmektedir. Ayrıca, öğretmen tarafından öğrencilerde var olan ortak bilginin üzerine eklenecek yeni bilginin daha etkin ve üretken aktarımını da sağlayabilmektedir (Walsch, 2011; Wichmann ve Chanet, 2009).

Bu çalışmada elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar çerçevesinde bazı önerilerde bulunmak mümkündür. Deneyimli öğretmenlerin sezgisel olarak ortaya koyduğu farkındalığa yönelik çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin kendi söylemlerinin yapısı, içeriği, türü ve öğrencilerin anlamaları üzerindeki etkilerine yönelik farkındalıklarının oluşturulmasına çalışılmalıdır. Örneğin,

öğretmenlere yönelik hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerde sınıf içi söylem çözümlemesi ve karşılıklı konuşma çözümlemesi gibi konular ders içeriğinde yer verilebilir. Sınıf içi etkileşime yönelik yazılan bazı makale, bildiri, proje ve tez gibi akademik çalışmalar derlenerek seminerler aracılığıyla öğretmenler ve öğretmen adayları bilinçlendirilebilir. Bununla birlikte, ülkemizde öğretimin niteliğini arttırmak için sınıf içi etkileşime dayalı daha fazla araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Notlar

- ¹ Bu çalışmada Özge Cengiz'in yürütücüsü olduğu 112K300 no'lu *Sınıf içi söylem çözümlemesi* konulu TÜBİTAK 1001 projesinin veri tabanı kullanılmıştır.
- ² Bu araştırmanın uygulanması sırasında gerekli kolaylığı gösteren, Nevşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve okul müdürlüklerine, araştırmaya katılan gönüllü öğretmenlere teşekkür ederim.

Kaynakça

- Aijmer, K. (2002). *English discourse particles. Evidence from a corpus*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Aksan, M. & Demirhan, U. U. (2018). Gerçi şunu da söylemeliyim... Türkçede geçersizleştirme. Y. Aksan & M. Aksan (Haz.), *Türkçede Yapı ve İşlev: Şükriye Ruhi Armağanı* (ss. 171-200). Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Amador Moreno, C. P., O'Riordan, S., & Chambers, A. (2006). Integrating a corpus of classroom discourse in language teacher education: The case of discourse markers. *ReCALL*, 18(1), 83–104. doi: 10.1017/S0958344006000619
- Aşık, A., & Cephe, T. (2013). Discourse markers and spoken English: Nonnative use in the Turkish EFL setting. *English Language Teaching*, 9(12), 34-56.
- Aysu, S. (2017). The use of discourse markers in the writings of Turkish students of English as a foreign language: A corpus based study. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(1), 132-138. doi: 10.5961/jhes.2017.191
- Biber, D. (2000). *Longman grammar of spoken and written English*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Castro, C. (2009). The use and functions of discourse markers in EFL classroom interaction. *Profile*, 11, 57-77.
- Chen Y. & A.W. He. (2001). Dui bu dui as a pragmatic marker: Evidence from Chinese classroom discourse. *Journal of Pragmatics*, 33, 1441-465.
- Christodoulidou, M. (2011). Lexical markers within the University lecture. *NovitasROYAL (Research on Youth and Language). Special issue on conversation analysis in educational and applied linguistics*, 5(1), 143-160.

- Çakır, H. (2017). Türkçe derslerinde söylem belirleyicisi olarak *yanı*'nin işlevleri. Ülper, H. (Haz.), *Türkçe Eğitimi Güncel Araştırmaları* (ss. 19-30). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. Doi: 10.14527/9786052410172
- De Fina, A. (1997). An analysis of Spanish *bien* as a marker of classroom management in teacher student interaction. *Journal of Pragmatics*, 28(3), 337-354.
- Demirtaş, E. (2004). *Yabancı dil öğretmenlerinin kullandıkları söylem belirteçleri ve bağlamaştırma ipuçlarının işlevleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- DuBois, J., Schuetze-Coburn, S., Cumming, S., & Paolino, D. (1993). Outline of discourse transcription. In J. Edwards & M. D. Lambert (Haz.), *Talking data: Transcription and coding in discourse research* (ss. 45-90). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Dülger, O. (2001). *The use of discourse markers in teaching writing* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Erdoğan, Y. (2013). Interactional functions of *şey* in Turkish evidence from spoken Turkish corpus. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10(2), 33-52.
- Fortuno, B. B. (2006). *Discourse markers within the university lecture genre: A contrastive study between Spanish and North-American lectures* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Universitat Jaume I, Castellon.
- Fung, L., & Carter, R. (2007). Discourse markers and spoken English: Native and learner use in pedagogical settings. *Applied Linguistics*, 28(3), 410-439.
- Gürbüz, N. (2010). *Discourse markers in Turkish and English conversations*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Muller, ISBN: 9783639223057
- Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., & Hedges, L. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive Psychology*, 61, 343-365. doi:10.1016/j.cogpsych.2010.08.002
- İlgin, L. & Büyükkantarcioglu, N. (1994). Türkçe'de "YANI" sözcüğünün kullanımı üzerine bir inceleme. *VIII Dilbilim Kurultayı Bildirileri* (ss. 24-38). İstanbul: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- İbe-Akcan, P. (2008). Türkçede bir söylem ögesi olarak *şimdi*'nin ezgi görünümleri. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi* 5 (2), 119-135
- Kıymazarslan, V. (1996). The Role of discourse markers in improving foreign language reading comprehension: A case study (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kökpınar-Kaya, E. (2017). The teller/receiver-oriented functions of *ondan sonra* as a discourse marker in conversational narratives. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 14(1), 35-60.
- Kökpınar-Kaya, E. (2018). *Şimdi*'nin etkileşimsel anlatılardaki anlatıcı odaklı görünümleri. Bir söylem belirleyicisi olarak *şimdi* üzerine bir inceleme. Y. Aksan & M. Aksan (Haz.), *Türkçede Yapı ve İşlev: Şükriye Ruhi Armağanı* (ss. 91-111). Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Kuru Gönen, S.F. (2011). A neo-humean analysis of Turkish discourse markers "ama" and "fakat". *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 15(1), 253-278.
- Liu, Shu-xin (2006), Teachers' discourse markers and classroom context, *Journal of Human Institute of Humanities (Science and Technology)*, 4, 148-150.

- Louwerse, M. M., & Mitchell, H. H. (2003). Towards a taxonomy of a set of discourse markers in dialog: A theoretical and computational linguistic account. *Discourse Processes*, 35(3), 199-239.
- Müller, S. (2005). *Discourse markers in native and non-native English discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Oktar, L. & Cem-Değer, A. (2004). Turkish 'işte' as trace and signal of discourse. K. İmer G. Doğan (Haz.), *Current Research in Turkish Linguistics* (ss. 121-134). Cyprus: Eastern Mediterranean University Press.
- Othman, Z. (2010). The use of okay, right and yeah in academic lectures by native speaker lecturers: Their 'anticipated' and 'real' meanings. *Discourse Studies*, 12(5), 665-681.
- Özbek, N. (1995). Discourse markers in Turkish and English: A comparative study (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Nottingham Üniversitesi, Nottingham, İngiltere.
- Özbek, N. (1998). 'yani, işte, şey, ya: Interactional markers of Turkish'. *Proceedings of the Ninth Interactional Conference on Turkish Linguistics*. Lincoln College, Oxford.
- Özbek, N. (1998). Türkçe'de söylem belirleyicileri. *Dilbilim Araştırmaları*, 37-47.
- Özbek, N. (2000). Yani, işte, ya: interactional markers of Turkish. *Studies on Turkish and Turkic Languages*, 393-401.
- Özcan, G. & Aksan, Y. (2017). Sözlü Türkçede *evet*'in görünüşleri: Sözlü Türkçe derleminden bulgular. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 14(2), 15-35.
- Ruhi, Ş. (2009). The pragmatics of *yani* as a parenthetical marker in Turkish: Evidence from METU Turkish Corpus. *Working papers in corpus-based linguistics and language education*, no:3, 285-298.
- Ruhi, Ş. (2013). The interactional functions of *tamam* in spoken Turkish. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10(2), 9-32.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (2001). Discourse markers: Language, meaning and context. D. Schiffrin, D. Tannen, & H. Hamilton (Haz.), *The handbook of discourse analysis* (ss. 54-74). Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Şuyalçinkaya, K. (1999). The Role of discourse markers in improving writing a report (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tekin, M. (2015). Turkish discourse particles 'işte' and 'falan' and their English equivalents 'well' and 'like': A corpus study. *Tarih Okulu Dergisi*, 8(11), 435-459.
- Uçar, A. (2005). Söylem belirleyicisi olarak *İşte*'nin ezgi örüntüleri. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, (2)1, 35-50.
- Uçku, Ç. (1996). *The Impact of discourse markers on developing reading skills in English at intermediate level: A case study* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*, New York: Routledge.

- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse. Language in Action*. New York: Routledge.
- Wichmann, A. & Chanet, C. (2009). Discourse markers: a challenge for linguists and teachers. *Nouveaux cahiers de linguistique française*, 29, 23-40.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (1994). *Descriptive and comparative study of the discourse markers 'well' in English and 'şey' in Turkish* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Essex Üniversitesi, Colchester, İngiltere.
- Yılmaz, E. (2004). *A pragmatic analysis of Turkish discourse particles: Yani, İşte and Şey* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yu, L. Q. (2008), Interpersonal meaning of discourse markers by foreign language teachers in classroom, *Journal of the Graduates of Sun Yat-Sen University (Social Sciences)*, 29(3), 129-135.

EK 1. Kodlama Simgeleri

Sözce	satır
Sözce örtüşmesi	[]
Sözcük	önce ve sonra boşluk
Anlaşılmayan sözce	<XX>
Düzenek kaydırma	<D ₂ D ₂ >
Gülme	@
Uzatma	=

Anahtar Sözcükler

Yabancı Dil, Türkçe öğretimi, Kültür, Kültür aktarımı

Keywords

Foreign Language, Teaching Turkish, Culture, Culture Transfer

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN C1 SEVİYE DERS KİTAPLARINDAKİ KÜLTÜR UNSURLARININ İNCELENMESİ (GAZİ YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE – İSTANBUL YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE)

INSPECTION OF CULTURAL ELEMENTS IN THE C1 LEVEL BOOKS USED IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE (GAZI TURKISH FOR FOREIGNERS - ISTANBUL TURKISH FOR FOREIGNERS)

• **Hasan Hüseyin Mutlu - Gülşah Set**

Dr. Öğretim Üyesi, Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, hasanhuseyinmutlu@odu.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ana materyal olarak kullanılan ders kitaplarının (Gazi Yabancılar İçin Türkçe ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe) C1 seviyelerinde yer alan kültür unsurlarını tespit etmektir. Çalışma nitel araştırma modellerinden temel nitel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında yabancılar Türkçe ders kitaplarından Gazi Yabancılar İçin Türkçe C1 ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe C1 ders kitapları çalışma materyali olarak belirlenmiştir. Veriler doküman incelemesi yöntemi ile toplanmış, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Gazi Yabancılar İçin Türkçe C1 seviye ders kitabında en çok kullanılan kültürel unsur atasözü ve deyimler; en az kullanılan kültürel unsur ise kişiler arası ilişkiler olmuştur. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe C1 seviye ders kitabında ise en çok kullanılan kültürel unsur edebiyat, sanat ve müzik; en az kullanılan kültürel unsur ise kişiler arası ilişkilerdir. Elde edilen bulgular dikkate alındığında kültürel unsurların kullanım oranları öğrenen kişilerin seviyelerine uygun olarak yerleştirilmiştir.

Abstract

The aim of this research is to determine the cultural elements in the C1 level textbooks (Gazi Yabancılar İçin Türkçe ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe) which are used as the main material in teaching Turkish as a foreign language. The study was conducted with a basic qualitative research design, one of the qualitative research models. Within the scope of the research, Gazi Yabancılar İçin Türkçe C1 and İstanbul Yabancılar İçin Türkçe C1 textbooks of Turkish teaching textbooks for foreigners were determined as study material. Data were collected by document analysis method and analyzed by content analysis method. The most commonly used cultural element in the Gazi Yabancılar İçin Türkçe C1 level textbook is proverbs and idioms; the least used cultural element was interpersonal relations. In the İstanbul Yabancılar İçin Türkçe C1 level textbook, the most commonly used cultural elements are literature, art and music; the least used cultural element is interpersonal relations. When the findings were taken into consideration, the usage rates of cultural elements were placed in accordance with the levels of the learners.

1. Giriş

İnsanlar toplumsal ve sosyal bir varlık olmanın sonucu olarak birbirleriyle iletişim kurmak zorundadır. Çünkü insanlar arası ilişkiler hayatın her alanında olan bir durumdur. Bu ilişki de en iyi dil ile gerçekleştirilmektedir. TDK'nın (2011: 664) klasik tanımına göre dil, insanların duygu ve düşüncelerini kelimelerle ya da çeşitli işaretlerle aktardıkları sistemdir. Bir başka tanıma göre ise dil, bir toplumu oluşturan bireylerin duygu ve düşüncelerini ses ve anlam yönünden geçerli ortak unsurlar ile kurallardan faydalanarak başkalarına aktarmaya yarayan çok yönlü, gelişmiş sisteme denir (Mutlu ve Ayrancı, 2017: 2). Her insan dünyayı kendi ana diline göre şekillendirir. Çevresine kendi ana dilinin penceresinden bakar. Tüm varlıkları, olayları, durumları kendi ana dilinin anlama ve anlatma yöntemleriyle kavrar ve dile getirir (Göçer ve Moğul, 2011: 798). Günümüzün değişen ve gelişen şartları göz önünde bulundurulduğunda sadece ana dili bilmek pek yeterli olmamaktadır. İnsanlar çeşitli nedenlerle kendi ülkesi dışına çıkıp başka ülkelere gitmekte ve hatta gittikleri yerlere yerleşmektedir. Bunun yanında ticari, bilimsel ve sair sebeplerle insanlar başka dillerle karşı karşıya kalabilmektedir. Bu da insanlara ikinci bir dil öğrenme zorunluluğu getirmektedir. Aynı zorunluluk Türkçe için de geçerlidir. Çeşitli nedenlerle ülkemize yerleşmiş ya da farklı sebeplerle ülkemiz ile iç içe ve iletişim halinde olan farklı milletlerden birçok insan bulunmaktadır. Bu insanlar yaşamlarını devam ettirebilmek ve hayatlarını anlamlandırabilmek için Türkçeyi ve Türkçenin kendine has özelliklerini idrak ederek, sindirerek öğrenmek durumundadır. Bir dili özümseyerek öğrenmenin en pratik yolu da o dilin mensubu milletlerin kültürünü öğrenmekten geçmektedir. Yabancı dil öğrenmek sadece hedef dili öğrenmek demek değil, o dilin kullanıldığı coğrafyadaki kültürü de öğrenmektir. Bir dil öğrenilirken o coğrafyadaki insanların günlük hayatlarında neler yaptıkları, olaylara karşı gösterdikleri tepkileri, gelenek ve görenekleri, tarihi gibi birçok unsur da beraberinde öğrenilir. Bu da dil öğrenen kişilerin hedef dili daha kolay öğrenmelerine, özümsemelerine katkı sağlamaktadır. Diğer türlü dil öğretimi sadece kurallar üzerinden verilmeye çalışılırsa yeterli düzeyde bir verim alınamayabilir. Çünkü kuru ezberle öğrenilen dil kuralları zamanla unutulur, tam bir öğrenme gerçekleştirilemez.

1.1. Kültür

Toplum ve dil arasındaki bağlantı kurabilmenin en iyi yolu dildir. Bir milletin dilini doğru öğrenebilmek, öğrendiklerini de anlamlandırabilmek için o milletin kültürüne hâkim olmak çok önemlidir. Dil, toplum ve kültür ilişkisini kurduğu için kültürü aktarmada da oldukça etkilidir. Bundan dolayı kültür kavramını incelemek faydalı olacaktır. Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre kültür kavramı, tarih boyunca maddi-manevi bütün değerleri ve bunları oluşturmada, gelecek kuşaklara aktarmada kullanılan, insanın çevresine karşı olan hâkimiyet derecesini gösteren

araçların tümü şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 1558: 2011). Kaplan'a göre ise (Kaplan, 2010: 33) insanları diğer tüm canlılardan farklı kılan var olanla yetinmeme, onları değiştirme ve kendine mal edip kullanma özelliklerinden dolayı oluşturulan maddî-manevî her şey kültür kavramının alanına girmektedir.

Brooks (1975) kültürü "büyük K kültür (resmî kültür)" ve "küçük k kültür (derin kültür)" şeklinde iki gruba ayrılabilir. Büyük K kültür genellikle seçkin kültürü simgeler ve müzik, teknoloji, edebiyat, sanat gibi içinde bulunulan toplumun insanlığa yaptığı katkılar bakımından tanımlanır. Küçük k kültür ise daha çok bir toplumun değerlerini, inançlarını, davranışlarını temsil eder. Bu da giyim kuşam, yerleşme şekli, değerler, inançlar, eğlence şekilleri, tutum ve davranışlar gibi günlük yaşamın içinden kavramlarla ilgilidir (Ökten ve Kavanoz, 2014: 847). Dil ve kültür ilişkisi incelenirken her iki tanım da ele alınmaktadır.

Dil ve kültür arasındaki ilişkiyi kültür bakımından ele aldığımızda kültürün, dili dilbilimsel ve pedagojik yönlerden etkilediğini görürüz. Dilbilimsel açıdan kültür, dilin edim bilim, semantik ve söylem özelliklerini etkilemektedir. Pedagojik olarak ise dil öğretim materyallerinin seçimini etkilemektedir. Çünkü materyallerin kültürel içeriği ile kullanılan yöntemin kültürel alt yapısı konularında seçim yapılmalıdır. Aynı ilişki dil bakımından ele alınacak olursa dil, kültürün taşıyıcısı ve koruyucusu görevindedir. Toplum ve kültür arasında köprü görevi gördüğü için bir dili öğrenmek çok önemlidir. Çünkü bir toplum, kültürünü en iyi dil ile aktarabilir. Bu nedenle kültür kavramının ne olduğunu ve öğrenilecek dilin kültürünü iyi bilmek gerekmektedir. Çünkü tarih boyunca nesillerdir gerçekleşen kültür aktarımının en büyük aracı dil olmuştur (Erdal vd. 2018: 13). Dolayısıyla dil öğretiminde kültür aktarımı, dil öğretim sürecinde kullanılan yazılı ve görsel materyallerde kültür unsurlarının seviyeye uygun olarak yerleştirilmesi oldukça önemlidir.

1.2. Yabancı Dil Öğretimi ve Kültür

Kültürü, yabancı dil öğretimindeki amacıyla ele aldığımızda dini, sanatı ve insanların yaptığı her türlü faaliyeti içine aldığını görürüz. Bu soyut bağların bilgisine insanlar eğitimle sahip olur ve dil ile bu bağları aktif bir şekilde kullanır, gelecek nesillere aktarır (Okur ve Keskin, 2013: 1621,622). Yabancı bir dil öğrenmek demek sadece dil bilgisi kurallarını ve nasıl konuşulduğunu öğrenmek değildir. Bir dil öğrenilmeye başlandığında artık o dilin konuşulduğu toplumun ve toplumsal ilişkilerin de her yönüyle öğrenilmesi demektir. Şen'e göre (2019) Türkçedeki akrabalık terimlerinin fazla olması sadece dil bilgisi kuralları ile açıklanamaz. Bu durum aynı zamanda kültürün dil üzerindeki etkisinin somut bir örneğidir. Dil öğrenen kişiler de bu etkiyi göz önünde bulundurarak hem kültürü hem de dili oluşturan ve etkileyen diğer unsurları daha iyi içselleştirmelidir.

Okur ve Keskin'e (2013) göre ise yabancı bir dil öğrenirken sadece o dil öğrenilmekle kalmayıp farklı bir dünya, farklı bir kültür de anlaşılıp tanınmaktadır. Bu da yabancı dili, yabancı olanı anlamaya çalışan kişilerin bilgi ve düşünce hazinelerini geliştirerek dünyaya bakış açılarını geliştirir. Çünkü yabancı dil öğretimi sadece dilbilgisi öğretimi değil, içinde bulunulan toplumun kültürünün de öğretimidir. Bu nedenle öğrenilen dil ne kadar özümsebilir, anlamdaki derinlik ne kadar irdelenirse dilin mensubu olduğu toplumun kültürü de o kadar kolay ve iyi öğrenilir.

Bir millet kültürel açıdan gelişmişse ve gelişmiş bir düşünsel yaşamı bulunuyorsa, kullandıkları dil de bu üstünlüklerden faydalanarak insanların düşünme becerisi dille imkân bulur (Akarsu, 1998: 88). Bu da kültürün tamamına etki eder. Buradan dil ve kültürün ayrılmaz bir bütün olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bunlardan birinde üstünlüğü yakalamış bir milletin diğerinde de üstün olması kaçınılmaz bir durumdur. Bir dilin sahip olduğu üstünlük; yetişmiş, olgun bir zihnin duygu ve düşüncelerinin çok ve çeşitli olmasından, insanın kavrayış mükemmelliğinin bu çeşitliliğin derecesiyle ölçülmesinden dolayı duygu ve düşünceleri ifade etmeye yarayan kelime ve üslup zenginliğiyle ölçülebilir (Hulusi, 1934: 72). Bunun için de dil öğrenirken dil bilgisi kurallarının yanında kültürel öğelerin de öğrenilmesi, dilde üstünlük ve zenginlik kazanmaya katkı sağlamaktadır.

Dil öğretiminde kültür kavramı ne kadar nitelikli ele alınırsa, hedef dilin mensubu olduğu kültür unsurları kitaplarda, etkinliklerde ne kadar iyi aktarılırsa, dil öğrenimi de o kadar başarılı ve kalıcı olacaktır.

Kültür öğeleri ders kitaplarında verilirken bu unsurların nasıl yerleştirildiğine ve seçilen metinlerin kültür unsurlarını yansıtabilme açısından nitelikli olmasına dikkat edilmelidir. Çünkü seçilen nitelikli metinler öğrencilerin söz varlığını ve öğrenilen kültüre karşı bilincini geliştirmeye fazlasıyla etki eder (Tüm ve Sarkmaz, 2012: 449). Öğrenciler sadece dile ait sözcükleri, dilbilgisel kalıpları öğrenmekle kalmaz o dilin mensubu olduğu kültüre ait deyim ve atasözlerini, günlük yaşama ilişkin kavramları, ulusal değerleri, inançları, kişilerarası ilişkileri ve daha birçok şeyi seçilen metinler aracılığıyla öğrenir, kendi kültürüyle karşılaştırır ve özümsemesi daha kolay olur. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitaplarına koyulacak metinlerin seçiminde dikkatli ve bilinçli olunmalıdır.

Ders kitaplarında kültür öğeleri belli ölçütlere göre verilmelidir. Kaili ve Çeltik (2010) okuma metinlerindeki konuların üniteler halinde gruplandırılması ile söz varlığı ve kavramların okuyucular tarafından bir bütün olarak kavranmasını kolaylaştırmayı hedeflemişler ve konuları "sağlık, toplum ve insan, gelenek ve görenekler, gezi, edebiyat, psikoloji, popüler bilim ve teknoloji, medya ve haber, sanat, eğlence, eğitim, çevre" olarak sınıflandırmışlardır. Çakır (2006) ise kültür öğelerinin akran grubunun diğer topluluktaki günlük yaşamı, aileleri, onların yaşam

koşulları, okulları, arkadaşlarıyla ilişkileri, boş zamanlarında yaptıkları etkinlikler, kutladıkları festivaller, törenler ve evlilik gelenekleri ile ilgili tartışmalarla verilebileceğini belirtmiştir. Yabancı dil öğretilirken kültür kavramına büyük önem veren Avrupalı devletler Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (2001) dilin konuşulduğu toplum ya da toplumların bilgi ve kültürünün evrensel bir değer taşıdığı üzerinde durarak yabancı dil öğretimi için hazırlanan ders kitaplarındaki kültür unsurlarını "*Günlük Yaşam: Yiyecek-içecekler, yemek zamanları, sofrâ âdabı, ulusal bayramlar, çalışma saatleri ve uygulamaları, boş zaman faaliyetleri (hobiler, spor, okuma alışkanlıkları, medya); Yaşam şartları: Yaşam standartları (bölgesel, sınıfsal ve etnik farklılıklar), barınma olanakları, sosyal yardım düzenlemeleri; Kişiler arası ilişkiler: Toplumdaki sınıf yapısı ve sınıflar arası ilişkiler, cinsler arası ilişkiler, aile yapısı ve aile bireyleri arasındaki ilişkiler, nesiller arası ilişkiler, iş ortamındaki ilişkiler, toplum ile polis ve resmî görevliler arasındaki ilişkiler, ırk ve toplum ilişkileri, siyasi ve dini gruplar arasındaki ilişkiler; Değerler, inanışlar ve tutumlar: Sosyal sınıf, meslek grubu, sağlık (kazanılmış ve kalıtsal), bölgesel kültür, güvenlik, kurumlar, gelenek ve sosyal değişim, tarih, azınlıklar (etnik ve dini), ulusal kimlik, ideolojiler, yabancı üniversiteler, yabancı kişiler, sanat (müzik, görsel sanatlar, edebiyat, drama, popüler müzik), mizah; Beden dili; Sosyal (toplumsal) âdetler (gelenekler): Örneğin, misafir olma ve ağırlamada; dakiklik, hediye, giyecek, yiyecek ve içecekler, davranış ve söyleyiş âdetleri, kalış (ziyaret) süresi, vedalaşma; Törensel davranışlar: Dini tören ve âyinler, doğum, evlilik, ölüm, halka açık gösteri ve törenlerde dinleyici ve seyirci davranışları, kutlamalar, festivaller, danslar, disko, vb."* şeklinde altı başlıkta ele almıştır.

Bu araştırmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı bağlamında kültür unsurlarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe C1 ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe C1 kitaplarındaki kültürel unsurlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Gerek alanyazın taramasından elde edilen gerekse Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (2001) detaylı olarak vurgulanan dil öğretiminde kültür aktarımının önemi bu çalışmanın gerekçesini oluşturmaktadır. Çünkü dil öğretiminde kullanılan en temel materyal ders kitapları ve bu kitaplarda yer alan metinlerdir. Bu araştırma ders kitaplarının kültür unsurları haritasını ortaya koyması açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma özelliği taşımaktadır ve temel nitel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Temel nitel araştırma, bütün disiplinlerde ve pratikte uygulama alanlarında

görülebilen, eğitimde en sık kullanılan nitel araştırma biçimlerindedir. Bu tür araştırmalarda veriler; gözlem, görüşme veya doküman incelemesi yoluyla elde edilir (Merriam, 2013).

2.2. Çalışma Materyali

Çalışmada Gazi Yabancılar İçin Türkçe C1 seviye ders kitabı ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe C1 seviye ders kitabı amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu yöntem “çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilir” (Büyüköztürk vd. 2017: 92,93). Gazi Yabancılar İçin Türkçe C1 seviye ders kitabı Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanmaktadır. Kitapta 5 ünite ve her üniteye 4 metin olmak üzere toplam 20 okuma metni yer almaktadır. Bu metinlerin her birinde ortalama 400 sözcük bulunmaktadır. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe C1 seviye ders kitabı ise İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi’nde hazırlanmaktadır. Kitapta 12 ünite ve her üniteye 3 metin olmak üzere toplam 36 okuma metni yer almaktadır. Bu metinlerin her birinde ortalama 600 sözcük bulunmaktadır. Araştırma kapsamında sadece okuma metinleri incelenmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Çalışmanın veri toplama aşamasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Konuyla ilgili alanyazın taraması yapılmış ve elde edilen kaynaklarda (Akarsu, 1998; Çakır, 2006; Göçer ve Muğul, 2011; Kaplan, 2010; Kaili ve Çeklteke, 2010; Ökten ve Kavanoz, 2014; Tüm ve Sarkmaz, 2012; Mutlu ve Ayrancı, 2017) kültür, dil ve yabancı dil öğretimi kavramları araştırılmıştır. Çalışma materyallerinde yer alan okuma metinleri tek tek incelenmiş, metinlerde yer alan kültür unsurları ölçütler doğrultusunda tespit edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. “İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenen bir teknik olarak tanımlanır” (Büyüköztürk vd., 2017: 259).

Çalışmada ele alınan kitaplar Okur ve Keskin’in (2013) benzer bir çalışmasında kültür öğelerini tespit etmek için oluşturdukları tablo doğrultusunda incelenmiştir. Bu tabloda kültür öğeleri 7 başlık halinde kategorize edilmiştir. Bu tabloya 8. kategori olarak atasözü ve deyimler eklenmiştir. Tablo yardımıyla elde edilen verilerin toplam veri sayısına oranı kategorilere göre

yüzde olarak hesaplanmıştır ve her kategoriye yine tablolar halinde sayfa numaralarıyla beraber doğrudan alıntılarla örnekler verilmiştir.

Tablo 1: Kültürel Öğeler Tablosu (Okur ve Keskin, 2013: 1629)

Alt öge	1.GÜNLÜK YAŞAM	2.KİŞİLER ARASI İLİŞKİLER	3.DEĞERLER VE EĞİTİM	4.EDEBİYAT SANAT VE MÜZİK	5.GELENEKLER VE FOLKLOR	6.SOSYAL YAŞAM	7.COĞRAFYA VE MEKÂN	8.ATASÖZÜ VE DEYİMLER
A	Yiyecek - içecek	Kişiler	Değerler	Edebiyat	Özel günler ve gelenekler	Moda	Yer(iller ve/ veya diğer yerleşim yerleri)	Deyimler
B	Yemek zamanları, sofrada adabı	Selamlaşma ifade ve davranışları	Eğitim	Müzik	Sözlü anlatımlar ve sözlü gelenekler	Yasaklar		Atasözleri
C	Resmi tatilleri-çalışma zamanları	Aile yapıları ve ilişkileri, kuşaklar arası ilişkiler	Dil ve tarih bilinci/sevgisi	Sanat	Dini kurallara dayalı davranışlar	Alkış ve güzel hareketler		
D	Boş zaman etkinlikleri, hobileri	Politik ve dinsel gruplar arası ilişkiler	Diğerleri	Gösteri sanatları	Doğum, evlilik gelenekleri	Diğerleri		
E	Karşılıklı konuşmalarda yaşa, cinsiyete, yakınlık derecesine, sosyal statüye, resmiyete göre kullanılacak sözler ve kalıplar	Konuk etme-ikram ve hediyeler		El sanatları geleneği	Festivaller, törenler, kutlamalar			
F	Yeme ve içme alışkanlıkları	Diğerleri		Diğerleri	Danslar			
G	Oyunlar				Toplumsal uygulamalar, ritüeller, batıl inançlar			
H	Spor		Halk bilgisi, evren ve doğa ile ilgili uygulamalar					
i	Müzik		Diğerleri					

Okur ve Keskin (2013) tarafından hazırlanan kültürel öğeler tablosu alanda uzman 3 akademisyene gönderilmiş ve tablo hakkında görüşleri istenmiş ayrıca tablo Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metin’inde (2001) yer alan kültürel ölçütler bağlamında değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda tabloya “atasözleri ve deyimler” kodlayıcısı eklenmiştir. Kodlayıcılara

göre elde edilen veriler tekrar uzman görüşüne sunulmuş ve dönütler doğrultusunda çalışmaya işlenmiştir. Çalışma materyallerinden elde edilen veriler üzerinde iki alan uzmanı kodlamalar yapılmış ve kodlamalar arasındaki uyuma dikkat edilmiştir. Uyum olmayan kodlamalar üçüncü bir alan uzmanına gösterilerek kodlama işlemlerine son şekli verilmiştir. Böylelikle veri analizinin güvenilirlik çalışması tamamlanmıştır.

3. Bulgular

Araştırmada incelenen kitaplarda tespit edilen verilerin istatistiksel analizi Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Gazi C1 Ders Kitabı ve İstanbul C1 Ders Kitabı Kültür Oranları

	Gazi C1		İstanbul C1	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Günlük Yaşam	16	3,33	18	2,60
Kişiler Arası İlişkiler	8	1,57	6	0,87
Değerler ve Eğitim	28	5,48	76	11
Edebiyat-Sanat ve Müzik	113	22,11	319	46,16
Gelenekler ve Folklor	107	20,94	10	1,45
Sosyal Yaşam	0	0	12	1,88
Coğrafya ve Mekân	26	5,09	14	2,03
atasözü ve Deyim	212	41,49	235	34,01
TOPLAM	510	100	690	100

Tablo 2’ye göre yabancılara Türkçe öğretimi için kullanılan ders kitaplarındaki günlük yaşama ait kültürel öğelerin oranı Gazi C1 ders kitabında % 3,33, İstanbul C1 ders kitabında % 2,60; kişiler arası ilişkilere ait kültürel öğelerin oranı Gazi C1 ders kitabında % 1,57, İstanbul C1 ders kitabında % 0,87; değerler ve eğitime ait kültürel öğelerin oranı Gazi C1 ders kitabında % 5,48, İstanbul C1 ders kitabında % 11; edebiyat, sanat ve müzik alanındaki kültürel öğelerin oranı Gazi C1 ders kitabında % 22,11, İstanbul C1 ders kitabında % 46,16; gelenekler ve folklor alanındaki kültürel öğelerin oranı Gazi C1 ders kitabında % 20,94, İstanbul C1 ders kitabında % 1,45; sosyal yaşama ait kültürel öğelerin oranı İstanbul C1 ders kitabında % 1,88 iken Gazi C1 ders kitabında bu alana ait herhangi bir kültürel öge bulunamamıştır. Coğrafya ve mekâna ait kültürel öğelerin oranı Gazi C1 ders kitabında % 5,09, İstanbul C1 ders kitabında % 2,03; atasözü ve deyimlere ait kültürel öğelerin oranı ise Gazi C1 ders kitabında % 41,49, İstanbul C1 ders kitabında ise % 34,01 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3: Gazi Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitabı C1 Seviyesi

Alt Öge	Kültürel Öğelerin Aktarılış Şekli	Kitaptaki Yeri (Seviye-Sayfa)
1a	Özellikle antidepresanlarla birlikte tüketilen incir, bakla, lahana turşusu , tavuk veya dana ciğeri gibi besinler kan basıncını yükselterek hastanın ölümüne yol açıyor.	C1-73
1f	Türkiye’de insanlar buğday ürünlerini ve ekmeği çok tüketirken, et ve süt ürünlerini az tüketmektedir.	C1-39
2a	Kardeşimin de heyecandan dili tutuldu. Halamın da...	C1-92
2b	HURDACI: Selamünaleyküm hemşehrim. BEKÇİ: Aleykümselam.	C1-94
2c	Nihayet kapı çaldı, koşarak açtım kapıyı , yıllardır görüşmüyormuşuz gibi sarıldım boynuna.	C1-58
3c	Osmanlı askerleri, Bursa’nın fethi sırasında, Bizans askerlerinin moralini bozmak ve onlara gözdağı vermek için kılıç ve kalkanlarını birbirine vurarak düşmana meydan okumuşlardır.	C1-23
4a	Ayla Oral , şiirin bu gücüne sırtını dayadığı için şöyle söyle: “Olamazlar’ın mezarına Benim garip ülkem Saraylar kurar”	C1-78
4b	Mevlevilikte ayin, ney eşliğindeki semadan meydana gelir.	C1-25
5d	Düğünlerde gelinin beline kuşak bağlama , eski bir Türk geleneğidir.	C1-55
5e	Hıdırellez , her yıl 6 Mayıs’ta dünyanın çeşitli yerlerinde kutlanan bir bahar şenliğidir.	C1-16
5g	Bazı yerlerde rüya görmek isteyen kişi yastığının altına bir demir parçası koyar ve o gece gördüğü rüyayı niyetine göre yorumlar.	C1-98
7	Kamerli Dağı’ndan ayrılan bir kütlenin Erzurum’daki Tortum Çayı’nın önüne set çekmesiyle Tortum Gölü oluşmuştur.	C1-67
8a	Gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurmak her geçen gün daha da zor hâle geliyor.	C1-38
8b	Burada “İnsan insanın kurdudur.” deyişi daha da anlamlı bir ifadeye dönüşmektedir.	C1-54

Gazi C1 seviye ders kitabında kültür aktarımında kullanılan unsurlara bakıldığında *günlük yaşam* kavramıyla ilgili dokuz alt kategoriden yiyecek-içecek, yeme ve içme alışkanlıkları ve karşılıklı konuşmalarda yaşa, cinsiyete, yakınlık derecesine, sosyal statüye, resmiyete göre kullanılacak sözler ve kalıplar kategorilerine yönelik metin ve alıştırmalar verilmiştir. Tablo 3’te yiyecek içecek kategorisine sadece 1a maddesindeki cümlede geçen “lahana turşusu” örnek verilmiştir. Yeme ve içme alışkanlıkları kategorisine ise sadece 1f maddesindeki cümlede geçen “Türk insanının

buğday ürünlerini çok tüketmesi” ifadesi örnek olarak verilmiştir. *Kişiler arası ilişkiler* kavramıyla ilgili altı alt kategoriden kişiler, aile yapıları ve ilişkileri, kuşaklar arası ilişkiler, selamlaşma ifade ve davranışları kategorilerine yönelik metin ve alıştırmalar verilmiştir. Tablo 3’te kişiler kategorisine 2a maddesindeki cümlede geçen “hala” kavramı, selamlaşma ifade ve davranışları kategorisine 2b maddesindeki cümlelerde geçen “selamünaleyküm, aleyküm selam” ifadeleri, aile yapıları ve ilişkileri, kuşaklar arası ilişkiler kategorisine ise 2c maddesindeki cümlede geçen “kadının akşam işten gelen kocasına kapıyı açması, onu karşılaması” ifadeleri örnek verilmiştir. Bu ifadeler Türk kültüründe önemli bir yere sahiptir. *Değerler ve eğitim* kavramıyla ilgili dört alt kategoriden eğitim, dil ve tarih bilinci/sevgisi ve diğer unsurlar kategorilerine yönelik metin ve alıştırmalar verilmiştir. Tablo 3’te dil ve tarih bilinci/sevgisi kategorisine 3c maddesindeki “Osmanlı askerleri, Bursa’nın fethi” ifadeleri örnek olarak verilmiştir. *Edebiyat, sanat ve müzik* kavramıyla ilgili altı alt kategoriden edebiyat, müzik, sanat ve diğer unsurlar kategorilerine yönelik metin ve alıştırmalar verilmiştir. Tablo 3’te edebiyat kategorisine 4a maddesindeki “Ayla Oral’ın Şiirin Şarkısı” şiirinden bir dörtlük örnek verilmiştir. Müzik kategorisine 4b maddesindeki cümlede yer alan “ney” kavramı örnek olarak verilmiştir. *Gelenekler ve folklor* kavramıyla ilgili dokuz alt kategoriden özel günler ve gelenekler, sözlü anlatımlar ve sözlü gelenekler, dini kurallara dayalı davranışlar, doğum ve evlilik gelenekleri, festivaller, törenler ve kutlamalar, danslar, toplumsal uygulamalar, ritüeller, batıl inançlar ve diğer unsurlar kategorilerine yönelik metin ve alıştırmalar verilmiştir. Tablo 3’te doğum ve evlilik gelenekleri kategorisine 5d maddesindeki cümlede geçen “düğünlerde gelinin beline kuşak bağlanması” kavramı örnek verilmiştir. Festivaller, törenler, kutlamalar kategorisine 5e maddesinde geçen “hıdırellez” kavramı örnek verilmiştir. Toplumsal uygulamalar, ritüeller, batıl inançlar kategorisine ise 5g maddesinde geçen “rüya görmek için yastık altına demir koyma” kavramı örnek olarak verilmiştir. Gazi C1 ders kitabında *sosyal yaşam* kavramıyla ilgili herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Coğrafya ve mekân kategorisiyle ilgili tablo 3’te “Kamerli Dağı, Tortum Çayı, Tortum Gölü” kavramları örnek olarak verilmiştir. Atasözü ve deyimler kategorisiyle ilgili tablo 3’te 8a maddesinde geçen cümledeki “ayak uydurmak” deyimini ve 8b maddesinde geçen cümledeki “İnsan insanın kurdudur.” atasözü örnek olarak verilmiştir.

Tablo 4: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı C1 Seviyesi

Alt Öge	Kültürel Ögelerin Aktarılış Şekli	Kitaptaki Yeri (Seviye-Sayfa)
1a	Ne zaman İstanbul’a gelsem mutlaka Kanlıca’ya yoğurt yemeye giderdim.	C1-35
1g	Türkiye’deki çocuklar arasında yaygın olarak oynanan “ Yağ satarım bal satarım ” oyununda önce bir ebe belirlenir.	C1-155
2a	Türkiye’de yabancı birisine hitap ederken bay veya bayan oluşuna göre “ amca/teyze ” ya da “ birader/bacım ” gibi ifadeler sıklıkla kullanılır.	C1-76

3b	Nizamiye Medreseleri , Büyük Selçuklu Devleti zamanında kurulan ve dönemin ünlü veziri Nizamülmülk'ün adıyla anılan medreselerdir.	C1-111
3c	Dünyanın ilk büyük darphanesi yani para üreten yeri Osmanlı İmparatoru Fatih Sultan Mehmet Han tarafından İstanbul Simkeşhane'de kurulmuştur.	C1-161
4a	Hisar dergisinde "Fildişi Kuleden" başlığıyla sürekli denemeler yazdı.	C1-112
4b	Ancak on yıl önce "aşkın yüzüne tüküren" şairin sonraları dilinden düşürmediği türkü "Elsa" olacaktır.	C1-38
4e	Ebru , kâğıt üzerine, özel yöntemlerle yapılan geleneksel bir süsleme sanatıdır.	C1-123
5d	Türkler için kız isteme merasiminde kahve ikram etmek önemlidir. Gelin olacak kız tarafından yapılan kahvelerden damada ikram edilecek kahvenin içine tuz konması bu merasimde bir gelenek hâlini almıştır.	C1-46
5d	Ne çeyizi ne umutları ne de sevmek, anlaşılmaq, fark edilmek, zengin ve seçkin bir koca bulmaq gibi ümitleri vardı.	C1-58
5g	Türklerde saygı ifadesi olarak gösterilen bir davranış biçimi de el öpmedir. Yaşça küçük olanların büyüklerine saygı ve sevgilerini göstermek için ellerini öpüp alınlarına götürmeleri şeklinde uygulanan geleneksel bir davranış biçimidir.	C1-76
6b	Uçuk kıyafetler, aşırı makyaj ve ağır parfümden kaçınmaq gereklidir.	C1-69
7	Türkiye'de de çok yaygın olan ve kahvehanelerin vazgeçilmez oyunu olan tavla, iki ayrı renkte 15'er pul ve bir çift zarla, özel bir tahta üzerinde oynanır.	C1-55
7	Tatil için değil yurtdışına, Bodrum'a bile gidemedim.	C1-163
8a	Kazayı görünce gözlerim yuvalarından çıkacak gibi oldu.	C1-167
8b	Yaş kesen baş keser.	C1-188

İstanbul C1 ders kitabında kültür aktarımında kullanılan unsurlara bakıldığında *günlük yaşam* kavramı ile ilgili dokuz alt kategoriden yiyecek-içecek, boş zaman etkinlikleri, hobileri ve oyunlar kategorilerine yönelik metin ve alıştırmalar verilmiştir. Tablo 4'te yiyecek-içecek kategorisine 1a maddesindeki cümlede geçen "yoğurt" kavramı örnek verilmiştir. Oyunlar kategorisine ise 1g maddesindeki "yağ satarım, bal satarım" oyunu örnek olarak verilmiştir. *Kişiler arası ilişkiler* kavramı ile ilgili altı alt kategoriden kişiler ve diğer unsurlar kategorilerine yönelik metin ve alıştırmalar verilmiştir. Tablo 4'te kişiler kategorisine 2a maddesindeki cümlede geçen "amca, teyze, birader, bacım" kavramları örnek verilmiştir. *Değerler ve eğitim* kavramı ile ilgili dört alt kategoriden eğitim, dil ve tarih bilinci/sevgisi ve diğer unsurlar kategorilerine yönelik metin ve alıştırmalar verilmiştir. Tablo 4'te eğitim kategorisine 3b maddesindeki cümlede

geçen “Nizamiye Medreseleri” kavramı örnek verilmiştir. Dil ve tarih bilinci/sevgisi kategorisine ise 3c maddesindeki “ilk darphanenin Fatih Sultan Mehmet zamanında kurulması” örnek olarak verilmiştir. *Edebiyat-sanat ve müzik* kavramı ile ilgili altı alt kategoriden edebiyat, müzik, gösteri sanatları, el sanatları geleneği ve diğer unsurlar kategorilerine yönelik metin ve alıştırmalar verilmiştir. Tablo 4’te edebiyat kategorisine 4a maddesindeki cümlede geçen “Hisar Dergisi” kavramı örnek olarak verilmiştir. Müzik kategorisine 4b maddesindeki cümlede geçen “türkü” kavramı örnek verilmiştir. El sanatları kategorisine ise 4e maddesindeki cümlede geçen “ebru” kavramı örnek olarak verilmiştir. *Gelenekler ve folklor* kavramı ile ilgili dokuz alt kategoriden doğum, evlilik gelenekleri, festivaller, törenler, kutlamalar ve toplumsal uygulamalar, ritüeller, bâtlı inançlar kategorilerine yönelik metin ve alıştırmalar verilmiştir. Tablo 4’te doğum, evlilik gelenekleri kategorisine 5d maddelerinde geçen cümlelerdeki “kız isteme merasiminde kahve ikram etmek” ve “çeyiz” kavramları örnek verilmiştir. Toplumsal uygulamalar, ritüeller, bâtlı inançlar kategorisine ise 5g maddesindeki cümlede geçen “el öpme” kavramı örnek olarak verilmiştir. El öpme kavramı Türk kültüründe yaşça küçük olanların büyüklere duydukları saygıyı ifade ederken kullandıkları bir davranıştır. *Sosyal yaşam* kavramı ile ilgili dört alt kategoriden moda ve yasaklar kategorilerine yönelik metin ve alıştırmalar verilmiştir. Tablo 4’te yasaklar kategorisine 6b maddesindeki “uçuk kıyafetler, aşırı makyaj ve ağır parfümden kaçınmak gereklidir.” Bu cümle Türkiye’de bir iş görüşmesine giderken yasak olan şeylerden bahsettiği için bu kategoride ele alınmıştır. *Coğrafya ve mekân* kategorisi ile ilgili tablo 4’te “kahvehane, Bodrum” kavramları örnek olarak verilmiştir. *Atasözü ve deyimler* kategorisi ile ilgili tablo 4’te 8a maddesinde geçen cümledeki “gözleri yuvalarından çıkmak” deyimini ve 8b maddesinde geçen cümledeki “Yaş kesen baş keser.” atasözü örnek olarak verilmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada yabancı dil öğretiminde kültürün yeri ve önemi üzerinde durulmuş, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında verilen kültürel unsurlar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu inceleme yapılırken yabancılara Türkçe öğretiminde sıkça başvurulan Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe C1 seviye ders kitabı ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe C1 seviye ders kitabı belirli kıstaslar çerçevesinde kültür öğelerinin aktarımı açısından değerlendirilmiştir.

Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe C1 ders kitabından elde edilen bulgulara göre kitapta yer alan yaklaşık 8000 sözcükten oluşan toplam 20 okuma metninde tüm kültürel başlıklardan toplam 510 kültürel unsura; İstanbul C1 ders kitabında ise yaklaşık 21000 sözcükten oluşan 36 okuma metninde toplam 690 kültürel unsura rastlanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu unsurlar

incelendiğinde Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe ders kitabında en çok (f=212) atasözleri ve deyimler ile edebiyat-sanat-müzik (f=113) başlığı altında; İstanbul C1 ders kitabında ise en çok edebiyat-sanat-müzik (f=319) ve atasözleri ve deyimler (f=235) başlığı altında kültürel öğeler yer almaktadır. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde (2001) sosyodilsel uygunluk tablosunda C1 düzeyinde *deyimleşmiş ifadeler ve günlük kullanımların çoğunu söyleyiş biçemlerinin ayırına vararak anlayabilir. Önemli ölçüde argo ve deyimsele kullanıma yer verilen filmleri takip edebilir. Dili, duygusal imâli ve şaka yollu anlatımlar dahil olmak üzere sosyal amaçlarla esnek ve etkin bir biçimde kullanabilir* ifadesi yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuç bu ifadeyi destekler niteliktedir. Bu bağlamda incelenen ders kitaplarında C1 düzeyinde bu başlıklarda kültür unsurlarına yer verilmesi olumlu olarak yorumlanabilir.

Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe C1 ders kitabında en az yer verilen kültür unsurları sosyal yaşam (f=0) ve kişiler arası ilişkiler (f=8) başlıkları altında; İstanbul C1 ders kitabında ise kişiler arası ilişkiler (f=6) ile Gelenekler ve folklor (f=10) başlıkları altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir şekilde İşcan ve Yassıtaş'ın (2018) Yedi İklim B1 ve B2 yabancılar için Türkçe ders kitaplarını kültür unsurları açısından incelediği çalışmada da sosyal yaşam ile ilgili kültürel unsurlara hiç yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Okur ve Keskin'in (2013) İstanbul A1, A2, B1, B2 seviye ders kitaplarını kültürel unsurlar açısından incelediği çalışmasında da en az yer verilen kültür başlıklarından birinin sosyal yaşam olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları her iki ders kitabında da aynı alanların sayısal verilerinin benzerlik gösterdiği görülmektedir. Yukarıda bahsedilen araştırmalarda da benzer sonuçların olması dikkat çekicidir. Bu durum yabancılar için hazırlanan ders kitaplarında bu alanlara ait kültürel unsurlara yer verilmediği ya da çok az yer verildiği dolayısıyla bu alanda kültür aktarımının ihmal edildiği anlamına gelmektedir. Oysa Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde de (2001) belirtildiği üzere günümüz dil öğretiminde benimsenen iletişimsel modelde öğrenen, dili tüm becerileriyle sosyal yaşamda karşılaşacağı her durumun üstesinden gelecek şekilde öğrenmelidir. Bu doğrultuda özellikle sosyokültürel özellikler dil öğretiminde ve öğreniminde oldukça önemlidir. Tabii ki öğrencinin hazır olma durumuna göre bazı unsurlar (ör. deyim ve atasözü) daha üst seviyelerde bazı unsurlar ise alt seviyelerde (ör. sosyal yaşam, günlük ifadeler) yoğun olarak yer alabilir. Bu durum tema, kazanım ve seviye ilişkisi içerisinde değerlendirilebilir. Ancak bu durum kültürel unsurlara bazı seviyelerde hiç yer verilmeyeceği anlamına gelmez. Dolayısıyla sosyal yaşama ait kültürel unsurlara C1 seviyesinde hiç rastlanılmaması olumsuz bir durum olarak yorumlanabilir.

Araştırma verilerinden ulaşılan bir diğer sonuç kültürel unsurların dağılımında bir denge olmadığını göstermektedir. Bu durum bazı kültürel öğeler için olağan olarak kabul edilebilir. Günlük hayatta sıkça kullanılan basit deyimler alt seviyelerde yer alsa da yukarıda Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninden yapılan alıntıda da belirtildiği üzere genel olarak deyim ve

atasözlerinin C1 ve C2 seviyelerinde yer alması önerilmektedir. C2 seviyesinde bu durum *deyim ve günlük konuşma diline ait ifadeler hakkında geniş bilgiye sahiptir ve ince anlam farklılıklarının bilincindedir. Anadili konuşurlarının ifadelerinin toplumdilbilgisel ve sosyokültürel kapsamını doğru olarak değerlendirebilir ve uygun biçimde karşılık verebilir. Toplumdilbilgisel ve sosyokültürel farklılıkları da göz önünde bulundurarak kendi dilini konuşan bireylerle, konuştuğu yabancı dil (hedef dil) konuşurları arasında uzmanca köprü kurabilir* olarak ifade edilmektedir. Ancak her iki kitapta da sosyal yaşam, günlük yaşam, kişiler arası ilişkilere ait kültürel unsurlar her seviyeye ait ders kitaplarında dengeli bir şekilde dağılım gösterebilir.

Genel olarak bir değerlendirme yapıldığında kitaplarda en çok kullanılan kültürel unsurların atasözleri-deyimler ve edebiyat-sanat-müzik olması bu unsurların kullanıldığı seviye ile doğru orantılı olduğu söylenebilir. Seviye ilerledikçe hedef dilin incelikleri ve derinliği üzerinde daha fazla durulmaktadır. Bu durum, kültür aktarımının da aynı doğrultuda verilmesini gerektirmiştir. Kitaplarda en az kullanılan kültürel unsurlar ise sosyal yaşam ve kişiler arası ilişkiler olmuştur. Yabancı bir dili ve kültürü öğrenirken ilk önce günlük hayatta en çok işe yarayacak unsurlar ve kavramlar öğrenilmektedir. Ancak her ne kadar yine seviyeye göre bir dağılım yapıldığı sonucu düşünülse de bütün kültürel unsurlara her seviyede yer verilmesi hedef dilin öğrenilmesini kolaylaştıracak ve öğrenilenleri de pekiştirecektir.

Alanyazında konu ile ilgili diğer çalışmalara bakıldığında;

Okur ve Keskin'in (2013) İstanbul Yabancılara Türkçe Öğretimi A ve B seviye ders kitaplarını incelediği çalışmada B seviyesindeki kültür aktarımının A seviyesine göre daha yoğun olduğu görülmektedir. Bu çalışmayla karşılaştırıldığında ise C seviye kitaplarında kültür aktarımının B seviyesine göre daha yoğun olduğu görülmektedir. Bu sonuç da seviye arttıkça kültür unsurlarının kullanımının arttığını göstermektedir.

Kutlu'nun (2014) Gazi Yabancılara Türkçe Öğretimi B seviye ders kitaplarını incelediği çalışmada B seviyesinde kullanılan kültür unsurlarının bölümlere göre eşit bir şekilde dağıtılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma kapsamında incelenen kitaplara da kültürel unsurların sınıflandırılmasına göre bakıldığında dağılımın eşit bir şekilde yapılmadığı ve bazı kültürel unsurlara hiç yer verilmediği görülmektedir. Oysaki kültürel unsurların hepsi bir bütündür. Kitaplara eşit bir şekilde yerleştirilmesi öğrenen kişiler için daha verimli olacaktır.

Araştırma sonucunda Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe C1seviye ders kitaplarının Türk kültürünün aktarımı konusunda geniş bir muhtevaya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu da Türkçenin öğretileceği kitleye Türk kültürünü de aktarmakta başarılı bir niteliğe sahip olduğunu göstermektedir. Temel ve orta seviye dil öğretim kitaplarıyla ileri seviye dil öğretim kitapları kültür aktarımı açısından karşılaştırıldığında ileri seviye kitaplarında

kültür aktarımı konusuna daha fazla yer verildiği görülmektedir. Okur ve Keskin'e (2013) göre temel seviye yabancılara Türkçe öğretim kitaplarında kültürel öğelerin pek kullanılmadığı, gramer kurallarının üzerinde daha fazla durulduğu, kültür aktarımı ile ilgili unsurların çok az kullanıldığı, orta seviye ders kitaplarında kültür aktarımının daha yoğun olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada kullanılan ileri seviye Türkçe öğretim ders kitaplarının incelenmesi sonucu elde edilen veriler bu sonuçla örtüşmektedir. Çünkü kültür aktarımı C1 seviye ders kitaplarında çok yoğun bir şekilde kullanılmıştır.

Erdem, Gün ve Karateke'nin (2015) ileri seviye İstanbul Yabancılar İçin Türkçe öğretim setini incelediği çalışması da yapılan bu çalışmayı destekleyici sonuçlar içermektedir.

Günlük iletişimde kullanılan sözeylemler (Kara ve Altınsoy, 2017) çoğumuzun farkında olmadığı fakat alışlagelmiş olan kalıp ifadeler ve sözlerdir. Her gün sıkça kullanılan bu kalıp söz ve ifadelerin içerisinde toplumun duygu, düşünce, inanç ve olaylara bakış açıları gizlidir. Diğer yandan edebiyat, sanat ve müzik ürünleri, coğrafyası ve diğer kültür öğeleri de bu inanç, değer ve bakış açısını yansıtır. Dolayısıyla dili öğrenmek için dille birlikte kültürün de öğrenilmesi hayati derecede önemlidir. Zira özellikle sosyal iletişimde kullanılan deyim, atasözü, kalıp ifade ve sözleri bilmeden hedef dilin konuşulduğu toplumla iletişim kurmak, toplumu anlamak mümkün değildir. Günümüzde dil öğretimi araştırmacıları, dil öğrencisinin öğrendiği dilin kültürünü kavrayarak kültürlerarasılık becerisini geliştirmesine yönelik yöntemler üzerinde çalışmaktadır (Gökme, 2005). Ayrıca yabancı dil öğrenirken hedef dile ait kültürün de öğrenilmesi diğer toplumlara karşı hoşgörüyü geliştirecek (Er, 2006), toplumları daha iyi anlamaya yardımcı olacaktır. Bu bağlamda araştırmanın sonuçları Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik hazırlanmış ders kitaplarının bir kültür haritası olarak görülmekte; ders kitaplarının değerlendirilmesinde ve hazırlanacak ders kitaplarına kaynaklık etmesi açısından alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

Çalışma materyalleri kapsamında yer alan ders kitapları kültür unsurları bağlamında değerlendirilmiştir. Ders kitabı hazırlanırken birçok ölçütün ve bileşenin olduğu göz önünde bulundurulmuştur. Dolayısıyla ders kitabının genel olarak değerlendirilebilmesi için diğer ölçütlere göre çalışmalar da yapılabilir. Bu çalışmanın kültürel unsurlar boyutunda alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanılarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Yabancı dil öğretiminde en önemli ölçütlerden biri kültür aktarımıdır. Kültür dilde, dil kültürün içinde gizlidir. Dolayısıyla yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanacak kitaplarda kültür unsurlarının seviye bazında planlanarak her beceri alanına profesyonel bir şekilde yerleştirilmesi uygun olacaktır.

- Yapılan incelemede sosyal yaşamla ilgili kültürel unsurların incelenen kitaplarda yer almadığı ya da çok az yer aldığı tespit edilmiştir. Ancak dili öğrenen bireylerin sosyal yaşamın içerisinde oldukları düşünülünce kitaplarda bu alana daha çok önem verilmesi önerilmektedir.
- Yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarında yer verilen kültürel unsurların sınıf içi uygulama yapmaya olanak sağlayacak şekilde düzenlenmesi uygun olacaktır.

Kaynakça

- Akarsu, B. (1998). *Dil-kültür bağlantısı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Brooks, N. (1975). The analysis of foreign and familiar culture. *The culture revolution in foreign language teaching*. Haz. R. C. Lafayette. Skokie, Illinois: National Textbook Company: 19-31.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, İ. (2006). Developing cultural awareness in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education - Tojde*, 7(3), 12, 154-161.
- Er, K. O (2006). The effects of culture in foreign language curriculum. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*. 39(1), 1-14.
- Erdal, K., Dağdeviren, İ., Gökhan, O., Şen, H. H. ve Şenay, E. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültürel öğeler (A2 Düzeyi). *TÜRÜK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(12), 11-23.
- Erdem, M. D., Gün, M. ve Karateke, B. (2015). İleri seviye için hazırlanan İstanbul yabancılara Türkçe öğretim setinin kültür aktarımı açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 8-17.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Gökmen, E. (2005). Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası iletişimsel edinç. *Dil Dergisi*, 128, 69-78.
- Hulusi, R. (1934). *Dilin mükemmelliği ve dil mükemmelleştirme Görünceleri*. İstanbul: Burhaneddin Matbaası.
- İşcan, A. ve Yassıtaş, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti örneği (B1-B2 düzeyi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3(1), 47-66.
- Kaili, H. ve Çeltek, A. (2010). Türkçe okuma kitabı. 8. *Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*, 134-145.
- Kaplan, M. (2010). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kutlu, A. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürün araç olarak kullanımı: Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti örneği (B1-B2 Seviyesi). *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 697-710.

- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative Research A Guide to Design and Implementation*. Selahattin Turan (Çev. Ed.). 3. Basımdan Çeviri. Ankara: Nobel Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2001). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni*. Çev. MEB TTKB). Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Yayınları.
- Mutlu, H. H. ve Ayrancı, B. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geçmişten günümüze süregelen problemler. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 3(2), 66-74.
- Okur, A. ve Keskin, F. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1619-1640.
- Ökten, C. ve Kavanoz, S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini hedefleyen ders kitaplarında kültür aktarımı. *Turkish Studies*, 9(3), 845-862.
- Şen, Ü. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- TDK (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tüm, G. ve Sarkmaz, Ö. (2012). Yabancı dil Türkçe ders kitaplarında kültürel öğelerin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 448-459.



Keywords

David Jones, In parenthesis, Uzun anlatı şiiri,
Biçembilim, Biçemsel inceleme

Anahtar Sözcükler

David Jones; In Parenthesis; Uzun anlatı şiiri;
Biçembilim, Biçemsel inceleme

LONG NARRATIVE POETRY AS A LYRIC AND NARRATIVE HYBRID FORM: A STYLISTIC ANALYSIS OF DAVID JONES' IN PARENTHESIS*

MELEZ BİR TÜR OLARAK UZUN ANLATI ŞİİRİ: DAVID JONES'UN IN PARENTHESIS ADLI ŞİİRİNİN BİÇEMSEL BİR İNCELEMESİ

• **Merve Altın**

Arş. Gör. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı,
İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, mrvdmrts.altin@gmail.com

Abstract

This study presents a stylistic analysis of David Jones' long narrative poem *In Parenthesis* in order to find out and discuss the prominent stylistic features that contribute to the hybrid nature of the poem. *In Parenthesis* embodies the stylistic features associated with lyric, narrative and drama. A stylistic reading of the poem proposes that the generic hybridity of the poem is supported by the style variations, graphological deviations and other internal deviations that foreground the generic and stylistic varieties in the text. This study aims to explore that a stylistic analysis of the poem is important in defining the long narrative poem as a hybrid form.

Öz

Bu çalışmanın amacı David Jones'un *In Parenthesis* adlı şiirinin biçemsel bir incelemesini yaparak şiirin melez yapısına katkıda bulunan önemli biçemsel öğeleri bulmak ve tartışmaktır. *In Parenthesis*, lirik şiir, anlatı türleri ve oyun türlerine özgü biçemsel özellikler göstermektedir. Şiirin biçemsel incelemesi sonucunda, metin içindeki biçemsel değişkenlerin, grafolojik sapmaların ve diğer metin içi sapmaların şiirdeki biçemsel melezliğe katkıda bulunduğunu ortaya konmuştur. Şiirin biçemsel incelemesi uzun anlatı şiirinin melez bir tür olarak tanımının yapılması için önem arz etmektedir.

* This paper is a part of my Ph.D. thesis entitled "A Stylistic Analysis on the Redefinition of the Nineteenth and Twentieth Century Long Narrative Poetry".

Introduction

This paper aims to construct a reading of David Jones' *In Parenthesis* (1937) as a lyric and narrative hybrid long poem from the perspective of stylistics, focusing on its form and stylistic playfulness. The poem is going to be analysed by the methods provided by stylistics in order to find out the stylistic peculiarities of the poem that contribute to its lyric and narrative hybrid nature both in terms of form and content. The objective of this study is to reveal the stylistic features of *In Parenthesis*, and to redefine it as a lyric and narrative hybrid long poem through using the stylistic features peculiar to a hybrid form.

Long narrative poetry as a hybrid form is *"interstitial, a liminal, always becoming form that does not privilege either poetry or narrative, but rather finds power in a perpetual give and take between their techniques"* (Kroll, 2010, p. 1). Therefore, in order to understand and define *In Parenthesis* as a long narrative poem, both the lyric and narrative constituents of it should be addressed in a holistic manner. To that end, stylistics that provides systematic methods and approaches in the analysis of poems, plays and fictional prose is used in this study. In general, for the analysis of hybrid texts such as long narrative poems, it is claimed that *"we need a further hybrid of critical approaches, one that combines poetic theory with narrative theory"* (Morgan, 2003, p. 502). In this sense, stylistics can well enhance one's understanding of long narrative poetry as lyric and narrative hybrid, without underestimating the value of lyric in order to assert the value of narrative, or vice versa.

Stylistics is basically defined as *"an approach to the analysis of (literary) text using linguistic description"* (Short, 1996, p. 1). The term "style" can denote more than one concept. Leech and Short argue that *"[s]ometimes the term has been applied to the linguistic habits of a particular writer; at other times it has been applied to the way language is used in a particular genre, period, school writing or some combination of these"* (p. 11). Yet, the major focal point of stylistics is the style of texts of all kinds. The focus is on the text as the text itself reflects *"a homogeneous and specific use of language"* (12). Accordingly, stylistics is primarily interested in the revelation of linguistic characteristics of all types of texts and spoken language as well.

A stylistic analysis has three main phases: the overall interpretation of a text, the detailed analysis of *"significant stylistic features"*, and the evaluation and the interpretation of the text using linguistic descriptions (Short, 1996, p. 17). Such an analysis seeks to explicate the meaning of the text and how the text comes to mean what it means through in-depth examination of the significant stylistic features, and it does not necessarily aim at coming up with new or startling explanations. Stylistics is argued to be a "scientific" approach as it proposes well-established methods and a technical vocabulary in order to arrive at concrete and objective explanations.

Certain stylistic and formal characteristics in the composition of *In Parenthesis* will be analysed by the methods and terminology provided by Mick Short and Geoffrey Leech. Short's *Exploring the Language of Poems, Play and Prose* and *Style in Fiction* co-authored with Leech are seminal works which are considered as key textbooks in the field. Foregrounded, deviated and parallel structures, style variations, the discourse structures, linguistic indicators of viewpoint, speech and thought presentations in the poem will be analysed so as to reveal the lyric and narrative structure of the poem.

1. The Notion of Long Narrative Poetry as a Lyric and Narrative Hybrid

Poetic literature has conventionally been divided into three categories as narrative (or epic), lyric and dramatic. Narrative poetry, in its broadest sense, can be defined as a type of poetry that narrates a sequence of events, real or imaginary, either in written or spoken form. As one of the oldest forms of literary genres, narrative poetry is a very broad generic term subsuming epics, romances, ballads, and idylls. Lyric, on the other hand, is one of the main, conventional constituents of the poetic tradition along with the narrative and dramatic. The definition and the form of lyric poetry have changed and varied throughout the ages. Lyric, as a nominative term, has begun to be used to indicate a short poem with a single speaker expressing his/her state of mind, thoughts, feelings, and/or perceptions (Abrams, 1999, p. 146). Therefore, the term "lyric" is associated with any type of poem which is personal and emotional in expression. Although epic poems, idylls, ballads, and romances are the best known types of narrative poetry, McHale argues that

[t]he range of narrative poetry is enormous; it includes the entire epic tradition, primary and secondary, oral and written, as well as medieval and early modern verse romances, folk ballads and their literary adaptations, narrative verse autobiographies such as Wordsworth's *The Prelude*, and novels-in-verse from *Eugene Onegin* through Les Murray's *Fredy Neptune* and Anne Carson's *Autobiography of Red*. The category also includes many lyric sequences, as well as the many free standing, non-sequence lyric poems that evoke or imply narrative situations, incorporate narrative elements, or display some degree of 'residual narrativity'. (2010, p. 12)

Such long narrative poems cannot simply be defined as poems containing only narrative elements, namely a story and a storyteller. Nor can they be defined or described by means of historical and traditional definitions of epic, lyric and romance, since they no longer count on set of conventions, predetermined rules, or formal and contextual norms, in terms of form and subject matter.

Although the terms used by the critics to define the long poems are varied such as “verse novel”, “novel in verse”, and “autobiographical verse”, narrative poetry is an umbrella term encompassing all these forms. It is argued that “[t]he texts described as verse novels are all long narrative poems, however else we classify them. ‘Long narrative poem’ is their definitive, and adequate, taxonomy” (Addison, 2009, p. 544). Naming such poems verse-novel, novel in verse or prose poem puts these poem under the hegemony of the popular genre, that is novel especially in the nineteenth century. As Addison suggests “[l]ong narrative poems, predating novels by millennia, have probably always been with us” (2009, p. 544); therefore in order to emphasise both the lyric and narrative qualities, and in order to foreground the multiple components of the form such as lyric, epic, romance, drama, and so on, the term “long narrative poem” is used in this study.

The term “hybrid” denotes one of the most important characteristics of long narrative poetry that distinguishes it from traditional narrative poems:

Derived from the Latin word *hybrid* (‘having a mix character, based on heterogeneous or incongruous sources’), the term ‘hybrid genre’ is used to designate works of art which transgress genre boundaries by combining characteristic traits and elements of diverse literary and non literary genres. (Herman et al, 2010, p. 330)

Long narrative poems as lyric and narrative hybrids meld, transform, blur and unsettle the conventions and the stylistic features of more than one narrative and poetic forms. “By transgressing genre boundaries, hybrid genres aim at distancing themselves from the homogenous, one-voiced, and ‘one-discoursed’ worldview conventional narratives seem to suggest” (Herman et al, 2010, p. 330). In this sense, the hybrid nature of long narrative poems liberates them from the constraints of traditional genres, and makes them more free and flexible both in terms of form and subject matter.

The word “long” denotes the length, duration and the intensity of reading experience along with the proper development of a plot and characters.

In terms of length, the work must have a sustained duration and intensity of reading experience with line length a contributing but not determining factor of this. In terms of structure, it may have a variety of structural shapes from continuous narrative to fragmented sequence of units of varying lengths, but it must have an underlying plotted narrative involving characters and events occurring in time. (Murphy, 1989, p. 67)

Long poem allows a space for a development of a plot structure, elaboration on various themes and the inclusion of different voices and perspectives. In this sense, narrative poem's being long and having hybrid structure complement each other.

Deviating from its monological and authoritative language and form, long narrative poems, thanks to their lyric and narrative hybrid nature, begin to display numerous voices, dialogues, narration, description, action in a manner that can be recognised in prose narratives. Individual voices and personal perspectives also prevail in these poems in a manner that can be recognised in lyric poems. In this sense, the characteristics of lyric and narrative are blended, and the multivoicedness in these poems exposes the diversity of life and the great complexity of human experience. The long narrative poems as lyric and narrative hybrids foreground personal narratives in the face of larger social events and grand narratives, and personal feelings in the face of social stances. As a lyric and narrative hybrid, in a long narrative poem, narrative form and novelistic features give stylistic and contextual freedom to poets, and "*retaining the form of verse allow[s] greater latitude in the use of symbol, allegory, and even emotional intensity*" (Tasker, 1996, p. 197).

The prominent stylistic and formal features of a long narrative poem as a lyric and narrative hybrid form are complex discourse structure, style variation in the text in terms of medium, tenor, domain and dialect, the elements of foregrounding, deviation and parallelism, the elements of speech and thought presentation, the presence of multiple narrators and/ or different types of narrators, sequential plot structure, the development of a plot and psychologically realised characters, a manifest concern with contemporary realities, the inclusion of various voices, perspectives and consciousness presented through the linguistic indicators of viewpoint, the deviation from a unitary speaking voice and the interaction of the differing perspectives and ideas with each others. These stylistic features separate the long narrative poems as hybrid forms from the conventional long narrative poems and pure lyric poems.

2. A Stylistic Analysis of David Jones' *In Parenthesis*¹

David Jones' *In Parenthesis* is the first of his two long narrative poems, and it relates the experiences of Private John Ball in B Company, an English and Welsh regiment. The poem begins with the embarkation of the regiment for France, and ends in Mametz Wood when Private Ball is wounded in the leg during the Battle of Somme. The poem opens in an infantry camp in England.

¹ Jones, D. (2003). *In Parenthesis*. New York: The New York Review of Books. Hereafter all citations will refer to this edition and will appear by the part number and page.

In Part 1, readers are introduced to B Company along with the main figures of the narrative such as Private John Ball, Captain Gwyn, Mr. Jerkins, Sergeant Snell, Corporal Quilter, and Lance Corporal Aneurin Merddyn Lewis. The B Company is preparing for the embarkation for France in December 1915. Part 2 opens in France, and it narrates the daily activities and the training of the troops. The troops start parading through the front lines, and from this part onwards the troops are gradually moving closer to the front line. The last part, Part 7, is about the confrontation of the B Company with the enemy in Mametz Wood in July. The book ends when Private John Ball is wounded in the leg and waiting for the stretcher-bearers to find him.

The poem displays diverse and rather unconventional stylistic features. It combines free verse and prose, and it is enriched by illustrations, epigraphs, authorial notes, style variations, constant changes in narrative perspective, allusions, references and many other stylistic features that debunk the conventional expectations about prose and verse, even in modernist terms. In this sense, the poem combines literary and non-literary forms in order to construct a meaning. This stylistic versatility suggests that the form of the poem becomes more free and flexible when compared to that of the nineteenth century long narrative poems. The stylistic features of *In Parenthesis* also reflects the notion of diversity that defines the era both in social and literary terms. *In Parenthesis* can be defined as a lyric and narrative hybrid long poem as it “*is not definable as a particular art form, and does not fit neatly into any genre. It is a mixture of prose and poetry*” (Eaves, 1984, p. 54). The stylistic analysis of the poem, thus, will reveal how the poem stands in parenthesis between lyric and narrative. Moreover, this study will also reveal that it is a poem that conveys its meaning through its preface, illustrations, inscriptions, and endnotes that defy all genres and forms.

From stylistics’ perspective, Jones’ frontispiece² and end-piece drawing³ are of great importance within the work as they communicate the feelings and ideas of the poet to readers not through words but through images. The two drawings rely on visual stylistic devices to provide information to readers, and thus, they are integral to the overall assessment of the idiosyncratic style of the poem. They indicate how certain visual elements are arranged and functioned within a narration. The frontispiece portrays a battlefield which evokes a waste land notion. The barren soil crowded by mice, leafless trees, barbed wires, a strayed mule, tools for trench digging, working and marching soldiers, and the stars in the dark sky enrich the waste land motif. The images in the drawing are interwoven, and this chaos also adds up to the waste land motif. A half-naked soldier who is probably wounded and surrounded by barbed wires is

² See Figure 1: David Jones’ Frontispiece

³ See Figure 2: David Jones’ End-piece Drawing

foregrounded as he is located in front of the other soldiers who are probably busy with engaging in the daily activities of the trench. The half-naked soldier amid in barbed wires also evokes a Christ figure. This figure represents self-sacrifice and agony, the death of whom will be expected to redeem his fellow countrymen.

The end-piece, likewise, sustains the waste land motif with the images of barren soil, the same leafless trees, a dark sky, the moon and a bunch of stars, all of which create a gloomy atmosphere. In this end-piece drawing, the soldier figure is replaced by a goat which is surrounded by the same barbed wires, and pierced into two by a long spear. The goat image suggests a rite of sacrifice. In the end-piece drawing, the half-naked soldier in the frontispiece transforms to a goat, and he is sacrificed. The notion of war is equated with sacrifice, and the battlefield is equated with sacrificial ground. The goat figure also calls to mind the scapegoat archetype. The war turns out to be a sacrificial ritual and the soldiers become scapegoats. In this sense, the soldier in the frontispiece turns to a material, a scapegoat, to which ills of the whole world and human suffering are diverted. The scapegoat figure relieves people of their own responsibilities, and it serves as a kind of cathartic purge. Both the frontispiece and end-piece drawing create parallelism which foregrounds such prominent motifs of the poem as chaos, waste land, agony and sacrifice in a visual way. The frontispiece becomes an opening parenthesis while the end-piece drawing becomes a closing parenthesis that contributes to the hybrid nature of *In Parenthesis* as a long narrative poem. Moreover, the drawings build an analogy between what is contemporary (the war) and what is religious and mythic (Christ, sacrifice, scapegoat).

At the very beginning of the poem, readers come across with a dedication page. From stylistics' point of view, the typology of the page attracts the attention as the whole text is in capital letters, and thus, it is foregrounded. This graphological deviation leads us to the notion of an inscription as seen on a war memorial, or a gravestone. The dedication text is in free verse, and has no punctuation mark (except from the periods indicating the abbreviations and apostrophe). The whole page is read as if it were one long sentence. Jones dedicates his poem to his "FRIENDS / IN MIND OF ALL COMMON & HIDDEN / MEN AND OF THE SECRET PRINCES", to "THE MEMORY OF THOSE" who fought beside Jones, to "ESPECIALLY PTE. R.A. LEWIS-GUNNER" who was killed in the action, to French soldiers "WHO EXCHANGED THEIR LONG LOAVES WITH US", and also, to "THE ENEMY / FRONT-FIGHTERS WHO SHARED OUR / PAINS AGAINST WHOM WE FOUND / OURSELVES BY MISADVENTURE" (xvii). In the dedication page, instead of glorifying the notion of war, or praising his fellow soldiers, Jones remarks the common concerns and sufferings of all soldiers, friends and enemies alike.

At the end of the poem, readers come across an epilogue facing the end-piece drawing. The whole text is in capital letters, yet contrary to the dedication page that consists of Jones' own

words, the epilogue consists of six quotations from the books of *The Bible* such as “Apocalypse”, “Leviticus”, “Song of Songs”, “Isaias” and “Exodus”. The three out of six quotations are in Latin, while the rest is in English. In the epilogue, the domain of language in terms of subject matter deviates from the main body of the poem as it presents the language of religion. In this sense, the epilogue contributes to the style variation in the text. For instance, the first quotation is from “Revelation 5: 6”. It reads “*ET VIDI . . . AGNUM STANTEM TAMQUAM OCCISUM*” (Epilogue), and the passage is translated as “*And . . . I saw a Lamb standing, as though it had been slain*” (“Revelation 5:6”). The second quotation is taken from “Leviticus 16”, and it reads “*THE GOAT ON WHICH THE LOT FELL LET HIM GO FOR A SCAPEGOAT INTO THE WILDERNESS*” (Epilogue). The third quotation is from “Song of Songs 5: 9”; it reads “*WHAT IS THY BELOVED MORE THAN ANOTHER BELOVED*” (Epilogue). The fourth one is from “Isaiah 50”, “*NON EST EI SPECIES NEQUE DECOR ET VIDIMUS EUM ET NON ERAT ASPECTUS*” (Epilogue), and it is translated as “he had no form or majesty that we should look at him, and no beauty that we should desire him” (“Isaiah 50”). The fifth quotation is from “Exodus 12”, “*ERIT AUTEM AGNUS ABSQUE MACULA, MASCULUS ANNICULUS*” (Epilogue), which means “Let your lamb be without a mark, a male in its first year” (“Exodus 12”). The last quotation is also from “Song of Songs 5: 16”, and it reads “*THIS IS MY BELOVED AND THIS IS MY FRIEND*” (Epilogue). Though taken from different parts, the quotations recount the religious and ritualistic aspects of the notion of scapegoat.

From stylistics’ point of view, the quotations create parallelism which foregrounds the same message that is delivered by frontispiece and end-piece drawing. The soldiers in the great war have assumed the role of a scapegoat as they have been driven away to the battlefields in order to carry away the ills of the society. The presence of dedication page and epilogue contributes to the hybrid nature of the poem very much like the drawings do. Moreover, the frontispiece, end-piece drawing, dedication and epilogue have different discourse structures from that of the main body of the poem. These parts have one layer of discourse structure, that is poet and reader level. These parts divulge the author’s personal stance on certain themes developed in the main body of the poem. While revealing his own perceptions, Jones relies on the common knowledge, experiences and feelings of his readers. In this sense, these parts add up to the lyrical elements in the book in rather unconventional and unique ways. It is unconventional in the sense that instead of directly revealing his own thoughts and feelings as a first person narrator in the poem, he latently reveals his individual thoughts and emotions through these parts as they propose a discourse structure that foregrounds the relation between the poet and readers.

In Parenthesis also comprises of other parts such as “The Preface” and “The Notes” that contribute to the unorthodox style of the poem. These two parts demonstrate David Jones’

desire to be clearly understood. One layer of discourse structure, poet and reader, is adequate to explain how these two parts work within the poem. Jones as a poet directly addresses his readers in order to guide them in their reading process. In "The Preface", Jones explains the nature of his poem, gives brief glimpses of his own experiences when he was a soldier in the First World War, tries to justify his use of Cockney and Welsh in the poem, explains what the title means and how the punctuation marks function in the poem. It is evident that in "The Preface" Jones covers the most significant issues related to the poem. In "The Preface", Jones says "*I would ask the readers to consult the notes with the text, as I regard some of them as integral to it*" (xiv). In "The Notes", Jones gives bibliographical references, explains the words and phrases especially the ones related to military, Cockney and Welsh, and sometimes he gives anecdotes and shares memories and experiences of his own. The note numbers are inserted in the text in order to reference the related note. The presence of the notes conduces to the internal deviations in the text, as a reader constantly returns to the notes, the storyline is interrupted and the discourse structure changes. Since Jones regards these notes as an integral parts of the poem, the presence of the notes can be read as Jones' endeavour to regulate the relation between the readers and tenor of discourse. Since there is an inevitable relation between subject matter lexis and accessibility (Short, 1996, p. 85), the main purpose of the notes, thus, is to explain the words and phrases that the writer believes to be inaccessible to the common readers.

Each part of the poem is entitled individually, and there is an epigraph on each title page. The titles constitute the vast amount of literary allusions in the poem as the poem is dense with allusions. Allusion is an important stylistic device, a kind of metaphor, "*a passing reference, without explicit identification, to a literary or historical person, place, or event, or to another literary work or passage*" (Abrams, 1999, p. 9). Though the sources of the titles and epigraphs are explicitly identified in the endnotes by the poet himself, he does not state how these allusions and epigraphs are analogues to the main story. In this regard, these allusions and epigraphs can be read as deviations as they are external contexts, not directly related to the main body of the events. These deviations foreground the poet's endeavour to destabilise what is contemporary and historical, what is real and fiction, and what is individual and collective. Also, they remind the readers of the interconnection of the past and present, and thus, link the poem with a wider literary tradition as the allusions are diverse in terms of genre and style. Moreover, it can be argued that the title pages also have a one layer of discourse structure which consists of David Jones as a poet and readers. The title pages, very much like the other pages discussed above, are clearly separated from the main body of the story, and the presence of the Jones as a poet becomes explicit as allusions and epigraphs on the title pages are Jones' deliberate choices. Jones as a poet directly addresses his readers as the allusions and epigraphs require a common cultural and literary experience shared by the poet and the readers.

Contrary to the titles taken from various diverse sources, the subtitle of the poem and all the epigraphs are from *Y Gododdin*, an epic poem which belongs to an early Welsh tradition. The poem is thought to be narrated by Aneirin, an orator who lived in the 6th century. In the endnotes, Jones says

[t]he whole poem has special interest for all of us of this island because it is a monument of that time of obscurity when north Britain was still largely in Celtic possession and the memory of Rome yet potent; when the fate of the Island was as yet undecided. . . . So that the choice of fragments of this poem as ‘texts’ is not altogether without point in that it connects us with a very ancient unity and mingling of races; with the Island as a corporate inheritance, with the remembrance of Rome as a European unity. (191-192)

The constant use of *Y Gododdin* as the source of the epigraphs in the poem create parallelism and “*invite the reader to search for meaning connections between the parallel structures*” (Short, 1996, p. 14). As Jones himself explains, this parallelism foregrounds the notions of solidarity and unity that have been reigning on the island since the very ancient times. It reminds the readers of the shared culture of Britain, and marks the First World War as one of the fundamental cornerstones of this shared culture.

The graphological deviations that can be recognised on every page are the most striking and significant deviations foregrounding the generic hybridity of the poem. In a traditional sense, the lines of a poetic work are not expected to extend to the right edge of the page, and they are usually expected to begin with capital letters. In *In Parenthesis*, however, Jones “*employs a system of ‘verses’ of varying lengths. These sections are not verse in the strict sense of the word, some of them taking the form of vers libre, others an irregular prose form*” (Eaves, 1984, p. 56). For instance,

Obstacles on jerks-course made of wooden planking—his night phantasm mazes a
pre-war, more idiosyncratic skein, weaves with stored-up very other tangled threads;
a wooden donkey for a wooden hurdle is easy for a deep-sleep transformation-fay
to wand

carry you on dream stuff

up the hill and down again

show you sights your mother knew,

how you Jesus Christ lapped in hay with Uncle Eb and his diamond dress-stud next
the ox and Sergeant Milford taking his number, juxtapose, dovetail, web up, any
number of concepts, and bovine lunar tricks. (3. 32)

Such examples of graphological deviation can be multiplied as all parts of the poem break consistently into verse and prose. In this sense, the lyric and narrative hybridity can be observed not only in terms of context, manner and aim, but also in terms of graphological means.

The constant graphological deviations in the poem also signal the changes in the discourse structure and narrative mode. In this context, graphological deviations in the poem are recognised as the markers of style shifts that navigate readers from one narrative level to another. The presence of Jones as a poet is highly perceivable especially in the illustrations, the dedication page, epilogue and in the endnotes. Especially in those sections of the poem, Jones directly addresses his readers. On the other hand, in the main body of the poem, there is a narrator whose identity is unknown to readers. The narrator takes the form of an omniscient narrator, and he seems capable of narrating the events from a larger vantage point than other individual voices do. Throughout the text, this omniscient narrator is generally responsible for narrating the broader details of the camp life and the ongoing events through moving between various focal points. For instance, The poem begins with the routine morning roll call of B Company, and the omniscient narrator gives some of the details about gathering of the soldiers for the morning roll call.

A hurrying of feet from three companies converging on little group apart where on horses sit the central command. But from 'B' Company there is no such darting out. The Orderly Sergeant of 'B' is licking the stub end of his lead pencil; it divides a little his fairish moist moustache.

Heavily jolting and sideway jostling, the noise of liquid shaken in small vessel by a regular jogging movement, a certain clinking ending in a shuffling of the feet sidelong—all clear and distinct in that silence peculiar to parade grounds and to refectories. The silence of a high order, full of peril in the breaking of it, like the coming on parade of John Ball. (1. 1)

Soldiers are assembling on the camp's central square, and the omniscient narrator is able to convey the smallest detail such as "the noise of liquid shaken in a small vessel", and the positions of the different companies and horses that are invisible to John Ball. The omniscient narrator, however, is not the sole domineering consciousness of the poem. Apart from the narrator, "*John Ball is the only character whose thoughts are permitted to assume the narrative function of advancing the story, although occasionally the thoughts of other men are presented objectively as a means of enriching the tapestry of the war experience*" (Gemmill, 1971, p. 318). The constant change of narrators from an omniscient narrator to third person and to a lyric first

person, and also to various other minor voices multiplies the points of view enabling readers to witness the realities of war and the military life from various different perspectives. The transitions between the narrative mode when the omniscient narrator is narrating the story and the lyric mode when John Ball dominates the narration can sometimes be identified by graphological deviations. For instance,

It is difficult with the weight of the rifle.
Leave it—under the oak.
Leave it for a salvage-bloke
let it lie bruised for a monument
dispense the authenticated fragments to the faithful.
It's the thunder-besom for us
it's the bright bough borne
[. . .]
Marry it man! Marry it!
Cherish her, she's your very own. (7. 183)

Here, John Ball is heavily wounded in the leg, and he is bewildered by his own inner conflict, and cannot decide whether it is best for him to abandon his rifle and save his life, or to hold on to it. During such significant, touching and delicate moments, the omniscient narrator totally disappears, and the narration takes the form of stream of consciousness, a kind of writing cherished by most modernist writers. The example above reveals multitudinous thoughts and feelings passing through the mind of John Ball in time of distress. The stanzaic structure, thus, indicates the narratorial change and the narrative mode as in the case of the excerpt above.

Jones makes “*systematic use of such style variation, that is, variation from one identifiable kind of English . . . to another within the same text*” (Short, 1996, p. 80). Language variation in terms of dialect, medium, tenor and domain is a kind of foregrounding which is produced through the notion of internal deviation. John Ball's B Company consists of Londoners and Welshmen, and the direct speech mode enables the presentation of various dialects. Jones himself says; “*I am surprised to find how much Cockney influences have determined the form; but as Latin to the Church, so is Cockney to the Army, no matter what name the regiment bears*” (xii). The use of Cockney dialect and Welsh words and phrases conduce to the lexical variations within the

text. Such variation adds up to the realistic presentation of the characters and environment. In this sense, readers can sympathise with the characters, and they can relate the multivocal and heteroglossic nature of the poem without much effort.

Another style variation that is explicitly noticed in the poem is a variation in terms of the medium. The characteristics of spoken language such as short, elliptical sentences, hesitation noises, pauses and syntactic peculiarities (such as *wiv*, *luv'ly*, *soljers*, *wot*) are to be seen throughout the text when John Ball or any other characters speak. These are also the examples of eye-dialect that indicates the dialectical varieties of spelling. Style variation in terms of medium, thus, appears to be echoic of the various dialects of the soldiers. In terms of domain, on the other hand, there is clearly a relation between the subject matter, and the subject matter lexis. As Jones states, *In Parenthesis* is concerned with war, and therefore, it is abundant in technical lexis. The phrases and instructions related to military service and war are frequently used throughout the text. Jones defines and explains most of those specialist lexis in the endnotes especially for those who are not familiar with such terms. In this sense, he is trying to regulate the relation between the tenor of discourse and his readers.

3. Conclusion

In Parenthesis is a long narrative poem, a lyric and narrative hybrid, and thus, when analysed from stylistics' perspective, it can be stated that the poem embodies the stylistic features associated with lyric, narrative and drama. Moreover, non-literary elements such as the frontispiece and end-piece drawing are instrumental in contributing to the hybrid nature of the poem through providing narratively salient information. *In Parenthesis* differs from the other war poems as "*this book-length poem combines an extraordinary amalgam of voices, registers and discourses . . .*" (Palmer and Minogue, 2015, p. 240) instead of nursing just one dominant subjective and lyric voice. Contrary to most of the war poems, as a lyric and narrative hybrid *In Parenthesis* imparts a sense of collective experience as it cherishes multivoicedness and polyphony.

In Parenthesis is lyric in the sense that it reflects the quality of being personal and emotional in expression. The characters are allowed to express their states of mind, thoughts, feelings and perceptions in relation to war and to the everyday realities of the military life. The poem is novelistic in the sense that it evokes the everyday life of the soldiers in the kind of detail that allows readers to relate them easily. Readers can relate the common situations, thoughts, feelings, sufferings aroused by the notion of war without effort. The poem is also dramatic in the sense that various different characters and voices are in a constant dialogue with one another

each revealing his/ her own distinct perceptions without merging into a single dominant voice. The generic hybridity of the poem is not only supported by the style variations in the text, lyric elements such as the revelation of individual thoughts and emotions and narrative elements such as sequence of events recounted by narrators, but it is also supported by the graphological deviations and other internal deviations that foreground the generic and stylistic varieties in the text.

Works Cited

- Abrams, M. H. (1999). *A Glossary of Literary Terms* (7th ed.). United States of America: Heinle & Heinle.
- Addison, C. (2009). The Verse Novel as Genre: Contradiction of Hybrid? *Style*, 43(4), 539-562. <https://www.jstor.org/stable/10.5325/style.43.4.539>.
- Eaves, C. (1984). The Significance of 'Y Goddodin' to David Jones's 'In Parenthesis'. *Ariel: A Review of International English Literature*, 15(3), 51-59. <https://journalhousing.ucalgary.ca/index.php/ariel/article/view/32782/26833>.
- Gemmill, J. P. (1971). 'In Parenthesis': A Study of Narrative Technique. *Journal of Modern Literature*, 1(3), 311-328. <https://www.jstor.org/stable/3831056>.
- Herman, D. (Ed.). (2010). *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. New York and London: Routledge.
- Jones, D. (2003). *In Parenthesis*. New York: The New York Review of Books.
- Leech, G. and Short M. (1994). *Style in Fiction*. London: Longman Inc.,
- McHale, B. (2010). Affordances of Form in Stanzaic Narrative Poetry. *Literator*, 31(3), 49-60. doi:10.4102/lit.v31i3.57.
- Morgan, M. R. (2003). Productive Convergences, Producing Converts. *Victorian Poetry*, 41(4), 500-504. <https://www.jstor.org/stable/40007022>.
- Murphy, P. D. (1989). The Verse Novel: The Modern American Poetic Genre. *College English*, 51(1), 57-72. <https://www.jstor.org/stable/378185>.
- Palmer, A. and Minogue, S. (2015). Modernism and First World War Poetry: Alternative Lines. In Alex Davis and Lee M. Jenkins (eds) *A History of Modernist Poetry*. Cambridge: Cambridge University Press, 227-251.
- Short, M. (1996). *Exploring the Language of Poems, Play and Prose*. Pearson Education Limited.
- Tasker, M. (1996). Time, Tense, and Genre: A Bakhtinian Analysis of Clough's 'Bothie'. *Victorian Poetry*, 34(2), 193-211. <https://www.jstor.org/stable/40002911>.

Figure 1: David Jones' Frontispiece



Figure 2: David Jones' End-piece Drawing



Anahtar Sözcükler

Eşzamansız danışmanlık sistemi, Uzaktan Türkçe,
Öğrenici mesajları, Türkçe Sertifika Programı

Keywords

Asynchronized consultancy system; Distance Turkish;
Learners' messages; Turkish Certificate Programme

EŞZAMANSIZ DANIŞMANLIK SİSTEMİNDE ÖĞRENİCİ MESAJLARININ İNCELENMESİ

THE ANALYSIS OF LEARNERS' MESSAGES IN ASYNCHRONIZED CONSULTANCY SYSTEM

• **Sevgi Çalışır Zenci**

Öğr.Gör.Dr., Anadolu Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, sevgicalisir@anadolu.edu.tr

Öz

Açık ve uzaktan öğrenme programları son zamanlarda oldukça yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu programlar, öğrencilere esnek, etkili ve öğrenci merkezli öğrenim ortamları sunmaktadır. Özellikle dil öğreniminde oldukça verimli sonuçlar da alınmaktadır. Ancak bu programlar planlanırken kullanıcı açısından da düşünmek ve buna uygun içerik, donanım vb. hazırlamak gerekmektedir.

Çalışmada, temel ve orta düzey uzaktan Türkçe öğrencilerinin eşzamansız öğretim ortamını kullanma amaçlarını belirlemek ve sistemdeki mesajların içeriğini inceleyerek sınıflandırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Uzaktan Türkçe Öğretim Sertifika Programında eşzamansız danışmanlık sisteminde yer alan öğrenci mesajı içeriklerinin analizi yapılmıştır. Çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır: 1. Öğrencilerin eşzamansız danışmanlık sistemini kullanım amaçları nelerdir? 2. Öğrencilerin mesaj içeriklerinin dağılımı nasıldır? 3. Öğrencilerin eşzamansız danışmanlık sistemini kullanma amaçları ve mesaj içeriklerinin dağılımları düzeye göre farklılık göstermekte midir?

Abstract

Open and distance learning programs have been widely used recently. These programs provide learners with flexible, effective and learner-centered learning environments. Especially in language learning, very productive results are obtained. However, when planning these programs, it is also possible for the user to think about content and hardware, etc. need to prepare.

In this study, it is aimed to determine the aims of primary and intermediate distance Turkish learners to use asynchronous teaching environment and to classify and examine the contents of messages in the system. For this purpose, the contents of the learner message included in the asynchronous consultancy system of the Distance Turkish Teaching Certificate Program were analyzed. The study sought to answer the following questions: 1. What are the aims of learners to use the asynchronous counseling system? 2. What is the distribution of the message contents of the learners? 3. Do the objectives of the learners use the asynchronous counseling system and the distribution of the message contents differ according to the level?

Veriler, uzaktan yabancı dil olarak A1, A2 ve B1 düzeylerinde Türkçe öğrencilerinin Türkçe Sertifika Programı (TSP)'ndeki eşzamanlı danışmanlık sisteminde yer alan mesajlardan toplanmıştır. A1 düzeyinde 164, A2 düzeyinde 45, B1 düzeyinde 131 ve B2 düzeyinde 89 olmak üzere toplam 429 mesaj incelenmiştir. Mesajlar tek tek okunarak öğrencilerin sistemi kullanma amaçları belirlenmiş, aynı zamanda mesaj içerikleri analiz edilerek tespitlerde bulunulmuştur. Yapılan tespitlerin sonucunda ana ve alt başlıklar oluşturularak sınıflandırılmıştır.

Öğrenciler sistemi; soru sormak, sorununu dile getirmek, bilgisini kontrol ettirmek, yanıt vermek, başarı dilemek, ödev yüklemek, yardım istemek, deneme yapmak, öneride bulunmak, izin istemek, dönüt istemek ve İnternet adresi paylaşmak için kullanmaktadır. En fazla kullanım amacı; soru sormaktır (%40). Dille ilgili sorular, danışmanlıkla ilgili sorular, ödevle ilgili sorular, sınavla ilgili sorular, sistemle ilgili sorular; teknik sorun, İnternet sorunu, sistemle ilgili sorun, e-derse ilişkin sorun; dille ilgili bilgisini kontrol ettirme; arkadaşına yanıt, ödevle ilgili dönüt, İnternet adresi ya da kaynak paylaşma gibi mesaj içeriklerinin olduğu görülmüştür. En fazla dağılımın dilbilgisine yönelik sorularda olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sistemi kullanma amaçları ve mesaj içeriklerinin dağılımı düzeylere göre farklılık göstermektedir.

Bu çalışmanın, açık ve uzaktan öğretim programları hazırlanırken nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Data were collected from the messages in the asynchronous consultancy system in Turkish Certificate Program (TSP) of Turkish learners at A1, A2 and B1 levels as foreign languages. A total of 429 messages were examined, 164 at A1 level, 45 at A2 level, 131 at B1 and 89 at B2 level. By reading the messages one by one, the aims of the learners to use the system were determined and the contents of the messages were analyzed and determined. As a result of the findings, main and sub-headings were created and classified.

Learners system; to ask questions, to express the problem, to check the information, to respond, to wish success, to upload homework, to ask for help, to make an experiment, to make suggestions, to ask permission, to use feedback and to share the Internet address. Maximum intended use; to ask questions (40%). Language-related questions, counseling-related questions, homework-related questions, exam-related questions, system-related questions; technical problem, internet problem, system problem, e-course problem; checking language knowledge; It was seen that there were message contents such as reply to friend, feedback about homework, internet address or resource sharing. It was found that the most distribution was in grammar questions. The aims of the students to use the system and the distribution of the message contents vary according to the levels.

It is thought that this study will contribute to what needs to be paid attention when preparing open and distance education programs.

Giriş

Açık ve uzaktan öğrenme sistemleri, öğrencilere daha etkili bir ortam sunabilmek için sürekli geliştirilmektedir. Dil öğretiminde de açık ve uzaktan öğrenme sistemlerinin oldukça yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Açık ve uzaktan dil öğretimi ile öğrencilere kolay ulaşılabilen, esnek, etkili ve öğrenci merkezli öğrenim olanakları sunulmaktadır.

Açık ve uzaktan öğrenmede diyalog üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında, Genç Kumtepe (2014)'nin uzaktan fen eğitimi alanında etkileşim; Genç Kumtepe-Şen Ersoy (2015)'un uzaktan İngilizce öğretiminde öğretim diyalogları konulu çalışmaları çerçevesinde incelendiği görülmektedir. Pıllancı (2018)'nin çalışmasında, açık ve uzaktan Türkçe öğrenme sistemlerinde etkileşimin önemi ve türleri, etkileşim sonucu ortaya çıkan diyaloglar ve türleri ele alınmış, aynı zamanda eşzamansız iletişimdeki öğretim diyaloglarından örnekler verilmiştir. Diyaloglar farklı öğrenme düzeylerinde, sosyal amaçlı ve konu odaklı diyaloglar; öğrenen - öğrenen, öğrenen - öğretici diyalogları; öğrenme çıktılarıyla ilişkileri ve öğrenmeye etkileri açısından incelenmiştir.

Bu çalışmada temel ve orta düzey uzaktan Türkçe öğrencilerinin eşzamansız öğretim ortamındaki mesajların içeriği incelenmiştir. Bu çalışmanın amacı, temel ve orta düzey uzaktan Türkçe öğrencilerinin eşzamansız öğretim ortamını kullanma amaçlarını belirlemek ve sistemdeki mesajların içeriğini inceleyerek sınıflandırmaktır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaya çalışılacaktır:

Araştırma soruları

1. Öğrencilerin eşzamansız danışmanlık sistemini kullanım amaçları nelerdir?
2. Öğrencilerin mesaj içeriklerinin dağılımı nasıldır?
3. Öğrencilerin eşzamansız danışmanlık sistemini kullanma amaçları ve mesaj içeriklerinin dağılımları düzeye göre farklılık göstermekte midir?

Çalışma, Türkiye'de ilk defa yapılmasından dolayı önem arz etmektedir. Bu çalışmanın, uzaktan öğretim programları hazırlanırken nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Programda temel ve orta düzey Türkçe yer almaktadır, ileri düzey yer almadığı için veriler sadece temel ve orta düzey Türkçeden toplanmıştır. Çalışmada öncelikle eşzamansız iletişim ortamından bahsedilecek, ardından Türkçe Sertifika Programı (TSP) hakkında kısa bir bilgi sunulacak ve sırasıyla yöntem, bulgular, sonuç ve önerilere yer verilecektir.

Eşzamansız İletişim Ortamı

Açık ve uzaktan öğrenmede öğretim diyalogları, iletişim teknolojileri aracılığıyla, eşzamanlı ve eşzamansız iletişimle gerçekleşmektedir (Kumtepe, 2014). Eş zamanlı iletişim, dil öğretimi ve

öğrenenlerin bilgisayarlar aracılığıyla aynı ortamda bulunmasıyla gerçekleşen öğrenmenin söz konusu olduğu uygulamalardır. Sanal sınıflar, öğrenenlere yüz yüze ve gerçek iletişim hissini vermektedir. Eşzamansız iletişim dil öğretim sürecinde öğretmenlerin ve öğrenenlerin aynı zaman diliminde iletişim kurmak zorunda olmadıkları uygulamaların yer aldığı teknolojilerdir. E-kitaplar, videolar, işitsel kayıtlar, mesajlar, çeşitli etkinlikler dil öğretimi amaçlı kullanılmaktadır (Pilancı, 2015, s. 257, 258).

Türkçe Sertifika Programı

Programın hedef kitesini anadilinde kendisini yetersiz hisseden Avrupalı Türkler ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyenler oluşturmaktadır. Türkçe Sertifika Programına kayıt yaptıran öğrencilere kullanıcı adı ve parolası gönderilmektedir. Öğrenciler bu kullanıcı adı ve parolasıyla sistemde oturum açabilmekte ve ders malzemelerine ulaşabilmektedir. Programda 4 düzey (A1, A2, B1, B2) yer almaktadır. Her düzeyi 12 üniteden oluşan programda öğrencilere; ders, kitap, çalışma kitabı, video, sözlük, etkinlikler, ödev, danışmanlık hizmetleri (eşzamanlı ve eşzamansız), sınav (sözlü, yazılı ve deneme) olmak üzere hem işitsel hem de görsel öğrenme ortamı sunulmaktadır. Ders ortamı, 4 temel becerinin verildiği, kalıpların öğretildiği bölümdür. Konuyu anlatan bir sunucu bulunmaktadır. Görsel, tablo, diyalog, dizi film, müzik, örnek olay ve etkinliklerle ders anlatımı desteklenmektedir. Kitap, ders içindeki bilgilerin PDF formatında hazırlandığı bir yardımcı materyaldir. Öğrenciler isterlerse kitabın bir çıktısını alarak basılı malzeme olarak kullanabilirler. Çalışma Kitabı, her ünite için ayrı ayrı hazırlanan, çok sayıda alıştırmadan oluşan ve PDF formatında öğrenciye sunulan yardımcı bir materyaldir. Her ünitenin sonunda bir ödev bulunmakta, her kurda toplam 10 ödev verilmektedir. Ödevler, belirli tarihlerde sistem üzerinden açılmakta ve öğrencilerden sisteme belirlenen tarihlerde ödevleri yüklemeleri istenmektedir. Danışmanlar tarafından ödevler kontrol edildikten sonra öğrencilere geribildirim sunulmaktadır. Ödevlerin başarı ortalamasına katkısı %20'dir. Eşzamanlı danışmanlık hizmeti, haftada iki gün birer saat olmak üzere toplam iki saat verilmektedir. Öğrenciler her on kişiye bir danışman düşecek şekilde gruplara ayrılmaktadır. Macromedia Breeze ile oluşturulan sanal sınıflarda öğrenciler, sesli ve görüntülü olarak danışmanları ile konuşma ve yazma becerilerini geliştirmektedir. Eşzamanlı danışmanlık hizmetinin başarı notuna katkısı %15'tir. Eşzamansız danışmanlık hizmeti, e-posta ve çevrimiçi tartışma ortamı aracılığıyla yürütülmektedir. Öğrenciler, anlatılan üniteye ait sorularını eşzamansız danışmanlık bağlantısını kullanarak mesaj yoluyla sorabilmektedir. Eşzamansız danışmanlık hizmetinin başarı notuna katkısı %15'tir. Sistemde deneme sınavları da yer almaktadır. Öğrenciler yazılı sınav öncesi kendilerini test etmek için deneme sınavı yapabilmektedir. Türkçe Sertifika Programında yer alan her düzeyin sınavları sözlü ve yazılı olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmektedir. Sözlü sınavda okuma, dinleme, yazma ve

konuşma becerileri; yazılı sınavda ise dinleme, okuma ve yazma becerileri değerlendirilmektedir. Sözlü sınav, eşzamanlı danışmanlık ortamında bire bir ve öğrencilere randevu verilerek yapılmaktadır. Sözlü sınavın başarı puanına katkısı %30, yazılı sınavın başarı ortalamasına katkısı %20'dir. Uzaktan Türkçe öğreten programlarda Türkçe Sertifika Programı (TSP) dışında eşzamanlı ve eşzamansız danışmanlık hizmetleri bulunmamaktadır.

Yöntem

Veriler, uzaktan yabancı dil olarak A1, A2 ve B1 düzeylerinde Türkçe öğrencilerinin TSP'deki eşzamansız danışmanlık sisteminde yer alan mesajlardan toplanmıştır. A1 düzeyinde 164, A2 düzeyinde 45, B1 düzeyinde 131 ve B2 düzeyinde 89 olmak üzere toplam 429 mesaj incelenmiştir. Mesajlar tek tek okunarak öğrencilerin sistemi kullanma amaçları belirlenmiş, aynı zamanda mesaj içerikleri analiz edilerek tespitlerde bulunulmuştur. Yapılan tespitlerin sonucunda ana ve alt başlıklar oluşturularak sınıflandırılmıştır. Veriler Excell'de işlenmiş, yüzdeler ve frekans biçiminde sunulmuştur. Çalışmanın amacı öğrencilerin sistemi kullanma amaçlarını ve mesaj içeriklerini tespit etmek olduğu için çalışmada sadece öğrenci mesajları incelenmiş, danışmanların ve teknik elemanların öğrencilere verdikleri yanıtlar çalışmanın dışında bırakılmıştır. Sistem sadece temel ve orta düzey öğrencilere açık olduğu için sadece söz konusu düzeylerdeki mesajlar incelenmiştir. Aynı zamanda mesaj yazma formatı sadece eşzamansız iletişim ortamında mevcut olduğu için programdaki diğer araçlar kullanılmamıştır.

Bulgular

A1 Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu düzeyde toplam 164 mesaj incelenmiştir. Çalışmada A1 düzeyi öğrencilerinin eşzamansız danışmanlık sistemini en fazla soru sormak için kullandıkları görülmektedir (%66). Ardından sırasıyla arkadaşına yanıt vermek (%15), ödev yüklemek (%11), sorununu dile getirmek (%4), bilgisini kontrol ettirmek (%2) ve başarı dilemek (%2) için kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin soruları dile ilişkin sorular, ödevle ilişkin sorular, sınav hakkında sorular ve danışmanlık sistemi üzerine sorular olmak üzere 4 ana başlıkta toplanmaktadır. Mesaj içeriklerine bakıldığında dille ilgili sorular başlığının altında çeviri (sözcük, tümce), dilbilgisi (zamir, ek), kullanım (sözcük), anlam (ek, sözcük, tümce) ve sesbilgisine yönelik soruların olduğu dikkat çekmektedir. En fazla soru sorma amacı çeviriyle ilgilidir. Ardından sırasıyla dilbilgisi, kullanım, anlam ve sesbilgisi takip etmektedir. Ödevle ilgili sorular başlığının altında ödev yönergesine, ödevin sonucuna ve içeriğine ilişkin soruların olduğu görülmektedir. Sınavla ilgili sorularda; sınavın notuna ve zamanına yönelik

soru sorulduğu görülmektedir. Danışmanlıkla ilgili sorular da eşzamanlı ve eşzamansız olmak üzere iki alt başlıkta sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin sistemi kullanma amaçlarından bir diğeri de sorununu dile getirmektir. Mesajların içeriğine bakıldığında sorunun e-derse ilişkin olduğu ve teknik sorun olduğu dikkat çekmektedir. Öğrenci aynı zamanda bilgisini kontrol ettirmek için de sistemi kullanmaktadır. Bir diğer amaç ise, yanıt vermektir. Burada öğrencinin sistemi arkadaşına yanıt vermek (dille, sınavla, ödevle ilgili sorularda) için kullandığı görülmektedir. Başarı dileme amacı, öğrencilerin kur sonunda girdikleri sınavdan önce birbirlerine başarı dilemek için sistemi kullandıkları görülmektedir. Sistemde öğrencilerin her hafta yüklemeleri gereken ödevler yer almakta, bunun için sistemde ödev yükleme yeri bulunmaktadır, ancak bu bölüme ödev yükleyemeyen öğrencilerin eşzamansız danışmanlık sistemini ödev yüklemek için kullandıkları görülmektedir (bkz. Tablo1).

Tablo 1. A1 Düzeyi Öğrencilerinin Sistemi Kullanma Amaçları, Mesaj İçeriklerinin Sınıflandırılması ve Dağılımı

Kullanım Amacı	Mesaj içeriği	Dağılım
Soru sormak	Dille İlgili Sorular	
	Çeviriyle ilgili	23
	Dilbilgisiyle ilgili	19
	Kullanımla ilgili	19
	Anlamla ilgili	10
	Sesbilgisiyle ilgili	3
	Toplam	74
	Ödevle İlgili Sorular	
	Ödevin yönergesine ilişkin	5
	Ödevin sonucuna ilişkin	4
	Ödevin içeriğine ilişkin	3
	Toplam	12
	Sınavla İlgili Sorular	
	Sınav notunun zamanına yönelik	3
	Sınav zamanına yönelik	2
	Toplam	5
	Danışmanlıkla İlgili Sorular	
	Eşzamanlı danışmanlık	16
	Eşzamansız danışmanlık	1
	Toplam	17
Toplam	108	

Sorununu dile getirmek	e-derse ilişkin Sorun	
	Video	1
	Teknik Sorun	
	Ödev yükleyememeye ilişkin	3
	Eşzamanlı danışmanlığa yönelik	3
Toplam		6
Toplam		7
Bilgisini kontrol ettirmek	Dille ilgili	
	Dilbilgisine yönelik bilgi	2
	Anlama yönelik bilgi	2
	Toplam	4
Yanıt vermek	Arkadaşına yanıt	
	Dille ilgili yanıt	8
	Ödevle ilgili yanıt	7
	Başarı dileğine yanıt	4
	Sınavla ilgili yanıt	1
	Sisteme ilişkin yanıt	4
	Toplam	24
Başarı dilemek	Sınav için	3
Ödev yüklemek		18
	Genel Toplam	164

Kullanım amaçlarına ve mesaj içeriklerine göre örnek öğrenci mesajları aşağıda yer almaktadır:

Mesaj 1: *Hello,*

how can i say in turkish (it was really nice to meet my turkish teacher)?

Mesaj 1, A1 düzeyindeki öğrencinin sistemi soru sorma amacıyla kullandığını göstermekte, mesajın içeriğine bakıldığında tümce çevirisine yönelik bir soru olduğu görülmektedir.

Mesaj 2: *Merhaba,*

I studied unit 01 and i have a question about bey and hanım usage. Can i use bey and hanım when i am talking about children, or i can use it only about adults?

Mesaj 2’de sistemin yine soru sorma amacıyla kullanıldığına yönelik bir örnektir, bu kez de sözcük kullanımına ilişkin sorudur.

Mesaj 3: *Merhaba!*

I have problems with uploading homeworks. When i did this, system does not allow me to change it, modify and submit.

status is not submitted (and i cannot change it) and when i want to download my file-it shows error.

what shall i do..?

thank you in advance!

Mesaj 3’te öğrenci sorununu dile getirmektedir. Bu sorun ödev yükleyememekten kaynaklı teknik bir sorundur.

Mesaj 4: *I want to check if I understood good.*

benim- my

senin- your etc?

Mesaj 4, öğrencinin dilbilgisine yönelik bilgisini kontrol ettirmek amacıyla yazılmıştır.

Mesaj 5: *In my opinion, you have to say that the bed is on the left, the carpet is on the floor, the picture on the wall above the bed, the window is in front a.s.o..*

But not so easy to say in Türkçe ;)

Good luck

Mesaj 5’te yanıt verme amacı görülmektedir, arkadaşının sistem üzerinden ödevle ilgili sorduğu soruya karşılık verdiği yanıtta bir örnektir.

Mesaj 6: *I wasn’t sure if my ödev was gone in to the system, so I’m sending it through here too.*

Mesaj 6, öğrencinin ödevini sisteme yükleyip yükleyemediğinden emin olmadığını, bu yüzden aynı zamanda eşzamansız danışmanlık ortamına da yüklediğine dair bir örnektir.

Mesaj 7: *Good luck to all students !!!!*

Mesaj 7, öğrencinin gruptaki diğer kullanıcılara sınav için başarı dilemek amacıyla sistemi kullandığını göstermektedir.

A2 Düzeyine İlişkin Bulgular

A2 düzeyinde toplam 45 mesaj incelenmiştir. A2 düzeyindeki öğrencilerin eşzamansız danışmanlık sistemini kullanım amaçları sırasıyla; soru sormak (% 36) (dil, danışmanlık, sistem ve ödevle ilgili), ödev yüklemek (%24), yanıt vermek (%18) (arkadaşına yanıt vermek), sorununu dile getirmek (%11) (teknik sorun), bilgisini kontrol ettirmek (%7) (dille ilgili), yardım istemek (%4) (sistemle ilgili)'tir. Soru sorma kullanım amacı çerçevesinde mesaj içeriklerine bakıldığında 4 ana başlık altında toplandığı görülmektedir: Dille, eşzamansız danışmanlıkla, sistemle ve ödevle ilgili sorulardır. Sorununu dile getirme amacıyla teknik sorun (ödevi yükleyememe, videonun açılmaması) yer almaktadır. Öğrencinin dille ilgili bilgisini kontrol ettirmek amacıyla sistemi kullandığı görülmektedir. Yanıt verme amacı; sözcük kullanımı, sistem, video, danışmanlık, dilbilgisi konularında arkadaşına yanıt verme biçiminde kullanılmaktadır. Aynı zamanda sistemi ödev yüklemek ve yardım istemek (ödevi indirme ve eşzamanlı danışmanlığa katılma konusunda) için kullandıkları görülmektedir (bkz. Tablo2).

Tablo 2. A2 Düzeyi Öğrencilerinin Sistemi Kullanma Amaçları, Mesaj İçeriklerinin Sınıflandırılması ve Dağılımı

Kullanım Amacı	Mesaj İçeriği	Dağılım
Soru sormak	Dille ilgili	
	Dilbilgisine yönelik	10
	Sözcük kullanımına yönelik	2
	Sözcük anlamına yönelik	1
	Danışmanlıkla ilgili	
	Eşzamansız danışmanlık	1
	Sistemle ilgili	
	Ünitenin yerine ilişkin	1
	Ödevle ilgili	
	Ödevin notuna ilişkin	1
Toplam	16	

Sorununu dile getirmek	Teknik sorun	
	e-ders malzemesine ilişkin	1
	Ödevle ilişkin	4
	Toplam	5
Bilgisini kontrol ettirmek	Dille ilgili	
	Tümce düzeyinde	2
	Dilbilgisine ilişkin	1
	Toplam	3
Yanıt vermek	Arkadaşına yanıt	
	Sözcük kullanımına ilişkin	2
	Danışmanlığa ilişkin	1
	Dilbilgisine ilişkin	2
	Sisteme ilişkin	2
	e-ders malzemesine ilişkin	1
	Toplam	8
Ödev yüklemek		11
Yardım istemek	Sistemle ilgili	
	Ödevlere ilişkin	1
	Danışmanlığa ilişkin	1
	Toplam	2
	Genel toplam	45

Kullanım amaçlarına ve mesaj içeriklerine göre örnek öğrenci mesajları aşağıda yer almaktadır:

Mesaj 8: *I have some questions about the vocabulary. dahiliye and hariciye means something like intern(al) and extern(al). I can imagine what intern is in medical terms, but I don't know what hariciye could mean.*

Mesaj 8, öğrencinin eşzamansız danışmanlık sistemini sözcük düzeyinde soru sormak amacıyla kullanmasına yönelik bir örnektir.

Mesaj 9: *I can't upload it, there's an error, so I'm posting it here.*

Mesaj 9, sorununu dile getirmek amacıyla yazılmıştır, sorunun teknik bir sorun olduğu, öğrencinin ödevi yükleyemediği görülmektedir.

Mesaj 10: *This medical term are usefull for me and my work. please tell me if i can use following phrases.*

Hemşire kan alacaksınız. The nurse will take some blood.

hemşire tansiyon ölçeceksiniz. The nurse will control yuor bloodpressure.

Ben sizi muayene eteceğim. I will examine you.

Bunun sizi ağrıyor? Does this hurt you?

Thanks for helping.

Mesaj 10, öğrencinin tümce düzeyinde bilgisini kontrol ettirmek amacıyla yazdığı mesaja örnektir.

Mesaj 11: *Hello Ahmed,*

I am not sure, because I am not a teacher, but my opinion is:

There are two ways to express time in Türkish.

18:00 saat on sekiz , which is a kind of official way and

18:00 saat altı used in day to day conversation and you have to find out in the context whether it is 6 o`clock in the evening or in the morning.

Does that help?

Mesaj 11, arkadaşına yanıt verme amacıyla yazılmıştır.

Mesaj 12: *Merhaba. Burda birinçi ödev...*

Mesaj 12, öğrencinin ödevi yüklemek amacıyla eşzamansız danışmanlık sistemini kullandığını göstermektedir.

Mesaj 13: *Merhaba,*

Can somebody help me with downloading Odevler 1 and 2 for Group A2 ?

Regards,

Mesaj 13, öğrencinin ödevleri yükleme konusunda yardım istediğini göstermektedir.

B1 Düzeyine İlişkin Bulgular

B1 düzeyinde toplam 131 mesaj incelenmiş, sistem en fazla arkadaşına yanıt verme (%34) için kullanılmıştır. Ardından sırasıyla %28 sorununu dile getirmek, %20 soru sormak, %5 başarı dilemek, %5 yardım istemek, %3 bilgisini kontrol ettirmek, %2 ödev yüklemek, %1 deneme yapmak, %1 öneride bulunmak amaçındadır. Soru sormak kullanım amacıyla yazılan mesajların içerikleri; dil, sistem, ödev, sınav ve danışmanlıkla ilgilidir. Sorununu dile getirmek amacıyla, teknik, İnternet, sistem, ünite sorunları yer almaktadır. Yanıt verme amacıyla; dil, danışmanlık, sistem, sınav, İnternet, video, teknik gibi konular yer almaktadır. Başarı dilemek, sadece sınava yöneliktir. Ödev ve teknik anlamda yardım istenmektedir. Sisteme ödev göndermek, deneme yapmak, dille ilgili bilgisini kontrol ettirmek ve öneride bulunmak için kullanılmaktadır.

Tablo 3. B1 Düzeyi Öğrencilerinin Sistemi Kullanma Amaçları, Mesaj İçeriklerinin Sınıflandırılması ve Dağılımı

Kullanım Amacı	Mesaj İçeriği	Dağılım
Soru sormak	Dille İlgili Sorular	
	Dilbilgisi	11
	Anlam	2
	Sistemle İlgili Sorular	
	Video	1
	Ödevle İlgili Sorular	
	Sözcük uzunluğu	5
	Sınavla İlgili Sorular	
	Sınav zamanı	2
	Sınavın içeriği	2
	Danışmanlıkla İlgili Sorular	
	Danışmanlık gün ve saatine yönelik	3
	Toplam	26
	Sorununu dile getirmek	Teknik sorun
Ödev yükleyememek		19
Danışmanlığın çalışmaması		5
e-dersin çalışmaması		3
Ünitenin açılmaması		3
İnternet sorunu		
İnternetin kesilmesi		3
Sistem sorunu		
Sisteme kayıt yaptırılmama		3
Ünite sorunu		
İçeriğin zor olması		1
Toplam	37	

	Arkadaşına yanıt	
Yanıt vermek	Dilbilgisine ilişkin yanıt	14
	Anlama ilişkin yanıt	7
	Eşzamanlı danışmanlığa ilişkin yanıt	6
	Sisteme ilişkin yanıt	6
	Sınava ilişkin yanıt	4
	Ödevle ilişkin yanıt	3
	Tanışma isteğine yanıt	2
	Teknik soruna ilişkin yanıt	1
	Videoya ilişkin yanıt	1
	İnternet sorununa ilişkin yanıt	1
	Toplam	45
	Başarı dilemek	Sınava ilişkin
Yardım istemek	Ödev gönderilmesine ilişkin yardım	6
	Teknik destek	1
	Toplam	7
Ödev yüklemek	Sisteme ödev yükleme	3
Bilgisini kontrol ettirmek	Dilbilgisi	2
	Anlam	1
	Sözcük	1
	Toplam	4
Deneme yapmak	Mesajın iletildiğini kontrol	1
Öneride bulunmak	Videolarda alt yazısının olmasına ilişkin öneri	1
	Genel Toplam	131

Kullanım amaçlarına ve mesaj içeriklerine göre örnek öğrenci mesajları aşağıda yer almaktadır:

Mesaj 14: *Selam,*
Ödev 2 lazım. Var mi?
Teşekkürler,

Mesaj 14, öğrencinin arkadaşlarından ödev konusunda yardım istemek için sistemi kullandığını göstermektedir.

Mesaj 15: *To whom it may concern.*
I've tried to open Türkçe B1 Unite 4 and it (ders) is not working properly.
I've used çalışma and kitap instead, but I would also like to do the exercises and tests.
Regards

Mesaj 15, e-dersin çalışmadığına dair teknik bir sorunu dile getirmek için yazılmıştır.

Mesaj 16: *Hi*

I am assuming that in Turkish they are not so strict on using the plural form as in other languages

e.g on page 2 of unit 3 they have the following

Öğrenciler sınıfı temizliyor (rather than temizliyorlar)

so is it the same for the passive?

Masalar çocuklar tarafından silinecek (rather than silinecekler)

Does that sound right?

Mesaj 16, öğrencinin dilbilgisi konusunda bilgisini kontrol ettirmek için kullandığına dair bir örnektir.

Mesaj 17: *Just checking... are we supposed to understand everything in the videos or just get an overall understanding?*

I would find it very helpful to have a transcript of the dialogs, this would help augment understanding.

Mesaj 17, öğrencinin sistemde yer alan videolara alt yazı konması konusundaki önerisini göstermektedir.

Mesaj 18: *can anyone explain for me the meaning of this sentence:*

Sabahleyin bavulları taşıdık.(etken)

Sabahleyin taşandı.(edilgen)

what is the subject of etken sentence and what does the both sentences means?

Mesaj 18, öğrencinin dilbilgisine yönelik soru sormak amacıyla sistemi kullanmasına yönelik bir örnektir.

Mesaj 19: *Hi*

You need to click on uniteler you will see it as the last unit on that web page.

Mesaj 19, sistemde ünitelerin nerede olduğuna dair arkadaşına yanıt verdiği mesajdır.

Mesaj 20: *Subject: deneme*

Deneme

Mesaj 20, öğrencinin sistemin çalışıp çalışmadığını kontrol etmek için bir deneme yaptığını göstermektedir.

Mesaj 21: *good luck everyone,i am sure we can help eachother to learn this language completely so i am looking forward to your emails, my email is: XXX*

Mesaj 21, öğrencinin arkadaşlarına başarı dilemek için sistemi kullandığına dair bir örnektir.

B2 Düzeyine İlişkin Bulgular

B2 düzeyinde toplam 89 mesaj incelenmiştir. B2 düzeyindeki öğrencilerin eşzamansız danışmanlık sistemini en fazla ödev göndermek (%28) amacıyla kullandıkları görülmektedir. Daha sonra sırasıyla soru sormak (%27), yanıt vermek (%17), sorununu dile getirmek (%8), dönüt istemek (%7), yardım istemek (%6), izin istemek (%4), paylaşmak (%3)'tür. Sorununu dile getirme amacının altında teknik sorun ve İnternet sorunu; soru sorma amacının altında dil, sınav, danışmanlık, program, ödevle ilgili sorular; arkadaşına yanıt vermek amacının altında ödev göndermeyle ilgili, dille ilgili, teşekkür, sınav zamanıyla ilgili, ders malzemesiyle ilgili ve teknik destekle ilgili yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 4. B2 Düzeyi Öğrencilerinin Sistemi Kullanma Amaçları, Mesaj İçeriklerinin Sınıflandırılması ve Dağılımı

Kullanım Amacı	Mesaj içeriği	Dağılım
Sorununu dile getirmek	Teknik sorun	
	Ödevle ilgili	1
	Bağlantı adresiyle ilgili	1
	Videoyla ilgili	1
	Kamerayla ilgili	1
	İnternet sorunu	
	Danışmanlık sisteminin açılması	3
Toplam	7	
Soru sormak	Dille ilgili	
	Dilbilgisine yönelik	11
	Sözcük anlama yönelik	3
	Sınavla ilgili	
	Sınav zamanı	5
	Danışmanlıkla ilgili	
	Danışmanlık saati	2
	Programla ilgili	
	e-ders malzemesi yeri	1
	Ödevle ilgili	
Ödevin içeriği ile ilgili	2	
Toplam	24	
İzin istemek	Danışmanlığa katılmama	4
Ödev göndermek	Sisteme ödev yükleme	25
Yanıt vermek	Arkadaşına yanıt	
	Ödev gönderme	6
	Sözcük anlam	1
	Teşekkür	4
	Dilbilgisi	1
	Sınav zamanı	1
	Ders malzemesi ile ilgili	1
	Teknik destek	1
	Toplam	15
Yardım istemek	Ödev gönderme	5
Dönüt istemek	Ödevle ilgili	
	Ödev-yazısının kontrolü	5
	Ödevin ulaşıp ulaşmadığı bilgisi	1
Toplam	6	
Paylaşmak	Kaynak ya da İnternet adresi	3
Genel Toplam	89	

Kullanım amaçlarına ve mesaj içeriklerine göre örnek öğrenici mesajları aşağıda yer almaktadır:

Mesaj 22: *Merhaba,*

benim kameramda bir sorun vardı. Geçen eşzamanlı danışmanlıkta farketmiştik. Siz benim salı günü danışmanlığa yarım saat önce gelmemi rica etmiştiniz.

Mesaj 22, öğrencinin teknik sorununu dile getirmek için sistemi kullandığını gösteren bir mesajdır.

Mesaj 23: *“Odev 3” açamıyorum. Bu sadece benim sorunum mu? Bu dosyayı açabilir misiniz?*

Saygılar.

JC

Mesaj 23, öğrencinin ödevle ilgili teknik sorununu dile getirmek için sistemi kullandığını gösteren bir mesajdır.

Mesaj 24: *Perşembe günü ders var mı? Ne zaman?*

Mesaj 24, öğrencinin eşzamanlı danışmanlıkla ilgili soru sormak için sistemi kullandığını gösteren bir mesajdır.

Mesaj 25: *Merhaba,*

benim üçüncü dersle ilgili bir sorum var.

İstek kipinin hikâyesinin ve Şart kipinin hikâyesinin arasındaki fark ne oluyor?

Mesela bu iki cümle arasındaki fark ne ?

Bileydim gelirdim.

Bilseydim gelirdim.

Yardım ettiğiniz için çok teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Mesaj 25, öğrencinin dilbilgisine ilişkin soru sormak amacıyla sistemi kullandığını gösteren bir mesajdır.

Mesaj 26: *Merhaba Hocam*

Maalesef Perşembe günü ben derse katılamayacağım, çünkü bir konferansa katılıyorum.

Salı günü görüşürüz.

Mesaj 26, öğrencinin eşzamanlı danışmanlık sistemine katılamayacağını bildirdiğini göstermektedir.

Mesaj 27: *merhaba,*

ödevimi gereken şekilde gönderemediğim için size bu yoldan gönderiyorum.

selamlar,

Mesaj 27, öğrencinin ödevini göndermek için sistemi kullandığını göstermektedir.

“Merhabalar,

İstek kipinin hikayesi ile ilgili bir sorum var. ‘İstek kipinin hikayesi’ ve ‘Dilek kipinin hikayesi’ arasında hangi farklar vardır? Örneğin ‘Hasta olmayaydım, giderdim’ ve ‘Hasta olmasaydım, giderdim’ anlamanın arasında hangi fark vardır? hasta olmasaydım demek ki hastaydım, hasta olmayaydım demek ki hastaydım mı?

Anlatılabilir mısınız?

Sağ ol”

Mesaj 28: *Merhaba*

Galiba ‘Hasta olmayaydım’ = ‘Si no hubiera estado enfermo’, ve ‘Hasta olmasaydım, giderdim’ = ‘Si no estuviera enfermo’, ama emin değilim.

Mesaj 28, dilbilgisi konusunda sorulan soruya yanıt verme amacıyla yazılmış bir mesajdır.

Mesaj 29: *Hocam bir siir yazdim*

bu siirde cumlelerde kelime hatasi varmi (kelimeler culede uyumlumu) kisacasi gramer hatam varmi? Varsada bunlar nerede vene olduğunu yazarmisini yada derste hatam olan kelimeleri calisiriz (anlatirsiniz)

Onceden tesekur ediyorum derste gorusmek uzere

KIB

Mesaj 29'da öğrenci yazdığı metne yönelik dönüt istemektedir.

Mesaj 30: *Merhaba, Ben her hafta ödevimi yapmış sayfaya eklemiştim. Ama upload yapılması gerektiğini bilmiyordum. Ödevlerim hiç eklenmemiş. Bana yardımcı olabilir misiniz lütfen.*

Rica ediyorum.

Mesaj 30, öğrencinin ödev yükleme konusunda yardım istemesine yönelik bir örnektir.

Mesaj 31: *ünite 6'da bulunan şarkı için bir link veriyorum:*

<http://muzikdinletr.com/2966/Ayna--Arkada%C5%9F>

Selamlar,

Mesaj 31 ise, öğrencinin derse katkı sağlayacağını düşündüğü bir İnternet adresini paylaşmak amacıyla yazdığı mesajdır.

Sonuç

Bu bölümde çalışmanın giriş bölümünde bahsedilen araştırma soruları yanıtlanacaktır.

1. Öğrencilerin eşzamansız danışmanlık sistemini kullanım amaçları nelerdir?

Öğrenciler sistemi; soru sormak, sorununu dile getirmek, bilgisini kontrol ettirmek, yanıt vermek, başarı dilemek, ödev yüklemek, yardım istemek, başarı dilemek, deneme yapmak, öneride bulunmak, izin istemek, dönüt istemek ve İnternet adresi paylaşmak için kullanmaktadır. Öğrenciler, sistemi en fazla soru sormak (%40) amacıyla kullanmaktadırlar. Daha sonra sırasıyla

yanıt vermek (%21), ödev yüklemek (%13), sorununu dile getirmek (%13), yardım istemek (%3), bilgisini kontrol ettirmek (%3), başarı dilemek (%2), dönüt istemek (%1), izin istemek (%0,9), adres paylaşmak (%0,6), deneme yapmak (%0,2) ve öneride bulunmak (%0,2)'tır.

2. Öğrencilerin mesaj içeriklerinin dağılımı nasıldır?

Dille ilgili sorular, danışmanlıkla ilgili sorular, ödevle ilgili sorular, sınavla ilgili sorular, sistemle ilgili sorular; teknik sorun, İnternet sorunu, sistemle ilgili sorun, e-derse ilişkin sorun; dille ilgili bilgisini kontrol ettirme; arkadaşına yanıt, ödevle ilgili dönüt, İnternet adresi ya da kaynak paylaşma gibi mesaj içeriklerinin olduğu görülmektedir. En fazla dağılımın dilbilgisine yönelik sorularda olduğu tespit edilmiştir.

3. Öğrencilerin eşzamansız danışmanlık sistemini kullanma amaçları ve mesaj içeriklerinin dağılımları düzeye göre farklılık göstermekte midir?

Genel olarak hem temel hem de orta düzey öğrencilerin sistemi benzer amaçlar çerçevesinde kullandıkları görülmektedir: A1 düzeyindeki öğrencilerin sistemi kullanma amaçları; soru sormak, sorununu dile getirmek, bilgisini kontrol ettirmek, yanıt vermek, başarı dilemek, ödev yüklemektir. A2 düzeyindeki öğrencilerin sistemi kullanma amaçları; soru sormak, sorununu dile getirmek, bilgisini kontrol ettirmek, yanıt vermek, ödev yüklemek, yardım istemektir. B1 düzeyindeki öğrencilerin sistemi kullanma amaçları; soru sormak, sorununu dile getirmek, yanıt vermek, başarı dilemek, yardım istemek, ödev yüklemek, bilgisini kontrol ettirmek, deneme yapmak, öneride bulunmaktır. B2 düzeyindeki öğrencilerin sistemi kullanma amaçları; sorununu dile getirmek, soru sormak, izin istemek, ödev göndermek, yanıt vermek, yardım istemek, dönüt istemek, İnternet adresi paylaşmaktır. A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin sistemi en fazla soru sormak amacıyla kullandıkları görülmektedir. B1 düzeyindeki öğrenciler arkadaşına yanıt verme, B2 düzeyindeki öğrenciler ise, ödev göndermek için eşzamansız danışmanlık sistemini kullandıkları görülmektedir. Ancak düzey ilerledikçe mesajların sayısı azalmakla birlikte sistemi nitelikli olarak kullanma amaçlarının da çeşitlendiği görülmektedir. Öğrencilerin artık nerede hata yaptıklarını görebilmeleri için dönüt istemeleri, başka web adreslerinden bağlantı adreslerini diğer öğrencilerle paylaşmaları ya da sistemin daha verimli hâle gelmesi için öneride bulunmaları gibi kullanım amaçlarının da çeşitlendiği dikkat çekmektedir. Öğrencilerin A1 düzeyinden B2 düzeyine kadar ödev yükleme sorunlarının devam ettiği görülmektedir. B2 düzeyinde artık ödev yükleme sorunlarını dile getirmeden sistem üzerinden ödev gönderdikleri (ödev yüklemek için ayrı bir bölüm olmasına rağmen) görülmektedir. B2 düzeyindeki öğrenciler bilgisini kontrol ettirme amacı yerine yaptıkları çalışmalara dönüt istemek için sistemi kullanmaktadırlar. Bu da artık bilgilerinden emin olduklarını göstermektedir.

Düzeyle göre mesaj içerikleri incelendiğinde, A1 düzeyinde dille ilgili sorular, danışmanlıkla ilgili sorular, ödevle ilgili sorular, sınavla ilgili sorular; teknik sorun, e-derse ilişkin sorun; dille ilgili

bilgisini kontrol ettirme; dille ilgili yanıt verme gibi başlıklarla karşılaşmıştır. En fazla dağılım dille ilgili sorular başlığı altında çeviridir.

A2 düzeyindeki öğrencilerin mesaj içeriklerinde; dille ilgili, danışmanlıkla ilgili, sistemle ilgili, ödevle ilgili sorular; teknik sorun; dille ilgili bilgisini kontrol ettirme; dille ilgili yanıt verme yer almıştır. En fazla dağılım dille ilgili sorular başlığı altında dilbilgisidir.

B1’de dille, ödevle, sınavla, danışmanlıkla, sistemle ilgili sorular; teknik, İnternet, sistem, ünite sorunları; dille ilgili arkadaşına yanıt gibi başlıklar görülmüştür. En fazla dağılım teknik sorun başlığı altında ödev yükleyememektir.

B2’de dille ilgili, sınavla ilgili, danışmanlıkla ilgili programla ilgili ödevle ilgili sorular; teknik ve İnternet sorunları; ödevini gönderme konusunda arkadaşına yanıt, ödevle ilgili dönüt gibi mesaj içerikleri yer almıştır. En fazla dağılım dille ilgili sorular başlığı altında dilbilgisine yönelik sorulardadır.

Temel düzeyin başlangıç aşamasında (A1) ve orta düzeyin ilk aşamasında (B1) mesajların sayısının arttığı gözlenmiştir. A2 ve B2 düzeylerinde mesajların sayısal olarak azaldığı görülmektedir. A2 ve B2 düzeylerine devam eden öğrencilerin artık sistemi daha iyi kavradıkları, sorunların daha azaldığı sonucunu ortaya koymaktadır. Ancak dilbilgisine ilişkin sorular, düzey ilerlese bile devam etmektedir.

Bu sonuçların dışında, öğrencilerin B1 düzeyi de dâhil olmak üzere mesajları yoğun bir biçimde ara dil kullanarak yazdığı (bu genellikle İngilizce) B2 düzeyinde ise, neredeyse mesajların tamamının Türkçe yazıldığı dikkat çekmektedir.

Öneriler

Çalışmanın sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulabilir: Açık ve uzaktan öğretim programlarının öğrencilere iyi tanıtılması gerekmektedir. Eğer bu program bir yabancı dil öğretim programı ise, öğrencilerin kendi dillerinde tanıtımlarının da olması gerekmektedir. Teknik sorunların çıkabileceğini varsayarak sistemi sürekli kontrol eden teknik elemanlara gereksinim duyulmaktadır. Aynı zamanda sistem içerisinde dile ilişkin özellikle dilbilgisi konusunda bazı hatırlatıcı notlar sunulabilir. Sistem üzerinde çeviri yapabilecekleri bir program sunulabilir. Gelecekte hazırlanacak açık ve uzaktan dil öğretim programlarında değinilen öneriler dikkate alınırsa öğrencilerin daha az sorunla karşılaşacakları, verimli öğrenme ortamları yaratılabilecektir.

Kaynakça

- Kumtepe Genç, E. (2014). *Etkileşim ve uzaktan fen eğitimi*. Açıköğretimle 30 yıl, Anadolu Üniversitesi Yayınları. No: 3116.
- Kumtepe, Genç, E., ve Şen Ersoy, N. (2015). *Uzaktan İngilizce eğitiminde öğretim diyalogu kullanımı*. Sözlü Bildiri XVII. Akademik Bilişim Konferansı—Ab2015, Eskişehir.
- Pilancı, H. (2015). *Web tabanlı uzaktan dil öğretimindeki gelişmeler ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, December, 3(3), 253-267.
- Pilancı, H. (2018). Açık ve uzaktan Türkçe öğrenenlerde etkileşim: eşzamansız iletişimde öğretim diyalogları. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4 (7) , 75-90.
- Türkçe Sertifika Programı www.tsp.anadolu.edu.tr

Anahtar Sözcükler
Türkçe öğretimi, Yöntem ve teknik,
Ölçek, Geçerlik, Güvenirlilik

Keywords
Turkish language teaching; Method and technique;
Scale; Validity; Reliability

TÜRKÇE ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİ KULLANMA BECERİSİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

DEVELOPING THE ABILITY TO USE THE TURKISH TEACHING METHODS AND TECHNIQUES SCALE: A VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

• Üzeyir Süğümlü - Süleyman Erkam Sulak

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

Doç. Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, erkamsulak@gmail.com

Öz

Araştırmanın amacı, eğitim paydaşlarının (öğretmen, öğretmen adayları, akademisyen vb.) Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerilerinin belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirmek ve Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerilerini farklı değişkenlere göre incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Türkiye genelindeki ortaokullarda Türkçe öğretmenliği yapan 148'i kadın, 85'i erkek olmak üzere toplam 233 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek, 5'li likert tipi olup 4 faktörden (iş birlikli, buluş, sunuş ve araştırma inceleme yoluyla öğretim) ve 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iş birlikli öğretim faktöründe beş madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri .832 ile .689 arasında

Abstract

The aim of the study was to develop a scale to determine the ability of educational partners including teachers, teacher candidates and academicians in using Turkish language teaching methods and techniques and examine the Turkish language teaching methods and techniques of Turkish teachers according to different variables. The study group of the research consisted of a total of 233 Turkish teachers, 148 of whom were female and 85 of whom were male, who worked as Turkish teachers in secondary schools across Turkey during the fall semester of the 2018-2019 academic year. Exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis were performed for construct validity of the scale. The scale was developed as a 5-point Likert type and consisted of four factors (cooperative teaching, teaching through invention, teaching through presentation, teaching

değişmektedir. Ölçeğin buluş yoluyla öğretim faktöründe on iki madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri .770 ile .489 arasında değişmektedir. Ölçeğin sunuş yoluyla öğretim faktöründe beş madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri .735 ile .644 arasında değişmektedir. Ölçeğin araştırma inceleme yoluyla öğretim faktöründe dört madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri .701 ile .532 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach α güvenilirlik katsayısı .802 olarak belirlenmiş ve yüksek bir iç tutarlılık elde edilmiştir. Ölçeğin faktörleri arasındaki korelasyon değerleri, pozitif yönlü ve orta düzeyde bulunmuştur. Bu durum, ölçeğin faktörlerinde yer alan yöntem ve tekniklerin birbiriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Ölçek geliştirme sürecinde çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, okul türü ve mezun olunan bölüm değişkenleri açısından Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerileri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemekte; çalışma yılı değişkeni açısından ise iş birlikli, araştırma inceleme yoluyla ve buluş yoluyla öğretim faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir. Sonuç olarak Türkçe Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Becerisi Ölçeği'nin Türkçe öğretiminde yöntem ve teknik kullanma becerilerini belirlemek için kullanılabilir ve geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

through research-examination) and 26 items. There were five items in the cooperative teaching factor of the scale and the factor load values of these items ranged between .832 and .689. There were 12 items in the teaching through invention factor of the scale and the factor load values of these items ranged between .770 and .489. There were five items in the teaching through presentation factor of the scale and the factor load values of these items ranged between .735 and .644. There were four items in the teaching through research-examination factor of the scale and the factor load values of these items range between .701 and .532. The Cronbach's α reliability coefficient of the scale was determined as .802 and a high internal consistency was established. Correlation values between the factors of the scale were found to be positive and moderate. This situation shows that the methods and techniques included in the factors of the scale are related to each other. In the scale development process, Turkish teachers' skills in using Turkish teaching methods and techniques do not show statistically significant differences in terms of gender, age, education level, school type and graduated department variables; in terms of working year variable, there is a statistically significant difference in cooperative teaching factor, teaching through invention factor and teaching through research-examination factor. As a result, it can be said that the Ability to Use Turkish Teaching Methods and Techniques Scale is a valid and reliable scale that can be used to determine the method and technique using skills in Turkish teaching.

Giriş

Türkçe dersi birçok beceriyi içeren çok yönlü bir derstir. Dört temel dil becerisinin (okuma, yazma, dinleme/izleme ve konuşma) öğrencilere kazandırılması, Türkçe öğretiminin temel hedefini oluşturmaktadır. Bu hedefi gerçekleştirme doğrultusunda, geçmişten günümüze Türkçe öğretiminde çeşitli öğretim yaklaşımları kullanılmıştır. Bu yaklaşımlar; geleneksel, davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı olarak sıralanabilir (Güneş, 2013a; Dolunay, 2013). Öğretim yaklaşımlarının uygulamaları; strateji, yöntem ve tekniklerle sağlanmaktadır. Türkçe öğretiminde kullanılan stratejiler ve bu stratejilere bağlı yöntem ve teknikler, Türkçe öğretiminin nitelik kazanmasında önemli bir yer tutmaktadır.

Alanyazında öğretim stratejileri; sunuş yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim, araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejileri olarak sıralanmaktadır (Göçer, 2017; Bilen, 2006; Güneş, 2016; Arslan, 2015). Jacobsen ve arkadaşları (1985), öğrenme stratejisi terimini kullanarak stratejileri; sunuş yoluyla öğrenme, buluş yoluyla öğrenme ve araştırma yoluyla öğrenme stratejileri olarak üç grupta değerlendirmişlerdir (Akt. Demirel, 1999). Bu stratejilere günümüz eğitim uygulamaları dikkate alınarak iş birlikli öğretim stratejisi de eklenebilir (Borich, 2017; Güneş, 2013b; Özbay, 2015). Böylelikle, Türkçe öğretiminde kullanılan stratejiler; sunuş yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim, araştırma inceleme yoluyla öğretim ve iş birlikli öğretim şeklinde sıralanabilir.

Öğrenme-öğretme süreç ve etkinliklerinde stratejilerin seçilmesi ve kullanılması, öğrenmenin kolay ve hızlı olarak öğrenciler tarafından yapılandırılmasına yardımcı olmaktadır (Duman, 2015). Öğretmenlerin öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerini bilmesi, bunların iyi birer uygulayıcısı olmaları, Türkçe öğretiminin hedeflerine ulaşması açısından önemlidir.

Alanyazında bazı kaynaklarda yöntem olarak verilen kavram, diğer kaynaklarda teknik olarak yer alabilmektedir. Bu kavramların hangisinin yöntem, hangisinin teknik olduğunu belirlemede, yöntem veya tekniğin amacı, uygulanış biçimi ve değerlendirme süreci önemlidir. Öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim stratejilerinin altında yer alır ve öğretim ortamlarında stratejilerin birer yansımaları olarak kullanılabilir. Öğretmen dersin amacına, konunun özelliklerine, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun stratejiyi belirleyerek bu strateji kapsamında gerekli yöntem ve teknikleri kullanmalıdır. Bu bağlamda öğretim yöntem ve tekniklerini; sunuş, buluş, araştırma inceleme ve iş birlikli öğretim stratejilerinin altında sınıflamak mümkündür. Bunun yanı sıra alanyazında hangi yöntemin hangi strateji ile ilişkilendirileceği noktasında, bazı yöntem ve tekniklerin bir veya birkaç strateji ile ilişkilendirilebildiği görülmektedir. Bu durumda ele alınan yöntem ve tekniğin uygulanış biçimi, öğretim amacı, ders konusunun özellikleri dikkate alınmalıdır. Bu çalışmada ölçeğin geliştirilmesi sürecinde bu noktaya dikkat edilerek yöntem ve teknikler baskın olarak yer aldıkları stratejilerle ilişkilendirilmiştir. Benzer bir şekilde Sönmez

(2007), çalışmasında stratejilerle yöntem ve teknikleri ilişkilendirmiştir. Bu ilişkilendirmede yöntem ve teknik ayırımına gidilmiştir. Öğretim yöntem ve tekniklerinin alanyazında ortak bir sınıflaması olmadığı için her iki kavram bütün olarak ele alınmış ve bu kavramların stratejilerle ilişkilendirmesinde yöntem ve teknik ayırımı yapılmamıştır.

Türkçe öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretimi gerçekleştirebilmeleri için tek öğretim stili/biçiminden ziyade içerik ve öğrenci özelliklerine göre kendi öğretim biçimlerini zenginleştirmeleri, birden fazla öğretim stiline uygun ders işleyebilmeleri gereklidir (Maden, 2012). Uygun yaklaşım, yöntem ve tekniklerle öğretimi yapılan bir dersin ya da konunun amaca ulaşma düzeyi oldukça yüksek olacaktır (Arıcı, 2006). Bu nedenle öğretmenlerin öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin farkında ve iyi birer uygulayıcısı olmaları, öğretimin niteliğinin artırılmasında ve dersin amaçlarına ulaşmasında etkili olacaktır.

Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, Türkçe öğretmenlerinin ders içinde ve dışında öğrencilerin ana dili gelişimini sağlaması noktasında önemli görülmektedir. Çünkü ana dili eğitiminin temel amacı; bireylerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek ve bu becerileri, iletişim sürecinde etkili bir şekilde kullanabilmelerini sağlamaktır (Özbay, 2015). Türkçe öğretiminde birçok yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Bu yöntem ve teknikler şu şekilde sıralanabilir: grupta öğretim, eğitsel oyun, tartışma, drama, rol, problem çözme, örnek olay, senaryo, özetleme, not alma, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme, balık kılıcı, tahmin etme, sorgulama, 5N1K, zihin haritası, gösterip yaptırma, soru-cevap, anlatım, teknoloji tabanlı öğretim, kavram haritası, gezi gözlem, proje tabanlı öğretim, bireysel/bağımsız öğrenme, sınıf dışı öğrenme. Bu yöntem ve teknikler sunuş yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim, araştırma inceleme yoluyla öğretim ve iş birlikli öğretim stratejileri kapsamında değerlendirilmiştir.

Alanyazında, öğretmenlerin Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerilerini inceleyen bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Araştırma, Türkçe öğretimi süreçlerinin niteliğinin artırılması için öğretmenlerin Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerilerinin belirlenmesi bakımından önemli görülmektedir.

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerilerinin belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirmek ve Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerilerini farklı değişkenler açısından incelemektir.

Yöntem

Araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci aşaması ölçek geliştirme çalışması, ikinci aşaması ise ölçek geliştirme sürecinde toplanan verilerin farklı değişkenler açısından incelenmesini kapsamaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz yarısında Türkiye genelindeki ortaokullarda Türkçe öğretmenliği yapan ve araştırmaya gönüllü katılan 148'i kadın (%63.5), 85'i erkek (%36.5) olmak üzere toplam 233 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemiyle (Creswell, 2013; Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Robson; 2017) belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerileri cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mezun olunan bölüm, çalışma yılı, görev yaptığı okul türü değişkenleri açısından incelenmiştir.

Ölçeğin Geliştirilmesi

Ölçek geliştirilirken öncelikle ölçeğin kullanılacağı hedef grup olan Türkçe öğretmenleri ile görüşmeler yapılmış, Türkçe öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili alanyazın incelenerek madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda 26 madde yer almıştır. Maddelere ilişkin boyutlandırma işlemi, üç alan uzmanı ile yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerle ilgili katılma düzeyini ifade etmek için 5'li Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Bu dereceleme, "Hiçbir Zaman (1), Çok Az (2), Ara Sıra (3), Çoğunlukla (4), Her Zaman (5)" şeklinde oluşturulmuştur.

Ölçeğin geçerlik çalışmalarında öncelikli olarak kapsam ve görünüş geçerliği için başvurulacak olan uzmanları belirlenmiştir. Ölçek, ölçme değerlendirme ve Türkçe eğitimi alan uzmanı akademisyenlere kapsam ve görünüş geçerliği için sunulmuş ve uzmanların görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda ölçek maddeleri düzenlenerek çalışma grubuna uygulanmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği için Davis tekniği kullanılmış ve maddelerin kapsam geçerlik indekslerinin .83-.91 arasında olduğu bulunmuştur. Kapsam geçerlik indeksinin 0.80'in üzerinde olması (Rubio, Berg-Weger, Tebb, Lee ve Rauch, 2003) ölçeğin kapsam geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçekten elde edilen verilere öncelikle yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde maddelerin öz değerlerinin 1, maddelerin yük değerinin en az .30, maddelerin tek bir faktörde yer alması ve iki faktörde yer alan maddelerin faktörler arasında ise en az .10 fark olmasına dikkat edilmiştir. Önemli faktör sayısını belirlemek için özdeğeri 1'den büyük olan faktörler olmasına ve açıklanan varyansın oranına bakılmıştır (Büyüköztürk, 2019). Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen madde-faktör yapısının doğrulayıcı faktör analizi ile model uyumu test edilmiştir. Ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçekte yer alacak maddelerin analizinde, madde toplam korelasyonuna ve altüst grup ortalamaları farkına (t testi) dayalı madde analizi teknikleri kullanılmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğini kestirmek için, iç tutarlılık ve testi yarılama yöntemlerinden yararlanılmıştır. İç tutarlılık yöntemiyle güvenilirliği kestirmede Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20 paket programı, doğrulayıcı faktör analizi için Lisrel 8.7 paket programı kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, Türkçe öğretmenlerine ölçeğin çevrimiçi olarak gönderilmesi ve öğretmenlerin ölçeği çevrimiçi olarak yanıtlaması yoluyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 20.0 paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Veri sayısı 30'dan fazla olduğundan Kolmogorov-Smirnov (Lilliefors) testinin sonucu incelenmiş; ölçek verilerinin değişkenler (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, çalışma yılı, mezun olunan bölüm, okul türü) üzerindeki anlamlılık değerlerinin 0.05'ten büyük olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde 0'a yakın olması nedeniyle verilerin normal dağılıma uygunluk gösterdiği belirlenmiştir (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004). Çalışmada parametrik testlerden t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmış, etki büyüklüğü (η^2) ve korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü .01, .06 ve .14 olarak sırasıyla küçük, orta ve büyük olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü 2019; Green, Salkind ve Akey, 2000). Bulgularda farklılıkların anlamlılığının test edilmesinde anlamlılık düzeyi, .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları, geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ölçeğe verdikleri yanıtlardan elde edilen bilgilerin istatistiksel olarak değerlendirmesini kapsamaktadır.

Ölçek Geliştirme Çalışması

Geçerlik

Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için yapılan açımlayıcı faktör analizinde (AFA), öncelikle bütün maddeler arasında korelasyon matrisi incelenerek önemli oranda anlamlı korelasyonların olup olmadığına bakılmış ve faktör analizinin yapılabilmesine uygunluk gösterir nitelikte anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Daha sonra örneklem uygunluğu (sampling adequacy) ve Bartlett Sphericity testleri yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), gözlenen korelasyon katsayılarının büyüklüğü ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğünü karşılaştıran bir indekstir. KMO oranının .60'tan büyük olması, veri setinin temel bileşenler analizi için uygunluğunu gösterir (Büyüköztürk, 2019).

Geçerlik çalışması kapsamında verilerin temel bileşenler analizine uygunluğu KMO katsayısı ve Bartlett Sphericity testi ile incelenmiştir. Yapılan test sonucunda KMO değeri, .865 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Bartlett Sphericity testine göre p değeri .01'den küçük olduğu için değişkenler arasında yüksek korelasyon ($\chi^2= 1891,191$; $sd=153$; $p=.00$) bulunmuştur. Buna göre KMO'nun değeri yüksek (.865) ve Bartlett Sphericity testinin anlamlı çıkması ($p<.01$) verilerin temel bileşenler analizine uygun olduğunu göstermiştir.

Ölçek maddelerinin faktör yükleri, madde ile ölçülecek yapı arasındaki korelasyonu gösterir. Araştırmada bir maddenin bir faktörde gösterilebilmesi için en az 0.30'luk bir faktör yüküne sahip olması ve maddelerin buldukları faktörlerdeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın .10 ve daha fazla olması koşulu aranmıştır (Büyüköztürk, 2019).

Çalışma grubundan toplanan verilerle gerçekleştirilen uygulamanın sonucunda yapılan temel bileşenler analizinin sonuçları, Tablo 1' de gösterilmiştir.

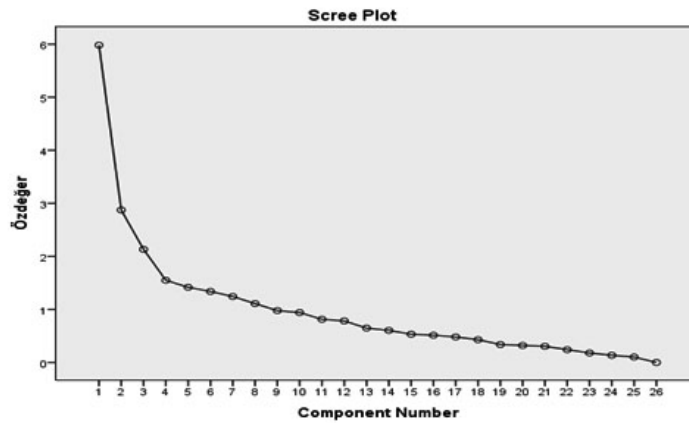
Tablo 1. Ölçeğin temel bileşenler analizi sonuçları

Faktörler	Madde No	Faktör Yükleri	
İş Birlikli Öğretim	1	.832	
	2	.811	
	8	.748	
	10	.707	
	11	.689	
Buluş Yoluyla Öğretim	12		.770
	13		.740
	14		.739
	15		.662
	18		.624
	20		.611
	21		.603
	22		.546
	23		.523
	24		.510
25		.501	
26		.489	
Sunuş Yoluyla Öğretim	3		.735
	4		.721
	5		.702
	16		.684
	19		.644
Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim	6		.701
	7		.651
	9		.572
	17		.532

Tablo 1 incelendiğinde ölçek maddelerinin dağılımının dört faktör altında toplandığı görülmektedir. Ölçeğin iş birlikli öğretim faktöründe beş madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri .832 ile .689 değişmektedir. Ayrıca toplam varyansın %27.59'unu açıklamaktadır. İkinci faktör olan buluş yoluyla öğretim faktöründe on iki madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri .770 ile .489 arasında değişmektedir. Ayrıca toplam varyansın %18.29'unu açıklamaktadır. Üçüncü faktör olan sunuş yoluyla öğretim faktöründe beş madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri .735 ile .644 arasında değişmektedir. Ayrıca toplam varyansın %12.73'ünü açıklamaktadır. Dördüncü faktör olan araştırma inceleme yoluyla öğretim faktöründe dört madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri .701 ile .532 arasında değişmektedir. Ayrıca toplam varyansın %5.73'ünü açıklamaktadır. Dört faktörün açıkladıkları varyans miktarı, %64.34 olarak hesaplanmıştır.

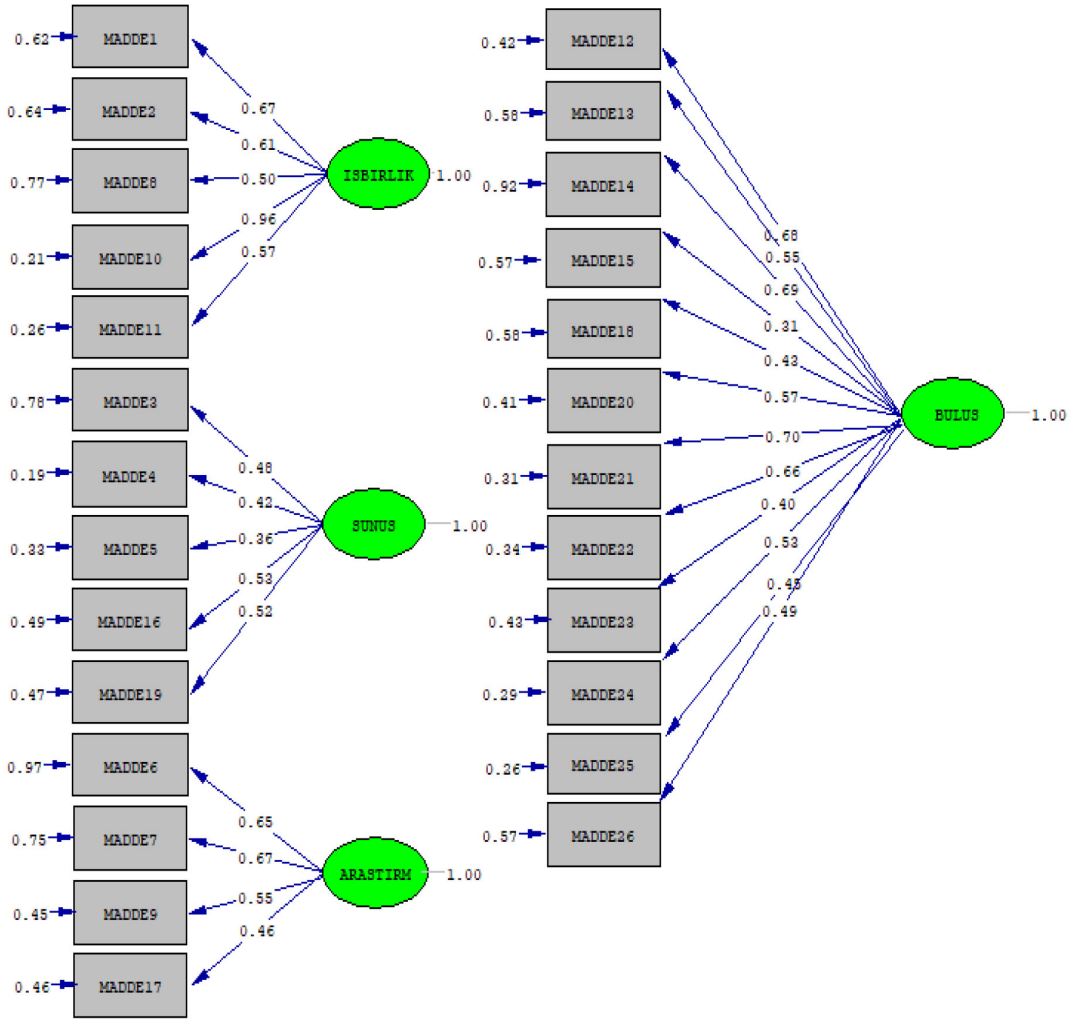
Temel bileşenler analizi sonucunda, özdeğeri 1'den büyük dört bileşen bulunmuştur. Döndürülmüş temel bileşenler analizi sonucunda, özdeğer grafiğinde (scree plot) boyuta ait özdeğerde ani düşüşlerin gözlenmesi, ölçeğin dört boyutlu bir yapıya sahip olduğunu destekler niteliktedir (Büyüköztürk, 2019).

Çıkarılacak faktör sayısını belirlemede bir ölçüt olarak kullanılan özdeğer grafiği (scree plot), Şekil 1'de gösterilmiştir



Şekil 1. Özdeğer grafiği

Kurulan modelin doğrulayıcı faktör analizi ile çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular, Şekil 2'de gösterilmiştir.



Chi-Square=563.83, df=293, P-value=0.00000, RMSEA=0.061

Şekil 2. Doğrulayıcı faktör analizi

Hesaplanan χ^2/df oranının 3'ten küçük olması, GFI ve AGFI değerlerinin .90'dan yüksek olması model veri uyumunu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Yirmi altı maddenin dört farklı alt boyuta ilişkin bağıntıları üzerine kurulu model uyum indekslerine göre yüksek değerler elde edilmiştir. Madde-faktör bağıntısını gösteren faktör yüklerinin her biri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Bu analizde hesaplanan uyum istatistikleri RMSEA= .061, GFI = .92; CFI= .93; NFI = .92; $\chi^2/df = 1.92$; AGFI= .91 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre elde edilen madde-faktör bağıntılarının istatistiksel sınaması gerçekleştirilmiştir.

Güvenirlilik

Ölçeğin güvenirliliğinin belirlenmesi için Cronbach's α güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlilik katsayısı ve alt boyutlara ilişkin güvenirlilik katsayıları, Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ölçeğin güvenirlilik katsayı değerleri

Alt Faktörler	Cronbach's α
İş Birlikli Öğretim	.821
Buluş Yoluyla Öğretim	.830
Sunuş Yoluyla Öğretim	.792
Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim	.800
Toplam Ölçek	.802

Tablo 2 incelendiğinde, ölçeğin Cronbach's α güvenirlilik katsayısının .802 olarak bulunduğu görülmektedir. Bu değer, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Madde Analizi

Madde toplam korelasyonu değeri .30 ve üzerinde olan maddelerin ölçülecek özelliği ayırt etme açısından yeterli düzeyde olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2019). Ölçeğin madde toplam korelasyon değerleri, Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ve %27'lik alt-üst grup farkına ilişkin t değerleri

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	t	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	t
1	.750	-3.986	3	.396	-2.972
2	.736	-3.543	4	.460	-3.807
8	.635	-3.299	5	.449	-3.916
10	.605	-3.508	16	.588	-5.015
11	.576	-3.802	19	.539	-4.931
12	.518	-4.110	6	.635	-5.438
13	.479	-3.471	7	.557	-4.023
14	.688	-5.005	9	.601	-4.232

15	.639	-4.945	17	.584	-5.902
18	.755	-7.538			
20	.457	-3.060			
21	.611	-4.266			
22	.684	-5.969			
23	.620	-6.494			
24	.628	-5.862			
25	.590	-5.002			
26	.501	-5.417			

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

Tablo 3 incelendiğinde ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .396 ile .755 arasında olduğu, toplam puanlara göre belirlenmiş %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin t değerlerinin ise -7.538 (p<.01) ile -2.972 (p<.01) arasında sıralandığı görülmektedir. Bu değerler, tüm maddelerin ölçülecek özelliği ayırt etmede yeterli olduğunu ve ölçeğin ayırt edicilik özelliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Faktörler Arasındaki Korelasyon Değerleri

Ölçeğin faktörleri arasındaki korelasyonlara Pearson momentler çarpım korelasyonu ile bakılmış ve sonuçlar, Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Faktörler arası korelasyon değerleri

	(1)	(2)	(3)	(4)	Toplam Ölçek
İş Birlikli Öğretim (1)	1				
Buluş Yoluyla Öğretim (2)	.564**	1			
Sunuş Yoluyla Öğretim (3)	.351**	.568**	1		
Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim (4)	.452**	.526**	.528**	1	
Toplam Ölçek	.874**	.873**	.641**	.702**	1

** p<.01; *p<.05

Tablo 4 incelendiğinde ölçeğin toplam puanı ile faktör puanları arasındaki korelasyonların .641 ile .874 arasında, ölçeğin faktörleri arasındaki korelasyon değerlerinin ise .351 ile .568 arasında değiştiği ve .01 düzeyinde anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir. Faktörler arasındaki korelasyon değerlerinin pozitif yönlü ve orta düzeyde olması, kullanılan yöntem ve tekniklerin birbiriyle ilişkili olduğu ve birlikte kullanılmalarının da tercih edilebileceği anlamına gelmektedir.

Ölçeğin Puanlaması

Ölçeğin iş birlikli öğretim alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 25, en düşük puan ise 5; buluş yoluyla öğretim alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 60, en düşük puan 12; sunuş yoluyla öğretim alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 25, en düşük puan 5 ve araştırma inceleme yoluyla öğretim alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 20, en düşük puan ise 4'tür. Her bir alt boyuttan alınan aritmetik puan değerinin yüksek olması, o boyuttaki öğretim yöntem ve tekniklerinin diğerlerine göre daha fazla tercih edilip uygulandığı ve uygulamaya yönelik yöntem teknik kullanma becerisini belirtmektedir.

Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Becerisi

Cinsiyet değişkeni açısından Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testinin sonuçları, Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyet değişkeni açısından Türkçe öğretmenlerinin ölçekten aldıkları puan ortalamaları, standart sapma değerleri ve t testi ile ilgili bulgular

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N		Ss	t	p	N ²
İş Birlikli Öğretim	Kadın	148	3.59	0.80	-.369	.712	.00
	Erkek	85	3.63	0.88			
Buluş Yoluyla Öğretim	Kadın	148	4.13	0.59	-.341	.734	.00
	Erkek	85	4.16	0.54			
Sunuş Yoluyla Öğretim	Kadın	148	4.35	0.50	-.004	.997	.00
	Erkek	85	4.35	0.45			
Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim	Kadın	148	3.60	0.71	-.959	.231	.00
	Erkek	85	3.69	0.71			

** p<.01; *p<.05

Tablo 5 incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim

yöntem ve tekniklerini kullanma becerileri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılaşma olmasa da erkek Türkçe öğretmenlerinin iş birlikli öğretim, buluş yoluyla öğretim ve araştırma inceleme yoluyla öğretim alt boyutlarındaki puan ortalamaları, kadın Türkçe öğretmenlerinden yüksektir. Sunuş yoluyla öğretim alt boyutunda ise erkek ve kadın Türkçe öğretmenlerinin puan ortalamaları eşittir. Erkek Türkçe öğretmenlerinin ölçekten aldıkları puan ortalamaları, kadın Türkçe öğretmenlerinden yüksektir.

Yaş değişkeni açısından Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Oneway ANOVA) testinin sonuçları, Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin yaşlarına göre ölçekten aldıkları puan ortalamalarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA)

Alt Boyutlar		Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Farklar	N ²
İş Birlikli Öğretim	Gruplararası	1.067	2	.534	.774	.462		.006
	Gruplarıçi	158.532	230	.689				
	Toplam	159.599	232					
Buluş Yoluyla Öğretim	Gruplararası	1.333	2	.667	2.045	.132		.017
	Gruplarıçi	74.985	230	.326				
	Toplam	76.318	232					
Sunuş Yoluyla Öğretim	Gruplararası	.694	2	.347	1.511	.223		.012
	Gruplarıçi	52.827	230	.230				
	Toplam	53.521	232					
Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim	Gruplararası	2.446	2	1.223	2.453	.088		.020
	Gruplarıçi	114.670	230	.499				
	Toplam	117.116	232					

* $p<.05$; ** $p<.01$

Tablo 6 incelendiğinde yaş değişkeni açısından Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim

yöntem ve tekniklerini kullanma becerileri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Yaş değişkeninde farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin ölçekten aldıkları puan ortalamaları, Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin yaşlarına göre ölçekten aldıkları puan ortalamaları

Alt Boyutlar	Yaş	N	
İş Birlikli Öğretim	20-30	90	3.52
	31-40	112	3.65
	41-50	31	3.68
	Toplam	233	3.60
Buluş Yoluyla Öğretim	20-30	90	4.05
	31-40	112	4.19
	41-50	31	4.22
	Toplam	233	4.14
Sunuş Yoluyla Öğretim	20-30	90	4.30
	31-40	112	4.36
	41-50	31	4.48
	Toplam	233	4.35
Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim	20-30	90	3.51
	31-40	112	3.69
	41-50	31	3.78
	Toplam	233	3.64

Tablo 7 incelendiğinde ölçekten alınan en yüksek puan ortalamasının 41-50 yaş arasındaki Türkçe öğretmenleri tarafından ölçeğin sunuş yoluyla öğretim alt boyutundan alındığı görülmektedir. Yaş değişkeninde 41-50 yaş aralığındaki Türkçe öğretmenlerinin ölçekten aldıkları puan ortalamaları, 20-30 ve 31-40 yaş aralığında bulunan Türkçe öğretmenlerinden yüksektir.

Öğrenim durumu değişkeni açısından Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testinin sonuçları, Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğrenim durumu değişkeni açısından Türkçe öğretmenlerinin ölçekten aldıkları puan ortalamaları, standart sapma değerleri ve t testi ile ilgili bulgular

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N		Ss	t	p	η ²
İş Birlikli Öğretim	Lisans	189	3.57	0.81	-1.319	.189	.00
	Lisansüstü	44	3.75	0.89			
Buluş Yoluyla Öğretim	Lisans	189	4.13	0.59	-.330	.742	.00
	Lisansüstü	44	4.17	0.53			
Sunuş Yoluyla Öğretim	Lisans	189	4.34	0.49	-.793	.429	.00
	Lisansüstü	44	4.40	0.43			
Araştırma-inceleme Yoluyla Öğretim	Lisans	189	3.60	0.69	-1.369	.172	.00
	Lisansüstü	44	3.77	0.77			

** p<.01; *p<.05

Tablo 8 incelendiğinde lisans ve lisansüstü eğitimi olan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerileri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir (p>.05). Öğrenim durumu değişkeninde anlamlı bir farklılaşma olmasa da lisansüstü öğrenime sahip olan Türkçe öğretmenlerinin ölçekten aldıkları puan ortalamaları, lisans öğrenimine sahip Türkçe öğretmenlerinden yüksektir.

Çalışma yılı değişkeni açısından Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Oneway ANOVA) testinin sonuçları, Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Çalışma yılı değişkeni açısından Türkçe öğretmenlerinin ölçekten aldıkları puan ortalamalarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA)

Alt Boyutlar		Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Farklar	N ²
İş Birlikli Öğretim	Gruplararası	5.646	3	1.882	2.799	.041*	I-III	.035
	Gruplarıçi	153.953	229	.672			II-III	
	Toplam	159.599	232					
Buluş Yoluyla Öğretim	Gruplararası	3.891	3	1.297	4.101	.007**	II-III	.050
	Gruplarıçi	72.426	229	.316			II-IV	
	Toplam	76.318	232					
Sunuş Yoluyla Öğretim	Gruplararası	1.632	3	.544	2.401	.069		.030
	Gruplarıçi	51.889	229	.227				
	Toplam	53.521	232					
Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim	Gruplararası	4.463	3	1.488	3.024	.030*	I-III	.038
	Gruplarıçi	112.654	229	.492			I-IV	
	Toplam	117.116	232					

*p<.05; **p<.01; I: 0-5 yıl mesleki deneyim, II: 6-10 yıl mesleki deneyim, III:11-15 yıl mesleki deneyim, IV:16-20 yıl mesleki deneyim

Tablo 9 incelendiğinde farklı çalışma yıllarına sahip Türkçe öğretmenlerinin ölçekten aldıkları puan ortalamalarının ölçeğin iş birlikli öğretim, araştırma inceleme yoluyla öğretim ve buluş yoluyla öğretim alt boyutlarında, istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (p<.05). Anlamlı farkın hangi çalışma yılları arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey ikili karşılaştırma analizi sonuçlarına göre; çalışma yılı 11-15 yıl arasında olan Türkçe öğretmenlerinin iş birlikli öğretim ile ilgili yöntem ve teknik kullanma becerileri, çalışma yılları 0-5 yıl ve 6-10 yıl olan Türkçe öğretmenlerine göre daha olumlu; çalışma yılı 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan Türkçe öğretmenlerinin buluş yoluyla öğretim ile ilgili yöntem ve teknik kullanma becerileri, çalışma yılları 6-10 yıl arasında olan Türkçe öğretmenlerine göre daha olumlu ve çalışma yılı 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan Türkçe öğretmenlerinin araştırma inceleme yoluyla öğretim ile ilgili yöntem ve teknik kullanma becerileri, çalışma yılları 0-5 yıl arasında olan Türkçe öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin çalışma yılı değişkenine göre ölçekten aldıkları puan ortalamaları, Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Çalışma yılı değişkeni açısından Türkçe öğretmenlerinin ölçekten aldıkları puan ortalamaları

Alt Boyutlar	Çalışma yılı	N	
İş Birlikli Öğretim	0-5	66	3.46
	6-10	69	3.48
	11-15	54	3.82
	16-20	44	3.74
	Toplam	233	3.60
Buluş Yoluyla Öğretim	0-5	66	4.09
	6-10	69	3.99
	11-15	54	4.28
	16-20	44	4.29
	Toplam	233	4.14
Sunuş Yoluyla Öğretim	0-5	66	4.29
	6-10	69	4.28
	11-15	54	4.43
	16-20	44	4.48
	Toplam	233	4.35
Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim	0-5	66	3.46
	6-10	69	3.58
	11-15	54	3.78
	16-20	44	3.80
	Toplam	233	3.64

Tablo 10 incelendiğinde ölçekten alınan en yüksek puan ortalamasının 16-20 yıl arası çalışan Türkçe öğretmenleri tarafından ölçeğin sunuş yoluyla öğretim alt boyutundan alındığı görülmektedir. Ölçeğin iş birlikli öğretim ve buluş yoluyla öğretim alt boyutlarından alınan en yüksek puan ortalamasının 11-15 yıl arası çalışan Türkçe öğretmenleri, ölçeğin sunuş yoluyla

öğretim ve araştırma inceleme yoluyla öğretim alt boyutlarından alınan en yüksek puan ortalamalarının 16-20 yıl arası çalışan Türkçe öğretmenleri tarafından alındığı belirlenmiştir.

Çalışılan okul türü değişkeni açısından Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Bağımsız Örneklem t-testinin sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Okul türü değişkeni açısından Türkçe öğretmenlerinin ölçekten aldıkları puan ortalamaları, standart sapma değerleri ve t testi ile ilgili bulgular

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N		Ss	t	p	η ²
İşbirlikçi Öğretim	Kamu	198	3.60	0.81	.057	.954	.00
	Özel	35	3.59	0.96			
Buluş Yoluyla Öğretim	Kamu	198	4.15	0.55	.324	.746	.00
	Özel	35	4.11	0.71			
Sunuş Yoluyla Öğretim	Kamu	198	4.35	0.44	-.020	.984	.00
	Özel	35	4.35	0.66			
Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim	Kamu	198	3.66	0.67	1.093	.276	.00
	Özel	35	3.51	0.91			

** p<.01; *p<.05

Tablo 11 incelendiğinde kamu ve özel okullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin ölçekten aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir (p> .05). Çalışılan okul türü değişkeni açısından anlamlı bir fark olmasa da kamuda çalışan Türkçe öğretmenlerinin ölçekten aldıkları puan ortalamaları, özel okullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinden yüksektir.

Mezun olunan bölüm değişkeni açısından Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Bağımsız Örneklem t-testinin sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Mezun olunan bölüm değişkeni açısından Türkçe öğretmenlerinin ölçekten aldıkları puan ortalamaları, standart sapma değerleri ve t testi ile ilgili bulgular

Alt Boyutlar	Bölüm	N		Ss	t	p	N ²
İş Birlikli Öğretim	Türkçe Öğretmenliği	198	3.60	0.81	.063	.855	.00
	Diğer	62	3.68	0.93			
Buluş Yoluyla Öğretim	Türkçe Öğretmenliği	198	4.15	0.55	.452	.675	.00
	Diğer	62	4.14	0.79			
Sunuş Yoluyla Öğretim	Türkçe Öğretmenliği	198	4.35	0.44	-.084	.862	.00
	Diğer	62	4.32	0.71			
Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim	Türkçe Öğretmenliği	198	3.65	0.67	1.230	.345	.00
	Diğer	62	3.66	0.88			

** p<.01; *p<.05 Diğer: Türk Dili ve Edebiyatı, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve diğer bölümlerden mezun olup Türkçe öğretmenliği yapanlar.

Tablo 12 incelendiğinde Türkçe Öğretmenliği mezunu olan Türkçe öğretmenleri ve diğer bölümlerden mezun olup Türkçe öğretmenliği yapanların Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerileri arasındaki farkın mezun olunan bölüm değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir (p>.05). Ölçeğin iş birlikli öğretim alt boyutunda diğer bölümlerden mezun olan Türkçe öğretmenleri, buluş yoluyla öğretim ve sunuş yoluyla öğretim alt boyutlarında Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezun olan Türkçe öğretmenleri, araştırma inceleme yoluyla öğretim alt boyutunda ise diğer bölümlerden mezun olan Türkçe öğretmenleri en yüksek puan ortalamasına sahiptir.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin ve eğitim paydaşlarının Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerisini belirlemek amacıyla Türkçe Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Becerisi Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışması için 233 Türkçe öğretmenin maddelere verdikleri yanıtlardan hareketle Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerileri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma ile ulaşılan sonuçlar, aşağıda sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Türkçe Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Becerisi Ölçeği için öncelikle açımlayıcı faktör analizi ile dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen yapının doğrulayıcı faktör analizi ile model uyumu test edilmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 26 madde ve dört faktörden oluşan model, kuramsal ve istatistiksel olarak uygun bulunmuştur. Güvenirlik çalışmaları kapsamında yapılan iç tutarlık kat sayıları ölçeğin güvenilir olarak kullanılabilirliğini göstermiştir. Ölçeğin Cronbach's α güvenirlik katsayısı .802 bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ölçek, dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin iş birlikli öğretim faktöründe beş madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri .832 ile .689 değişmektedir. İkinci faktör olan buluş yoluyla öğretim faktöründe on iki madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri .770 ile .489 arasında değişmektedir. Üçüncü faktör olan sunuş yoluyla öğretim faktöründe beş madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri .735 ile .644 arasında değişmektedir. Dördüncü faktör olan araştırma inceleme yoluyla öğretim faktöründe dört madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri .701 ile .532 arasında değişmektedir. Ölçeğin iş birlikli öğretim alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 25, en düşük puan 5; buluş yoluyla öğretim alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 60, en düşük puan 12; sunuş yoluyla öğretim alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 25, en düşük puan 5 ve araştırma inceleme yoluyla öğretim alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 20, en düşük puan ise 4'tür. Her bir alt boyuttan alınan aritmetik puan değerinin yüksek olması, o boyuttaki öğretim yöntem ve tekniklerinin diğerlerine göre daha fazla tercih edilip uygulandığını belirtmektedir.

Yapılan istatistiksel analizler ve elde edilen sonuçlara göre, geliştirilen Türkçe Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Becerisi Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Bu ölçek, eğitim paydaşlarının Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerilerinin belirlenmesinde kullanılabilir bir ölçme aracıdır.

Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerinin stratejilerle ilişkilendirilerek kullanımının belirlenmesine ilişkin alanyazında herhangi bir ölçek bulunmamaktadır. Öğretmenlerin öğretme stillerini belirlemek amacıyla, Grasha (1994) tarafından geliştirilen ve Bilgin, Uzuntiryaki ve Geban (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretme Stilleri Ölçeği'nin uyarlama sürecinde, ölçek farklı liselerde görev yapan değişik branşlardaki 137 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin Cronbach's α güvenirlik katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur. Öğretme stilleri ölçeği; uzman, otoriter, kişisel model, yol gösterici ve temsilci alt boyutlarında, yedili likert türünde toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Bazı çalışmalarda öğretme stilleri ile yöntem ve teknikler benzer kavramlar olarak ele alınmaktadır. Her iki kavramın benzer noktaları olsa da uygulama ve kullanım açısından farklılıklar içermektedirler (Maden, 2012).

Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Becerileri

Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerisi, istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Kadın ve erkek Türkçe öğretmenlerinin durumları, birbirine yakındır. Cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılaşma olmasa da erkek Türkçe öğretmenlerinin ölçekten aldıkları puan ortalaması, kadın Türkçe öğretmenlerinden yüksektir.

Yaş değişkeni açısından Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerisi, istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Farklı yaş gruplarındaki Türkçe öğretmenlerinin durumları, birbirine yakındır. Yaş değişkeninde anlamlı farklılaşma olmasa da 41-50 yaş aralığındaki Türkçe öğretmenlerinin ölçekten aldıkları puan ortalamaları, 20-30 ve 31-40 yaş aralığında bulunan Türkçe öğretmenlerinden yüksektir.

Öğrenim durumu değişkeni açısından Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerisi, istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Lisans ve lisansüstü öğrenimi olan Türkçe öğretmenlerinin durumları birbirine yakındır. Öğrenim durumu değişkeninde anlamlı farklılaşma olmasa da lisansüstü eğitim almış Türkçe öğretmenlerinin ölçekten aldıkları puan ortalamaları, lisans mezunu Türkçe öğretmenlerden yüksektir. Lisansüstü eğitimin Türkçe öğretmenlerinin yöntem ve teknik kullanma becerisini olumlu etkilediği söylenebilir.

Çalışma yılı değişkeni açısından Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerisi, iş birlikli öğretim, araştırma inceleme yoluyla öğretim ve buluş yoluyla öğretim alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Çalışma yılı 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin iş birlikli öğretim ile ilgili becerilerinin çalışma yılları 0-5 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenlere göre daha olumlu, çalışma yılı 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenlerin buluş yoluyla öğretim ile ilgili becerilerinin çalışma yılları 6-10 yıl arasında olan öğretmenlere göre daha olumlu ve çalışma yılı 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenlerin araştırma inceleme yoluyla öğretim ile ilgili becerilerinin çalışma yılları 0-5 yıl arasında olan öğretmenlere göre daha olumlu oldukları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, ölçekten alınan en yüksek puan ortalamasının 16-20 yıl arası çalışan öğretmenler tarafından ölçeğin sunuş yoluyla öğretim alt boyutundan alındığı belirlenmiştir.

Okul türü (kamu ve özel) değişkeni açısından Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerisi, istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Kamu okullarında ve özel okullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerilerinin yakın olduğu söylenebilir. Okul türü değişkeninde anlamlı farklılaşma olmasa da kamu okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin puan ortalaması, özel okullarda çalışanlardan yüksektir.

Mezun olunan bölüm değişkeni açısından Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerisi, istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Türkçe Öğretmenliği mezunu olan Türkçe öğretmenleri ve diğer bölüm (Türk Dili ve Edebiyatı, Türk Dili ve Edebiyatı Öğret., Sınıf Öğret., vb.) mezunu olup Türkçe öğretmenliği yapan öğretmenlerin derslerinde Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerilerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Kaynaklar

- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 300-307.
- Arslan, A. (2015). *Öğretim stratejileri ve öğrenme stratejileri*. T. Yanpar Yelken ve C. Akay (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri (s. 85-222) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilgin, İ., Uzuntiryaki, E. & Geban, Ö. (2002). *Kimya öğretmenlerinin öğretim yaklaşımlarının lise 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin kimya dersi başarılarına ve tutumlarına etkisinin incelenmesi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara.
- Borich, G. D. (2017). *Etkili öğretim yöntemleri* (8. Baskı). B. Acat (Çev. Ed.), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2019). *Sosyal bilimler için istatistik* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (2. Baskı). A. Aypay (Çev. Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. New York: Sage.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Dolunay, K. (2013). *Dil bilgisi öğretimi*. Türkçe öğretimi el kitabı (s. 381-414) içinde. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, B. (2015). *Eğitim ve öğretimle ilgili temel kavramlar*. Öğretim ilke ve yöntemleri (s. 2-54) içinde (4. Baskı). B. Duman (Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göçer, A. (2017). *Türkçe özel öğretim yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2016). *Öğretim stratejileri*. Öğretim ilke ve yöntemleri (s. 61-77) içinde (2. Baskı). F. Güneş (Ed.), Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2013a). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2013b). *Sınıf yönetimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

- Green, S., Salkind, N. & Akey T. (2000). *Using SPSS for windows: Analyzing and understanding data*. New Jersey: PrenticeHall.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Sturactical equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International.
- Maden, S. (2012). Türkçe öğretmenlerinin öğretim stilleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 178-200.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. & Barret, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation* (Second Edition). London: Lawrance Erlbaum Associates.
- Özbay, M. (2015). *Yeni eğitim yaklaşımlarının Türkçe öğretiminde uygulanması*. Ankara: Öncü Kitap.
- Rubio D. M., Berg-Weger, M., Tebb S. S., Lee E. S. & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in socialwork. *Social Work Research*, 27(2), 94 104.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

EK. Türkçe Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Becerisi Ölçeği

Faktör	Madde No	Madde
İş Birlikli Öğretim	1	Öğrencilere dersin konusuna yönelik grup çalışmaları yaptırırım. (Grupla Öğretim)
	2	Öğrencilere dersin konusuna yönelik eğitsel oyunlar oynatırım. (Eğitsel Oyun)
	8	Konuları, olayları ve sorunları öğrencilerin birlikte tartışmalarını sağlarım. (Tartışma)
	10	Öğrencilere dersin konusuna uygun drama çalışmaları yaptırırım. (Drama)
	11	Duygu ve düşüncelerini başka bir kimlikle ifade edebilmeleri için öğrencilere uygun roller veririm. (Rol)
Buluş Yoluyla Öğretim	12	Dersle veya gerçek yaşamla ilişkili problemleri, belli aşamalara göre öğrencilerin çözmelerini sağlarım. (Problem Çözme)
	13	Öğrencilerin dersin konusuna yönelik örnek bir olayı incelemelerini ve olayda verilen sorunu çözmelerini sağlarım. (Örnek Olay)
	14	Konuya ilişkin bir senaryodan hareketle öğrencilerin konuyu anlamalarını sağlarım. (Senaryo)
	15	Konuyu işledikten sonra konunun önemli noktalarını kavratmak için özetleme yaparım. (Özetleme)
	18	Öğrencilere konunun önemli yerlerini kısa ve açık bir biçimde not aldırırım. (Not Alma)
	20	Ders konusu ve günlük yaşamla ilişkili bir sorunun çözümüne yönelik öğrencilerin düşüncelerini sınırlama olmaksızın ifade etmelerini sağlarım. (Beyin Fırtınası)
	21	Öğrencilerin bir olay, sorun ya da konuya ilişkin farklı bakış açıları geliştirebilmelerine yönelik çalışmalar yaparım. (Altı Şapkalı Düşünme/Altı Ayakkabılı Uygulama vb.)
	22	Öğrencilerin konuya ilişkin temel ve güncel bir sorunun ana ve alt nedenlerini belirleyebilmelerine yönelik çalışmalar yaparım. (Balık Kılıcı)
	23	Dersin konusuna ilişkin olay, sorun ve sözcüklerin anlamları gibi unsurları öğrencilerin tahmin etmelerini sağlarım. (Tahmin Etme)
	24	Öğrencilere konu, sorun ya da olaya ilişkin sorular sorarak onların sorguma yapmalarını sağlarım. (Sorgulama)
	25	Öğrencilere metnin temel noktalarını kavratmaya yönelik sorular sorarım. (5N1K / Hikâye haritası)
26	Dersin konusuna yönelik öğrencilerin zihninde oluşan çağrışımları ve bunlar arasındaki ilişkileri (sözcük, kavram, düşünce, olay vb.) çeşitli işaret ve görsellerle gösteririm. (Zihin Haritası)	

Sunuş Yoluyla Öğretim	3	Dersin konusuna yönelik çalışmalarını önce öğrencilere gösteririm, daha sonra onlara uygulama yaptırırım. (Gösterip Yaptırma)
	4	Öğrencilere konuya ilişkin sorular sorarak onların cevap vermelerine fırsat veririm. (Soru-Cevap)
	5	Konuyu etkili bir şekilde ve zengin bir içerikle anlatırım. (Anlatım)
	16	Dersin içeriğine uygun teknolojik uygulamalardan (sunum programları) yararlanırım. (Teknoloji Tabanlı Öğretim)
	19	Öğrencilerin konuyu somut olarak anlamaları için kavramların birbirleriyle olan ilişkilerini çeşitli işaret ve çizimlerle gösteririm. (Kavram Haritası)
Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim	6	Öğrencileri, dersin konusuna ilişkin gezi ve müzelere götürerek onların gözlem ve inceleme yapmalarını sağlarım. (Gezi ve Gözlem)
	7	Öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda yapabilecekleri proje çalışmalarını oluştururum. (Proje Tabanlı Öğretim)
	9	Öğrencilerin bireysel/bağımsız çalışma yapmalarına fırsat veririm. (Bireysel/Bağımsız Öğrenme)
	17	Öğrencilere konulara ilişkin sınıf dışında yapabilecekleri; araştırma, uygulama, okuma, yazma, dinleme/izleme vb. çalışmalar veririm. (Sınıf Dışı Öğrenme Çalışmaları)

DİL DERGİSİ YAZI YAYIMLAMA İLKELERİ

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

DİL DERGİSİNE GÖNDERİLECEK YAZILAR İÇİN BİÇİM ÖZELLİKLERİ

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

ÖRNEK BAŞLIKLANDIRMA (Ana ve alt başlıklar koyu yazılacaktır.)

GİRİŞ

1. Kuramsal Çerçeve

1.1 Anadili Eğitimi Sürecinde Yazma Becerisi

1.2 Yazma Öğretimi Yaklaşımları

1.2.1 Ürüne Dayalı Yaklaşımlar

1.2.2 Sürece Dayalı Yaklaşımlar

1.3 ...

2. Yöntem

2.1 Araştırma Deseni

2.2 Çalışma Grubu

2.3 Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

2.4 ...

3. Bulgular ve Tartışma

3.1 ...

3.2 ...

3.3 ...

SONUÇ

KAYNAKÇA

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

Örnekler:

Aksan (1985) ...

Aksan'a (1985) göre...

Bozkurt ve Akkök (1992, s.34) ...

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

Martin, Sheldon ve Yaffee (1994) ...

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

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

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

Kitaplar:

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

Kitap bölümleri:

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

Dergilerdeki makaleler:

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

İki ya da daha çok yazarlı kaynaklar:

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

Web belgeleri:

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

Diğer atf örnekleri için bkz.

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