



**DİL EĞİTİMİ VE  
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

**JOURNAL OF LANGUAGE  
EDUCATION AND RESEARCH**

**e-ISSN: 2149-5602    Periyot / Period: Yılda 2 sayı / Biannual    Başlangıç / Since: 2015**

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

**Cilt / Vol. : 6 Sayı / Issue : 1    Nisan / April 2020**

**Bu sayıdaki makaleler / Articles in this issue**

**Baş Editörden / From the Editor-in-Chief**

Baş Editör YAZISI / Sayfalar: i-ii

*Hakan Ülper*

**Araştırma Makaleleri / Research Articles**

Fransa ve Belçika'dan Gelen Türk Öğrencilerin Türkçe'ye İlişkin Görüşleri: Anadolu Üniversitesi Örneği / Sayfalar: 1-16

*Cihan AYDOĞU, Bahtınur GÜNDOĞDU, Meltem ERCANLAR*

Dijital Öykü Yazarlığının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi / Sayfalar: 17-34

*Nazan DOLA, İbrahim Seçkin AYDIN*

Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatımlarındaki İmla Hataları / Sayfalar: 35-55

*Ömer KEMİKSİZ*

Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Güncel Türkçe Öğretim Programları / Sayfalar: 56-71

*Efecan KARAGÖL*

Improving Turkish EFL Learners' Lexical Knowledge through Topic Interest-Based Reading / Sayfalar: 72-87

*Fatma DEMİRAY AKBULUT*

Sevim Ak Öykülerindeki Deyimler Üzerine Bir İnceleme / Sayfalar: 88-104

*Sevgen ÖZBAŞI*

Ortaokul Öğrencilerinin Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi / Sayfalar: 105-126

*Nil Didem ŞİMŞEK*

HEM'lerde Suriyeliler'e Türkçe Öğreten Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma / Sayfalar: 127-144

*Hülya PİLANCI, Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ, Olcay SALTİK, Sebahat YAŞAR*

Türkçe Eğitiminde Yakın Okuma Yönteminden Yararlanma Üzerine Bir Çalışma (Bir Etkinlik Örneği) / Sayfalar: 145-167

*Erhan ŞEN*

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Kitaplarının Tasarım, İçerik ve Eğitsel Özelliklerine Yönelik Yeterliklerinin İncelenmesi / Sayfalar: 168-186

*Erkan ÇER*

Türkçe Sözlüklerin Sözcük Vurgusu Bakımından Karşılaştırılması / Sayfalar: 187-200

*Safa ÇELEBİ, Muhsine BÖREKÇİ*

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Politikası Bağlamında İran İslam Cumhuriyeti /

Sayfalar: 201-215

*Umut BAŞAR*

The Analysis of Multiple Choice Items in Final Exam of Preparatory Students /

Sayfalar: 216-237

*Sibel TOKSÖZ, Nazlı BAYKAL*

Seçilmiş On Bir Eserden Hareketle Orhon, Uygur ve Karahanlı Türkçesinde Ur- Eyleminin Durum Ekli Tamlayıcıları Üzerine / Sayfalar: 251-270

*Vildan ÇAKMAK*

Türkçede İlgi Tümcecği Adası Dışına Yapılan Taşımalar Üzerine Bir İnceleme / Sayfalar: 271-280

*Sinan ÇAKIR*

### **Derleme Makaleler**

A Critical Review on The Insufficiency of the Input Hypothesis and Monitor Model, Operational Definition of Comprehensible Input and The Misleading Use of the Term “Acquisition” / Sayfalar: 238-250

*Hilal PEKER, Onur OZKAYNAK*



**DİL EĞİTİMİ VE  
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

**JOURNAL OF LANGUAGE  
EDUCATION AND RESEARCH**

### **DİL EĞİTİMİ VE ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

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

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

### **JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH**

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

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

## YAZAR REHBERİ

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

## AUTHOR GUIDELINES

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

**Editörler / Editors**

**Baş Editör / Editor-in-Chief**

Hakan ÜLPER, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

**Bölüm Editörleri / Section Editors**

(Alfabetik sıra / Listed alphabetically)

Ferit KILIÇKAYA, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gökhan ÇETİNKAYA, Pamukkale Üniversitesi

Hakan ÜLPER, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

**Yayın Kurulu / Editorial Board**

(Alfabetik sıra / Listed alphabetically)

Ferit KILIÇKAYA, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gökhan ÇETİNKAYA, Pamukkale Üniversitesi

Hakan ÜLPER, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gölge SEFEROĞLU, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Işıl ULUÇAM-WEGMANN, Universität Duisburg-Essen

İlknur KEÇİK, Anadolu Üniversitesi

Jaroslav KRAJKA, Maria Curie-Skłodowska University

Kutlay YAĞMUR, Tilburg University

Mehmet Ali AKINCI, Université de Rouen

Yeon KYOO-SEOK, Hankuk University

Yeşim AKSAN, Mersin Üniversitesi



## Baş Editör Yazısı

Bilindiği üzere Covid 19 salgını nedeniyle evlerimizde kaldığımız ve daha da kalmamız gereken şu günlerde yapılabilecek en güzel eylemlerden birinin okumak olduğu açıktır. Bu bağlamda dergimizin 2020 yılı ilk sayısının içeriğine ilişkin genel görünümü sizlere şöyle sunmak istiyorum:

Bu sayımızda 16 makale yer almaktadır. Fransa ve Belçika'da doğup Türkiye'ye dönen göçmen öğrencilerin anadillerini nasıl gördüklerine ve kullandıklarına odaklanan çalışma ilk makaledir. İkinci makale yazma becerisi ile ilgilidir. Öğrencilerimiz yazma becerisi ve alışkanlığı konusunda iyi bir görünüm sunmamaktadır. Bunun ortam araç gereç, kaygı, yetersizlik vb. birçok nedeni olabilir. İkinci makalede bu konu ele alınmış ve dijital öykü yazarlığının yazma kaygısına, yazma öz yeterliğine ve yazma duyarlılığına etkisini incelenmiştir. Üçüncü makale de yazmanın yazım alt alanıyla ilgilidir ve yazım sorunlarının hala sürmekte olduğunu göstermektedir.

Bilimselliğin en önemli özellikleri arasında değişim, güncellenme ve gelişme vardır. Bu bağlamda Bloom Taksonomisi de zaman içinde güncellenmiştir. Dördüncü makalede Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı ile Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı güncel Bloom Taksonomisi bağlamında değerlendirilip tartışılmıştır.

Okumanın sayısız yaralarından biri de sözcük dağarcığına sağladığı katkıdır. Beşinci makale bu konuyu ele alarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin ilgi alanına dayalı okuma ile sözlüksel bilgilerinin geliştirilmesine odaklanmıştır. Altıncı ve yedinci makale de sözcük öğretimi alanında yer alan makalelerdir. Altıncı makalede Sevim Ak'ın öykülerinde deyimlerden geniş ölçüde yararlandığı, anlatımını zenginleştirdiği saptanmış ve bu görünüme maruz kalan okurların sözcüksel açıdan gelişim gösterecekleri tartışılmıştır. Yedinci makale ise konunun duyuşsal yönü ele alınarak öğrencilerin tutumları saptanmıştır.

Sekizinci makale yabancılara Türkçe öğretimi alanından bir makaledir. Bu makalede halk eğitim merkezlerinde Suriyelilere Türkçe Öğreten Öğretmenlerin nitelikleri araştırılmıştır. Dokuzuncu makalede yakın okuma stratejisi onuncu makalede ise Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının niteliğine yönelik yeterlikleri tartışılmıştır.

On birinci makale vurgu bakımından teknolojinin olanaklarından yararlanmanın gerekliliğine dikkat çekmektedir. On ikinci makalede ise İran İslam Cumhuriyetinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi politikası tartışılmaktadır. On üçüncü makalede yazar çoktan seçmeli test sorularını kolaylık, ayırıcılık ve çeldiricilik açısından incelerken on

dördüncü makalede yazar Stephen Krashen'in hipotezlerini eleştirel bir zeminde tartışmaktadır.

Son iki makale dil dilbilim çerçevesine ele alınmış makalelerdir. Bu makalelerden biri Türkoloji alanında Orhon, Uygur ve Karahanlı Türkçesine odaklanmakta diğeri ise Türkçede ilgi tümceciği adası dışına yapılan taşımalara ilişkin görünümü incelemektedir.

Bu sayımızın çıkmasında emeği olan yazarlarımıza, hakemlerimize ve editör kurulumuza teşekkür ediyor, evde kalmak zorunda olduğumuz şu günlerde okuyarak zihin, hareket ederek beden sağlığımızı korumak dileğiyle esen kalın diyorum.

**Baş Editör**

**Prof. Dr. Hakan ÜLPER**

20 Nisan 2020



*Araştırma Makalesi / Research Article*

## The Views of Turkish Students Coming from France and Belgium towards Turkish Language: Anadolu University Sample

### Fransa ve Belçika'dan Gelen Türk Öğrencilerin Türkçeye İlişkin Görüşleri: Anadolu Üniversitesi Örneği

Cihan Aydoğu\*

Bahtinur Gündoğdu\*\*

Meltem Ercanlar\*\*\*

Geliş / Received: 31.05.2019

Kabul / Accepted: 27.01.2020

**ABSTRACT:** After World War II, Western European countries needed guest workers and a significant number of Turkish citizens has migrated to these countries. After a while, Turkish citizens started to be permanent, as they became to found their own families. However, some problems occurred, the most important ones were the integration in the country where they were and children's education problems. These immigrant children's education problem was the result of their insufficiency in their mother tongue. Immigrant children who have not yet acquire their mother tongue skills cannot learn a second language efficiently. The last few years a return migration has been observed. The main reason for this return migration are children returning with their family, returning for marriage, for education, for a better life style and escape. This qualitative research aims to describe the views of Turkish immigrant students, who were born in France and Belgium and returned to Turkey, towards Turkish language.

**Keywords:** migration, mother tongue acquisition, return migration, second language, phenomenology

**ÖZ:** İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Batı Avrupa ülkelerinin iş gücüne ihtiyaç duymasıyla beraber Türkiye'den önemli sayıda göç olmuştur. Avrupa'ya göç eden vatandaşlarımız bir süre sonra aile kurmaya ve kalıcı olmaya başlamışlardır. Bununla beraber birtakım sorunlar meydana gelmiştir, en önde gelenleri buldukları ülkeye uyum sağlayamama ve çocukların eğitim sorunu olarak sıralayabiliriz. Bu göçmen çocukların yaşadıkları eğitim sorunlarının nedeni ana dillerinde yetersiz olmalarından kaynaklanmaktadır. Henüz birinci dildeki becerileri edinemeyen göçmen çocuklar, ikinci dili verimli bir şekilde öğrenmemektedir. Son birkaç yıldır tersine bir göç gözlenmektedir. Dönüş göçünün temel sebeplerini aile ile beraber dönen çocuklar, evlilik için dönenler, eğitim için dönenler, daha iyi hayat standartları için dönenler ve kaçış yolu olarak sıralayabiliriz. Bu çalışma nitel bir araştırma olup, amaç Fransa ve Belçika'da doğup Türkiye'ye dönen göçmen öğrencilerin ana dilleri Türkçeye ilişkin görüşlerini ve Türkçe kullanım deneyimlerini betimlemek ve ortaya koymaktır.

**Anahtar sözcükler:** göç, ana dil öğrenimi, geri dönüş, ikinci dil, görüngübilim

\* Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, caydogdu@anadolu.edu.tr

\*\* Y. L. Öğrencisi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fransızca Öğretmenliği Programı, nurgundogu@hotmail.fr

\*\*\* Arş. Gör., , Anadolu Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, meltemercanlar@anadolu.edu.tr



## Giriş

İkinci Dünya Savaşı'nın olumsuz etkilerinin ardından, Batı Avrupa ülkeleri diğer ülkelerden işçi eksikliğini gidermeye yönelik geçici / misafir işçi talebinde bulunmuştur. Bunu takiben birçok ülke gibi Türkiye'den de bu ülkelere çok sayıda göç olmuştur. 60'lı ve 70'li yıllarda Türkiye'den göç edilen ülkeler arasında Almanya, Fransa, Avusturya, Hollanda ve Belçika başta gelmektedir. Bu işçi alımının bazı şartları bulunmaktaydı. Misafir edilen işçiler izin verildiği süre zarfında bu ülkelerde kalma hakkına sahip olacaklardı. Ancak durum öngörüldüğü gibi sonlanmadı. Geçici işçi statüsünde olan Türk vatandaşlarımız zaman geçtikçe anavatanlarına dönme fikrini ertelemişler, hatta aile kurmaya, Türkiye'deki eşlerini ve çocuklarını yanlarına almaya ve kalıcı olmaya başlamışlardır (Aydoğu & Karasu, 2016).

Türkiye ilk misafir işçi anlaşmasını Belçika ile 1965, Fransa ile 1967 yılında imzalamıştır. Aradan geçen elli yılın ardından, artık bu ülkelerde yaşayan üçüncü ve dördüncü kuşaktan bahsedilmektedir. Gerek misafir işçi aşamasında gerekse kalıcı olmaya başladıktan sonra göç eden vatandaşlarımız, birçok sorunla karşılaşmışlardır. Yapılan çalışmalara bakıldığında ise aradan geçen yıllara rağmen bu sorunların halen devam ettiğini söylemek mümkündür. Birçok araştırma Avrupa ülkelerinde öğrenim gören Türk kökenli çocukların sahip oldukları farklı dil ve kültürden kaynaklanan çeşitli sorunlar yaşadıklarını açıkça ortaya koymaktadır (Arslan, 2006; Sarıkaya, 2014; Yılmaz, 2014). Başlıca sorunlar uyum sorunu ve eğitim sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. İlk göç edenler açısından bakıldığında, bu sorunların nedeni göç edilen ülkenin diline hâkim olmama ve eğitim düzeyinin düşük olması olarak gösterilebilir. Zira genel olarak kırsal kesimden gelen, okuma yazma bilmeyen ya da en fazla ilkokul mezunu olan vatandaşlarımız göç etmişlerdir. Bu durum ise onların yetiştirdikleri çocuklardan oluşan ikinci kuşağın buldukları ülkedeki eğitimlerini olumsuz yönde etkilemiştir (Kaya, 2008). Ayrıca buldukları ülkede maruz kaldıkları ayrımcılık ve yabancı düşmanlığı, ikinci kuşağın sosyal ve kültürel sorunları dönüş göçünü etkilemiştir (Kuruüzüm, 2002).

Son yıllarda TAVAK (Türk Avrupa Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Vakfı) tarafından yapılan bir araştırmaya göre Avrupa genelinde bulunan Türk kökenli göçmen sayısı 5 milyon 400 bin sınırını aşmaktadır. Yine TAVAK'ın 2015'te açıkladığı nüfus sayımına göre Fransa'da 434.540 ve Belçika'da 135.000 Türk göçmen ikamet etmektedir. (Web) Yağmur'un (2015) çalışmasında ifade ettiği gibi, Barselona'da 1996'da yayınlanan uluslararası dil hakları beyannamesinde tüm dillerin ve kültürlerin eşit olduğu belirtilmiştir (Genel ilkeler, madde 10, paragraf 1). Söz konusu beyanname Avrupa'da ikamet eden Türk göçmenlerin, vatandaş olarak ana dillerini öğrenme ve öğretme haklarının olduğu gerçeğini açıkça ortaya koymaktadır (Akalin, 2004). Ancak uygulamada Türk göçmenlerin dil hakları ve kültürel sermayelerine sahip çıkma istekleri göz ardı edilmekte ve anadilin eğitimde gereksiz olduğunu öne süren tutumlarla sıkça karşılaşılmaktadır. Geçici olarak görülen göçmen çocukların ülkelere dönmeleri beklenirken kalıcı olmaları, anadil eğitim haklarını kaybetmelerine sebep olmuştur. Buna neden olarak gösterilen olgu ise buldukları ülkenin dil öğrenimine anadilin engel olmasıdır. Bu durum tamamen siyasi bir boyut kazanmıştır (Yağmur, 2015). Oysaki Belet (2009: 72) iki dilli Türk öğrencilerin anadillerini öğrenmeye yönelik araştırmasında şunu savunmuştur: "... ana dili ve toplum

dili aynı olmayan çocuklar hem ana dilde hem de toplum dilinde ayrı ayrı dil yeteneklerine sahip olurlar. Bu çocuklar okula başlama yaşında ne ana dilde ne de toplum dilinde, tek dilli çocukların eriştikleri konuşma ve düşünme düzeyine ulaşamazlar. Ancak bu durumdaki çocukların anadili yeteneği ilköğretime başlama çağında daha yüksektir. Bu bakımdan öğrencilerin anadilini doğru biçimde öğrenmeleri ve kullanmaları hem toplum dilini öğrenmelerine hem aile çevresiyle yakın ilişki kurmalarına, hem de kişilik gelişimlerine olumlu katkılar sağlamaktadır.”

İki dilli çocukların durumuna yönelik yapılan birçok araştırma (Başkurt, 2009; Yıldız, 2012; Gelekçi, 2010; Sarıkaya, 2014) göçmen çocukların ne anadilde ne de yaşadıkları toplumun dilinde istenilen düzeye ulaşamadıklarını ve bu durumun gerek toplumsal yaşantılarını gerekse eğitim yaşantılarını olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Oysaki yurt dışında yaşayan Türk çocukların Türkçeyi iyi öğrenmeleri, yaşadıkları ülkenin dilini de iyi öğrenmelerini kolaylaştıracaktır. Dolayısıyla da anadilde eğitim olanağı sağlanması ikinci dil edinimi için çok önemli bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır (Yağmur, 2015). Anadil, Cuq ve Gruca (2003: 93) tarafından, ilk sosyalleşme sürecinde edinilen ve daha sonra okulda öğretilen, öncelikle bireyin bir gruba aidiyetini sağlayan ve bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde diğer bütün dilsel öğrenmelere temel oluşturan dil olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, göçmen çocuklarının ilk sosyalleşme sürecinde, ailede ve yakın çevrede, okula başlamadan önce edindikleri ilk dil Türkçedir. Daha sonra okula başladıklarında doğal olarak yaşadıkları ülkenin öğrenmekte. Türkçe eğitimi ise genelde seçmeli dil olarak verilmektedir. Ancak tüm Türk göçmen çocukların Türkçe eğitiminden eşit koşullarda yararlandığı söylenemez. Zira uygulamada aksaklıklar gözlenmektedir. Dolayısıyla da öğrencilerin anadil edinim süreci baltalanmakta, iki dil arasında kalmaktadırlar: ilk sosyalleşme sürecinde öğrendikleri dil olan Türkçe ve okulda topluma uyum sağlama ve aidiyet duygusunu geliştirmek amacıyla öğretilen dil olan Fransızca.

İki dilli olmaktan kaynaklanan sorunlar yalnızca Fransa ve Belçika'da yaşayan göçmen çocuklarla sınırlı değildir. Türk göçmen nüfusunun yoğunlukta olduğu Almanya'da da benzer sorunlar gözlenmektedir. Arslan'ın (2006: 237) çalışmasında belirttiği gibi OECD'nin 32 ülkede yaptırdığı uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı sonuçları Alman eğitim sisteminin yoksullaştığını gözler önüne sermiştir. Zira sonuçlar Alman okul sisteminin, başta Türk çocukları ve gençleri olmak üzere, toplumsal yönden yardıma ihtiyacı olan çocukları ve gençleri iyi eğitemediği sonucunu ortaya koymuştur. Bu çocuklar okul sistemine ve toplumsal yaşama uyum sağlayamamaktadır. Bu temel sorun ise anadil eğitimi eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Çocuk ne Türkçede ne de Almancada yeterli bir düzeye ulaşamadığı için iki kültür arasında sıkışıp kalmakta ve okulda başarısız olmaktadır. Çocuk okul çağına gelinceye kadar çoğunlukla Türkçe iletişim kurmakta ancak okula başladığında Almanca birinci dili olmaya başlamaktadır. Türkçesi ailesinden öğrendikleriyle sınırlı kaldığı için tam bir öğrenme gerçekleşmemekte ve çocuk anadilinde kavramsal bir alt yapı geliştiremediği için Alman eğitim sistemi içinde yok olup gitmektedir (Aydoğu & Karasu, 2016).

Bu sorunların üstesinden gelmek üzere birçok Avrupa ülkesinde göçmen çocukların buldukları ülkenin eğitim sistemine daha kolay uyum sağlamaları ve ülkelerine geri

döndüklerinde anadillerini ve kültürlerini korumalarını sağlamak amacıyla anadil eğitim çalışmaları başlatılmıştır (Akıncı, 2007). Buna karşın Avrupa Konseyi'nin göçmenlere vadettiği anadil eğitim hakkını kullanma sürecinde birtakım sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunların başta gelenlerini şöyle sıralayabiliriz: İşlenen derslerin okul saatleri dışında veya öğleden sonra ve hafta sonu olması çocukların güdülenmesini etkilemektedir. Ayrıca anlaşmalı gelen Türkçe öğretmenlerinin geldikleri ülkenin dilini bilmemeleri, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik araç gereç kullanımındaki tecrübesizlikleri ve Türkiye'den getirdikleri kitaplarla yetinmeleri bu süreci olumsuz yönde etkilemektedir (Akalin, 2004; Akıncı, 2007; Yağmur, 2015). Yağmur'un (2007: 63) iki dilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramında vurguladığı gibi: "Birinci dildeki kavram gelişimi ne kadar zenginse, ikinci dil de o oranda gelişecektir. Anadilde okuma yazma becerileri geliştirilmeden ikinci dilin etkili bir şekilde öğrenilmesi mümkün olamamaktadır.". Ayrıca Aydoğu ve Karasu'nun (2016: 113) savunduğu gibi "anadilini yeterli düzeyde öğrenmenin diğer dillerdeki gelişimi desteklediği bilimsel bir gerçektir. Bu bakımdan yurt dışındaki vatandaşlarımızın yaşadıkları topluma başarılı bir katılım sağlamaları ve kendi öz benliklerini, kültürlerini kaybetmeden varlıklarını sürdürebilmelerinin yolu ana dili eğitiminden geçmektedir."

Anadil eğitimi eksikliğinden ve diğer sebeplerden kaynaklanan sorunlar son yıllarda tersine bir göçü tetiklemiştir. TAVAK'ın başlattığı proje için yapılan araştırmada, 1961'den 2015'e kadar yaklaşık 3,2 milyon kişinin Türkiye'ye geri döndüğü kaydedilmiştir. Dönüş göçünün temel sebeplerini aile ile beraber dönen çocuklar, evlilik için dönenler, eğitim için dönenler, daha iyi hayat standartları için dönenler ve kaçış yolu olarak sıralayabiliriz (King & Kılınç, 2014). Taşdelen (1991) ise Türk işçi ailelerinin dönüşlerindeki en büyük etkenin, çocuklarının yabancı toplum içindeki geleceği ile ilgili endişeleri ve çocukları için buldukları ülkenin eğitim sistemi içerisinde yükselme şanslarının Türkiye'ye kıyasla daha az olduğunu düşünmelerinden kaynaklandığını vurgulamıştır. Bu geri dönüş beraberinde başka sorunları da getirmektedir. Geri dönenler hem göç ettikleri ülkede hem de anavatanlarında bir nevi yabancı olarak görülmektedir. Gittikleri ülkede göçmen statüsü ve ayrımcılık yüzünden, anavatanlarında ise aksanlı konuşmaları ve toplumsal cinsiyet normları gibi kültürel farklılıklara uyum sağlayamamalarından dolayı yabancı olarak algılanmaktadır (Ergün, Çoban, Şahin Kütük & Alpaslan, 2016). King ve Kılınç (2014) araştırmalarında, ailelerin anavatana geri dönüşü sebebiyle gelen gençlerin okul, dil, arkadaş ve yaşam tarzını değiştirmeye ilgili travmatik sorunlar yaşadıklarını, eğitim ya da yaşam standartları gibi nedenlerle gönüllü olarak geri dönenlerin de ciddi kültürel bütünleşme sorunları yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu konu üzerinde yapılan çalışmalar "geriye dönüşün" bir ülkeye gidişten daha zor ve daha çok zaman alıcı bir uyum süreci gerektirdiğini ileri sürmektedirler (Hisli, 1986). Kuruüzüm (2002) kesin dönüş yapan işçi çocuklarının uyum problemi üzerine yaptığı bir araştırmada geri dönüş göçüne maruz kalan lise düzeyindeki öğrencilerin hem dil sorunu yaşadığını hem de derslerinde oldukça başarısız olduğunu belirtmiştir. Bunun nedeni ise çocukların Türkiye'deki eğitim sistemine alışamaması ve anadillerinin yeterince gelişmiş olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu öğrencilerin Türkiye'ye dönüşlerinde Türkçeyi yeterince bilememeleri ülkelerine uyumlarını zorlaştıran temel bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Akbalık, Karaduman, Oral & Özdoğan, 2003). Bir başka araştırmada Çetin ve

Ercan (2008) da geri dönen öğrencilerin Türkiye’de karşılaştıkları en önemli sorunlardan birisinin dil yetersizliği olduğunu öne sürmüşlerdir. Benzer araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlar bu sonuçlarla örtüşmekte ve yurt dışından dönen öğrencilerin karşılaştıkları sorunların başında okul ve eğitimin geldiğini ortaya koymaktadır (Güpgüpoğlu, 1986; Şimşek, 1986; Tufan, 1985).

Alanda yapılan çalışmalara bakıldığında dönüş göçü sürecini yaşayan öğrencilerin ya da gönüllü olarak üniversite öğrenimi için Türkiye’ye dönen gençlerin Türkçede karşılaştıkları sorunları ele alan çalışmaların son derece sınırlı olduğu görülmektedir. Ancak yakın ülkelerden gelen yabancı öğrenci veya Erasmus öğrenci değişim programı ile gelen öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalar mevcuttur (Bakır, Biçer & Çoban, 2014; Gürbüz & Güleç, 2016; Kiroğlu, Kesten & Elma, 2010; Paksoy, Paksoy & Özalcı, 2012).

Bu araştırmalarda yabancı öğrencilerde gözlenen sorunlar ortak sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Bunlar da sosyal uyum ve dil sorunlarıdır. Dolayısıyla da yurtdışından gelen Türk öğrencilerin bu sorunları yaşadığını varsayabiliriz. Bu çalışmanın genel amacı Anadolu Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği programında lisans eğitimi almakta olan Fransa ve Belçika’dan gelen Türk öğrencilerin anadilleri Türkçeye ilişkin görüşlerini ve Türkçe kullanım deneyimlerini betimlemek ve ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Fransa ve Belçika’dan gelen Türk öğrencilerin anadillerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Fransa ve Belçika’dan gelen Türk öğrenciler Türkçe kullanımı konusunda kendilerini nasıl değerlendirmekteler?
3. Fransa ve Belçika’da yetişen Türk öğrencilerin, söz konusu ülkelerdeki Türkçe eğitimi hakkındaki görüşleri nelerdir?

### Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden görüngübilim (fenomenoloji) çalışması olarak tasarlanmıştır. Görüngübilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız görüngülere odaklanmaktadır. Görüngüler, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız görüngüleri araştırmayı amaçlayan çalışmalar için görüngübilim (olgubilim) uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım & Şimşek, 2016: 69). Bu çalışmada incelenen görüngü Avrupa’da yetişen Türk öğrencilerin Türkçe kullanımınıdır. Çalışmanın amacı bu öğrencilerin anadili (Türkçe) kullanımını tanımlamak, görüngüye ilişkin derinlemesine incelemeler ve betimlemeler yapmak, onların bu durumu nasıl deneyim ettiklerini anlamak olduğu için bu çalışma görüngübilimsel araştırma olarak desenlenmiştir. Creswell (2015: 78) görüngübilimin bazı karakteristik özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Tek bir kavram veya düşüncenin ifade edildiği, araştırılacak bir görüngüye vurgu yapılmaktadır.
- Görüngüyü bütün yönleriyle deneyim etmiş bir grup birey ile çalışarak bir görüngüyü araştırma söz konusudur. Bu çalışmada da mülakat yapılan grup incelenen

görüngüyü tüm yönleriyle yaşamış, deneyimli bireylerdir. Görüşülen bireylerin hepsi Avrupa’da doğmuş ve anadilini doğdukları ülkede edinmişlerdir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Anadolu Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği programında lisans düzeyinde öğrenim gören, Belçika ve Fransa’dan gelen 8 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler çeşitli zamanlarda Avrupa’ya Türkiye’den göç etmiş olan ailelerin çocuklarıdır. Hepsi ilgili ülkelerde doğmuş ve iki dillidir: doğdukları ülkenin dili olan Fransızca’yı ve ailelerinin konuştuğu dil olan Türkçeyi konuşmaktadırlar. Öğrencilerin çoğu eğitim için Türkiye’ye dönmüştür; bazıları lise eğitiminden önce, bazıları ise üniversite eğitiminden önce dönmüşlerdir. Görüngübilimsel çalışmalar genellikle görüngüyü bütünüyle deneyimleyen ve sayıları 5 ile 25 kişi arasında değişen bireyler ile mülakatlar yoluyla yapılmaktadır (Creswell, 2015: 81). Öğrencilerin hepsi anadillerini anadilinin konuşulmadığı bir ülkede edinmiş ve benzer deneyimler yaşamışlardır. Öğrencilerin kaçınıcı sınıfta öğrenim gördükleri, geldikleri ülkeler ve Türkiye’de buldukları süreye ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Katılımcı	Sınıf	Geldiği ülke	Türkiye’de bulunduğu süre (yıl)
K1	3	Fransa	3
K2	3	Belçika	6
K3	3	Fransa	9
K4	3	Fransa	6
K5	3	Fransa	6
K6	4	Fransa	4
K7	1	Belçika	3
K8	1	Fransa	<1

### Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. “Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir.” (Karasar, 2017: 210). Veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve açık uçlu yedi sorudan oluşan açık uçlu anket görüşmesi formatında düzenlenmiştir. “Açık uçlu anket görüşmesinde bir dizi standart soru seti vardır ve görüşülen birey bu sorulara istediği tarzda ve öznel olarak yanıt vermekte serbesttir.” (Yıldırım & Şimşek, 2016: 130). Ankette yer alan soruların geçerliliğinin sağlanması amacıyla üç ayrı uzmanın görüşüne başvurulmuş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra son hali kullanılmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından yüz yüze yapılmış ve ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

Görüşme öncesi, görüşmelerin kayıt altına alınacağına, katılımcıların isimlerinin ve özel bilgilerinin hiçbir yerde kullanılmayacağına dair bilgilendirme yapılmış, gönüllülük esasına uygun olarak öğrencilerin izinleri alınıp görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Çalışmada öğrenciler için K1, K2, K3, vd. kısaltmaları kullanılmıştır.

### Verilerin Çözümlemesi

Nitel veri analizi, Kabakçı Yurdakul’un (2016: 2) da belirttiği gibi “Nitel verilerden

bütüncül, anlamlı ve sembolik bir yapı oluşturma sürecidir.” ve her araştırmanın kendine özgü bir veri analiz yöntemi vardır. Araştırmacı verilerin ve çalışmasının türüne göre bu analiz yöntemini belirler ve planlar. Bu çalışmada görüngübilimsel analiz yaklaşımı benimsenmiş, incelenen görüngüye ilişkin yaşanmış deneyimlerin anlamındaki, yapısındaki ve özündeki zengin detaylar araştırılmış, tanımlanmaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır (ibid.). Verilerin çözümlenmesinde ise nitel veri analiz türlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016: 242). Önceden belirlenmiş, mevcut bir yapı olmadığı için kurulan örüntüler ve oluşturulan temalar veriden gelen yapıya göre belirlenmiş, tümevarımsal analiz türü kullanılmıştır.

### Bulgular

Anadolu Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği programında lisans eğitimi alan Belçika ve Fransa'dan gelen Türk öğrencilerin anadilleri Türkçeye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yedi sorudan oluşan açık uçlu anket görüşmesi yapılmıştır. Sorulan sorular ile öğrencilerin Türkçeyi nasıl öğrendikleri, Türkçede kendilerini nasıl değerlendirdikleri, Türkçe kullanırken neler yaşadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular her bir soru başlığı altında sunulmuştur. Tablo 2’de her bir görüşme sorusu ve ilişkili olduğu alt amaç eşleştirmesi verilmiştir.

**Tablo 2.** Görüşme Soruları ve İlişkili Oldukları Alt Amaçlar

Görüşme Soruları	Araştırma Amaçları
1. Türkçe seviyenizi nasıl değerlendirirsiniz?	2. Fransa ve Belçika'dan gelen Türk öğrenciler Türkçe kullanımı konusunda kendilerini nasıl değerlendirmekteler?
2. Türkçeyi nasıl öğrendiniz?	3. Fransa ve Belçika'da yetişen Türk öğrencilerin, söz konusu ülkelerdeki Türkçe eğitimi hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Aldığımız Türkçe eğitimi yeterli buluyor musunuz?	2. Fransa ve Belçika'dan gelen Türk öğrenciler Türkçe kullanımı konusunda kendilerini nasıl değerlendirmekteler?
4. Hangi dili kullanırken kendinizi daha rahat hissediyorsunuz?	1. Fransa ve Belçika'dan gelen Türk öğrencilerin anadillerine ilişkin görüşleri nelerdir? 2. Fransa ve Belçika'dan gelen Türk öğrenciler Türkçe kullanımı konusunda kendilerini nasıl değerlendirmekteler?
5. Sizce anadiliniz hangi dildir?	1. Fransa ve Belçika'dan gelen Türk öğrencilerin anadillerine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Türkiye'ye geldiğinizde Türkçe kullanırken neler yaşadınız?	2. Fransa ve Belçika'dan gelen Türk öğrenciler Türkçe kullanımı konusunda kendilerini nasıl değerlendirmekteler?
7. Şu anda Türkçede hala sorun yaşıyor musunuz?	2. Fransa ve Belçika'dan gelen Türk öğrenciler Türkçe kullanımı konusunda kendilerini nasıl değerlendirmekteler?

### “Türkçe Seviyenizi Nasıl Değerlendirirsiniz” Sorusuna İlişkin Sonuçlar ve Yorumlar

**Tablo 3.** “Türkçe Seviyenizi Nasıl Değerlendirirsiniz?” Sorusuna Verilen Cevaplar

Türkçe seviyelerini değerlendirmeleri	
Oldukça iyi	K3, K6, K7
İyi	K2, K4
Orta	K1, K5
Kötü	K8
Kendilerini rahat ifade edebildikleri beceriler	
Okuma	K2, K6
Yazma	-
Dinleme	K1, K2, K3, K6
Konuşma	K1, K4, K5, K7, K8

Tablo 3, katılımcılara sorulan “Türkçe seviyenizi nasıl değerlendirirsiniz ?” sorusuna verilen cevapları ve kendilerini hangi becerilerde daha rahat hissettiklerinin dağılımını göstermektedir. Katılımcılardan üçü Türkçe seviyelerinin oldukça iyi olduğunu savunurken, iki katılımcı seviyelerinin iyi derecede olduğunu, diğer iki katılımcı da seviyelerinin orta derecede olduğunu ve sadece bir katılımcı Türkçe dil seviyesinin kötü olduğunu söylemiştir. Bu son katılımcının diğer katılımcılara göre Türkiye’de bulunma süresinin daha kısa olduğunu ve bu nedenle Türkçe dil seviyesinin kötü bulduğunu söyleyebiliriz. K4 adlı katılımcı Türkçesinin şu anda iyi olduğunu düşündüğünü ama önceden böyle olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların çoğunluğu en rahat hissettikleri becerinin konuşma olduğunu söylerken hiçbiri yazma becerisinde rahat hissettiğini belirtmemiştir. Katılımcılar bu durumu aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

K1: «Production écrite alors pas du tout euh, expression orale ça peut aller ça dépend des situations on va dire, compréhension orale y a pas de soucis. » (Yazılı anlatım kesinlikle değil... Sözlü anlatım fena değil, duruma bağlı, dinlemede herhangi bir sorun yok).

K4: «De toute façon en écrit je suis nul en turc vraiment nul euh... pour l’oral déjà je traduis en français ce que je veux dire exemple et après je traduis en turc (...)» (Her şekilde Türkçe yazmada sıfırım gerçekten. Konuşmada ise söylemek istediğimi Fransızcaya çeviriyorum önce sonra ise Türkçeye.)

Alanyazında yapılan çalışmalar da 3. ve 4. kuşak gençlerin anadillerinde zorluklar yaşadığını göstermektedir. “Avrupa’da Türkçe İkinci Dil Öğretimi Araştırması”nın bulgularına göre, Avrupa’da yaşayan Türklerden 3. ve 4. kuşaktakiler daha yoğun olarak ana dili yetersizliğine sahiptir (Ulutak, 2007). Gençlerin yazılı dile kıyasla sözlü dilde kendilerini daha rahat ifade etmeleri, Türkçeyi okulda değil de evde, aile ortamında sözlü olarak öğrenmelerinden kaynaklanmaktadır. Bir sonraki bölümde de bu durumu kendileri ifade etmiştir.

### “Türkçeyi Nasıl Öğrendiniz?” Sorusuna İlişkin Sonuçlar ve Yorumlar

**Tablo 4 . “Türkçeyi Nasıl Öğrendiniz?” Sorusuna Verilen Cevaplar**

Türkçeyi öğrenme yöntemleri	
Evde ailele	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8
Türk TV programlarından (dizi, film...)	K1, K7, K8
Türkçe kitap / gazete okuyarak	K1, K7
Türkçe ders alarak	K1, K4, K5, K6

Tablo 4, katılımcılara sorulan “Türkçeyi nasıl öğrendiniz?” sorusuna verilen cevapları yansıtmaktadır. Katılımcıların önemli bir kısmı Türkçeyi evde ailelerinden öğrendiklerini söylemişlerdir. Belet’in (2009) yaptığı araştırmada Türk öğrencilerin çoğu aileleri ile ve yakın çevreleriyle daha iyi iletişim kurmak için Türkçe öğrendiklerini ayrıca bu kullanımın da sınırlı kaldığını vurgulamışlardır. Bu araştırmadaki sonuçlar da alanyazındakiyle örtüşmektedir. Katılımcıların çoğu Türkçeyi aile ve yakın çevrelerinde öğrendiklerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

K2: «Grâce à mes parents et dans mon quartier en fait c’était un quartier de turcs quoi.» (Ailem ve oturduğum mahalle sayesinde, bir Türk mahallesiydi.)

K4: «A la maison et aussi avec les cours particuliers.» (Evde ve özel ek dersler ile)

K6: «Comment j’ai appris le turc, à la maison à l’aide de mes parents.» (Nasıl öğrendim. Evde ailemin yardımıyla)

K7: «Bah à la maison mon père ne parle pas très bien français donc que je m’efforçais de parler turc à la maison et euh... (...) et puis y avait aussi les programme tv (...) puis avait les journaux j’sais pas si en France y a mais en Belgique y a quand même les journaux turcs.» (Evde babam çok iyi Fransızca konuşmıyor bu yüzden ben de evde Türkçe konuşmaya çalıştım (...) ayrıca TV programları da var, ve Fransa’da Türk gazeteleri de var).

Katılımcılardan bazıları okulda ya da okul harici ders aldığını belirtse de Türkçeyi öncelikli öğrendikleri yer ailedir. Ayrıca televizyon, dizi ve filmlerin de Türkçe öğrenmelerinde oldukça yardımcı bir rolü olduğunu söylemek gerekir. Zira bu durum, öğrencilerin Türkçeyi kendi kendilerine, otonom bir şekilde öğrenmeye çalıştıklarını da göstermektedir.

### “Aldığımız Türkçe Eğitimi Yeterli Buluyor musunuz?” Sorusuna İlişkin Sonuçlar ve Yorumlar

**Tablo 5. Türkçeyi Öğrenmek İçin Ders Alanlara Sorulan, “Aldığımız Türkçe Eğitimi Yeterli Buluyor musunuz?” Sorusuna Verilen Cevaplar**

Türkçe öğrenmek için alınan eğitimin yeterliliği	
Yeterli	-
Orta	K6
Yetersiz	K1, K4, K5

Tablo 5, katılımcılara sorulan “Aldığımız Türkçe eğitimi yeterli buluyor musunuz?” sorusuna verilen cevapları sıralamaktadır. Tablo 4’te görüldüğü gibi Türkçe dersi alan öğrenciler sadece 4 kişidir. Bu 4 öğrencinin geneli alınan Türkçe derslerini yetersiz bulmaktalar. Yağmur’un (2015) savunduğu gibi anadil eğitimi derslerinin kalitesi genellikle düşük olduğu için her geçen yıl anadil derslerine talep azalmaktadır. Öğrenciler de verilen Türkçe ders süresinin yetersiz olduğunu, öğretmenlerin yetersiz olduğunu ya da



ders saatinin uygun olmadığını belirtmişlerdir. K1: «Mais je trouvais ça pas assez parce que le prof arrivait il expliquait son cours et il terminait le cours.» (Ben yeterli bulmuyorum çünkü öğretmen gelirdi, dersini açıklardı ve bitirirdi.)

### «Hangi Dili Kullanırken Kendinizi Daha Rahat Hissediyorsunuz?» Sorusuna İlişkin Sonuçlar ve Yorumlar

**Tablo 6.** “Hangi Dili Kullanırken Kendinizi Daha Rahat Hissediyorsunuz?” Sorusuna Verilen Cevaplar

Kendilerini rahat hissettikleri dil	
Türkçe	K1, K3
Fransızca	K2, K4, K5, K6, K8
İkisi de	K7

Tablo 6, katılımcıların “Hangi dili kullanırken kendinizi daha rahat hissediyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevapları göstermektedir. Katılımcılardan beşi Fransızca daha rahat hissettiklerini söylerken, ikisi Türkçede daha rahat olduklarını ve bir tanesi de iki dilde de rahat hissettiğini belirtmiştir. Bu durumda katılımcıların çoğu Fransızca’yı daha rahat konuştuğunu belirtmiştir. Türkçede kendilerini daha iyi hissettiklerini söyleyen katılımcılar ise uzun süredir Türkiye’de bulduklarından dolayı Fransızca da akıcılığı kaybettiklerini düşünmektedirler. Dili etkin bir şekilde kullanmanın bu konuda belirleyici olduğunu söyleyebiliriz.

K1: «En turc, à l’oral parce que ça fait un bon moment que je n’ai pas parlé pendant longtemps en français (...)» (Türkçede, sözlüde çünkü Fransızca konuşmayı uzun zaman oldu).

K2: «Ça dépend, parce que parfois quand je parle en turc y a des mots que je trouve pas en turc que j’les trouve en français (...)» (Değişiyor, çünkü bazen Türkçe konuşurken aklıma gelmeyen, Fransızcası aklıma gelen kelimeler oluyor).

K3: «En turc parce que ça fait longtemps que je suis ici en Turquie.» (Türkçede çünkü Türkiye’ye geleli uzun zaman oldu).

K4: «En français, moi j’arrive pas à parler du tout en turc, j’arrive pas m’exprimer par exemple je vous dire ou j’mé situe quelque part à Eskisehir à un ami turc j’arrive pas du tout puis il me dit d’accord ok ok j’té comprends je sais où tu es.» (Fransızca, Türkçe hiç konuşamıyorum, örneğin Eskişehir’de bir yerde oluyorum, arkadıma anlatamıyorum, o bana tamam tamam anladım nerdesin diyor).

K5: «En français, bah euh en turc comme je connais pas tous les mots exemple quand je veux m’exprimer et que je connais pas le mot turc bah j’ai des difficulté quoi (...)» (Fransızca, Türkçede bütün kelimeleri bilmiyorum, o zamanlarda zorlanıyorum).

### “Sizce Anadiliniz Hangi Dildir?” Sorusuna İlişkin Sonuçlar ve Yorumlar

**Tablo 7.** “Sizce Anadiliniz Hangi Dildir?” Sorusuna Verilen Cevaplar

Anadilleri	
Türkçe	K2
Fransızca	K1, K4, K5, K7
İkisi de	K3, K6, K8

Tablo 7 katılımcıların “Sizce anadiliniz hangi dildir?” sorusuna verdikleri cevapları yansıtmaktadır. Katılımcılardan dördü bu soruya Fransızca diye cevap verirken, üçü ikisi de demiştir ve sadece bir tanesi anadilinin Türkçe olduğunu belirtmiştir:

K1: «Le français (...)par exemple pour la production écrite comme on a dit toute à l’heure je me sens plus à l’aise qu’en turc et même pour la compréhension peut être quand je regarde des films quelques choses comme ça ». (Fransızca, az önce de belirttiğim gibi yazılı anlatımda Türkçeden daha rahatım Fransızcada, hatta anlamada da belki, film filan izlerken mesela.)

K7: «Ma langue maternelle c’est le français je pense, c’est juste parce que j’ai appris ça avant et que jusqu’à y a deux ans et demi je maîtrisais pas du tout comme je le maîtrise maintenant le turc. C’est pour ça que j’ai une préférence envers le français.» (Bence anadilim Fransızca çünkü onu daha önce öğrendim, tercihim Fransızca yönünde.)

K3 adlı katılımcı iki dilin de anadili olduğunu, ikisini de aynı zamanda edindiğini söylerken; K4 adlı katılımcı Fransızca’yı anadili olarak tanımlamış, küçüklükten itibaren Fransızca’yı kullandığını vurgulamıştır.

K3: «Le Turc, euh je pense c’est les deux, parce que euh je suis né en France je suis parti en maternelle en France j’ai appris les deux langues en même temps.» (Bence ikisi de, çünkü Fransa’da doğdum, ilkokula orada gittim, iki dili de aynı anda öğrendim.)

K4: «Je me sens que je suis plus à l’aise en parlant français c’est ma langue maternelle je trouve et euh c’est une langue que j’ai vu depuis toute petite (...)» (Fransızca konuşurken kendimi daha rahat hissediyorum, bence anadilim Fransızca çünkü çok küçüklükten beri gördüğüm dil o.)

K5: «Bah je dirais le français parce qu’on a commencé a 2ans là-bas en France quoi et avant 2ans mais parents peut-être ils m’ont parlé turc mais je m’en rappellerais pas du turc (...)» (Fransızca diyorum çünkü 2 yaşında başladım Fransızcaya, öncesinde ailem benimle Türkçe konuşmuştur belki ama hatırlamıyorum.)

K6 gibi bazı katılımcıların ise karar vermekte zorlandığını ve ikisini de anadili olarak kabul ettiğini ifade edebiliriz.

K6: «Bah pff les deux, on est une famille turque donc j’ai appris le turc en premier mais après le français c’est ma langue de tous les jours quoi.» (Imm, ikisi de, Türk bir aileye sahibim ve ilk olarak Türkçeyi öğrendim ama sonra Fransızca da günlük kullandığım dil.)

### “Türkiye’ye Geldiğinizde Türkçe Kullanırken Neler Yaşadınız?” Sorusuna İlişkin Sonuçlar ve Yorumlar

**Tablo 8.** “Türkiye’ye Geldiğinizde Türkçe Kullanırken Neler Yaşadınız?” Sorusuna Verilen Cevaplar

Türkçe kullanırken yaşananlar	
-İletişim sorunları	K1, K2, K3, K4
- Kelime bilgisinin az olması	K2, K4, K8
- Telaffuz sorunu	K4, K7 K4, K7
- Anlamada sorunlar	K3, K5, K6

Tablo 8, katılımcıların “Türkiye’ye geldiğinizde Türkçe kullanırken neler yaşadınız?” sorusuna verdikleri cevapları göstermektedir. Katılımcılar Türkiye’ye ilk

geldikleri zaman sıklıkla iletişim sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu iletişim sorunlarının arasında kelime bilgisinin az olması, telaffuz sorununu ve anlama sorunlarını sıralayabiliriz. Bu öğrencilerin Türkiye’ye döndüklerinde yaşadıkları iletişim sorunlarının anadillerindeki kısıtlamalardan dolayı olduğu çıkarımını yapabiliriz. Türkiye’ye geri dönen öğrenciler aksanlı konuşmaları ve toplumsal cinsiyet normları gibi kültürel farklılıklara uyum sağlayamadıkları için yabancı olarak görülmektedir (Ergün, Çoban, Şahin Kütük & Gökçalp Alpaslan, 2016). Katılımcılar Türkiye’ye ilk geldiklerinde çoğu kişiyle iletişim kurmakta zorlandıklarını, özellikle banka gibi resmî kurumlarda veya okulda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir:

K1: «Beeh au début en fait j’avais du mal à aller par exemple à la banque, j’avais du mal à m’exprimer avec euh les professeurs, les gens par exemple dans les magasins, j’ai peur de mal pouvoir m’exprimer et de pas pouvoir explique mon problème.» (İlkten mesela bankaya giderken zorlandım, öğretmenlerle iletişim kurarken zorlandım, mağazalardaki insanlarla mesela, kendimi ya da sorunumu anlatamayacağımdan korkuyordum).

K2: «Ouais, j’savais même pas la différence entre un cahier et un livre. J’ai eu des problèmes avec les mots même si je savais les trucs, les cours j’savais pas m’exprimer voilà quoi.» (evet, mesela «chair» ve «livre» arasındaki farkı bilmiyordum Türkçede. Türkçe bilsem de kelime sorunları yaşadım, derslerde kendimi ifade etmekte zorlanıyordum).

K4: «Déjà j’arrivais pas m’exprimer exemple euh... quand je voulais lire j’arrivais pas bien à faire la prononciation, j’arrivais pas à décrire quelque chose, je savais pas le vocabulaire euh...» (Önceleri kendimi ifade edemiyordum. Bir şeyler okuduğum zaman telaffuz edemiyordum, bir şeyi tasvir edemiyordum, kelime bilmiyordum, ...).

K5: «(...) dans la classe tout le monde nous regardait c’était vraiment euh horrible quoi et tout le monde est venu vers nous demander des questions puis avec ma sœur on se regardait parce qu’on ne comprenait pas les questions (...)» (Sınıfta herkes bize bakıyordu, bu korkunçtu, herkes bize bir şeyler soruyordu, sonra kız kardeşimle birbirimize bakıyorduk çünkü ne sorduklarını anlamıyorduk).

### “Şu Anda Türkçede Halen Sorun Yaşıyor Musunuz?” Sorusuna İlişkin Sonuçlar ve Yorumlar

**Tablo 9.** “Şu Anda Türkçede Halen Sorun Yaşıyor Musunuz?” Sorusuna Verilen Cevaplar

Hala sorun yaşıyorlar mı?	
Evet	K1, K4, K5, K8
Hayır	K2, K3, K6, K7
Yaşanan sorunlar	
Sunu yaparken	K1
Türkçe (akademik) derslerde	K5, K8
Okurken	K4
Telaffuz ederken	K4

Tablo 9, “Şu anda Türkçede hala sorun yaşıyor musunuz?” sorusuna verilen cevapları ve yaşanan sorunların türünü belirtmektedir. Katılımcıların yarısı hala sorun yaşadıklarını söylerken, diğer yarısı daha rahat olduklarını savunmuşlardır. Türkiye’de geçirilen zamanın yaşanan sorunları çözdüğünü söyleyebiliriz. Zira sorun yaşamadığını

söyleyen katılımcıların Türkiye'de geçirdikleri süre diğerlerine göre daha fazladır. Ancak hala karşılaşılan sorunlar mevcuttur ve onları da şöyle sıralayabiliriz; okulda sunu yaparken, Türkçe olan akademik derslerde, okurken ve telaffuz ederken. Katılımcılar bu durumu şu cümlelerle ifade etmektedir:

K1: «(...) quand il s'agit de faire un exposé ou quand il s'agit d'un sujet assez compliqué j'ai du mal, parce que je dois utiliser des mots que je ne connaissais pas, enfin je dois utiliser un langage assez soutenu.» (Bir sunum yapacağım zaman ya da karmaşık bir konu olduğunda zorlanıyorum çünkü bilmediğim kelimeleri kullanmak zorunda kalıyorum. Nihayetinde oldukça ölçünlü bir dil kullanmak zorundayım).

K4: «J'ai beaucoup de problèmes j'arrive pas à prononcer certains mots exemple et j'arrive pas à lire correctement comme je lis en français (...) je suis en train de bégayer, en train de penser à ce que je veux dire.» (Birçok sorunum var; mesela bazı sözcükleri telaffuz edemiyorum ve Fransızcada okuduğum gibi doğru okuyamıyorum. Şu anda da geveliyorum ve ne demek istediğimi düşünüyorum).

K5: «Bah en fait c'est dans les cours quoi, dans les cours turcs j'ai toujours des difficultés, (...) c'est dans les cours académique qu'on étudie en fait j'ai des difficultés.» (Türkçe derslerde zorlanıyorum, akademik derslerde zorluklarım var).

### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Anadolu Üniversitesinde Fransızca Öğretmenliği programında lisans eğitimi almakta olan Fransa ve Belçika'dan gelen Türk öğrencilerin anadilleri Türkçe'ye ilişkin görüşleri üç amaç sorusu çerçevesinde incelenmiştir. Fransa ve Belçika'dan gelen Türk öğrencilerin anadillerine ilişkin görüşleri, Türkçe kullanımı konusunda kendilerini nasıl değerlendirdikleri ve söz konusu ülkelerdeki Türkçe eğitimi hakkındaki görüşleri ele alınmıştır. Elde edilen sonuçları şu şekilde sıralamak mümkündür:

– Katılımcıların çoğu Türkçe dil seviyelerinin iyi olduğunu düşünmekte, yalnızca bir katılımcı kötü ve iki katılımcı orta olduğunu belirtmektedir.

– Bununla birlikte çoğu katılımcı konuşma becerisinde kendisini daha iyi ifade ettiğini söylerken, hiçbiri yazma becerisinde rahat olduğunu söylememiştir. Bunun nedenini Türkçeyi aile ve yakın çevrede, formel bir eğitim almadan, sadece konuşarak öğrenmelerine bağlamak mümkündür. Zira yine çoğu katılımcı Türkçeyi aile ortamında öğrendiğini, TV, dizi ve film izlemenin katkı sağladığını belirtmiş, içlerinden dört kişi ilave Türkçe ders ve eğitim aldığını eklemiştir.

– Ayrıca katılımcılar okullarda verilen Türkçe derslerinin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bu yetersizlik temel olarak ders saatlerinin kısıtlı olmasından, öğrencilere uygun zamanda verilmemesinden ve ders veren öğretmenlerin yetersiz dil becerilerinden kaynaklanmaktadır. Yurtdışında Türk öğrencilerin bulunduğu okullarda Türkçe ders saatlerinin artırılması gerektiğini ve MEB tarafından gönderilen öğretmenlerin daha donanımlı olması gerektiğini söylemek mümkündür.

– Katılımcılara hangi dilde kendilerini daha rahat ifade edebildikleri sorusu yöneltildiğinde Fransızcada daha rahat olduklarını ifade etmişlerdir. Bununla uyumlu olarak yine birçoğu Fransızca'yı anadili olarak kabul etmekte, bir kısmı da iki dil arasında kalarak, ikisinin de ana dili olduğunu savunmaktadır.

– Katılımcıların çoğu Türkiye'ye döndüklerinde iletişim sorunları yaşadığını; bazı

kelimeleri anlamakta ve telaffuz etmekte zorlandığını ifade etmiştir.

– Son olarak katılımcıların yarısı Türkçede halen sorunlar yaşadığını ileri sürerken, diğer yarısı artık çok fazla sorun yaşamadığını belirtmiştir. Sorunlar akademik dil kullanımını gerektiğinde (derslerde, sunu yaparken, vb.), telaffuzda ya da resmi dil kullanımını gerektiren durumlarda (banka, devlet daireleri, vb.) yaşanmaktadır. Bu da öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin ne kadar iyi olduğunu dile getirirler de sosyo-kültürel ve söylem boyutunda dil becerilerinde sorunlar olduğunu göstermektedir.

Tüm bu zorlukların üstesinden gelinmesi için Türkiye’de okumaya devam etmek isteyen öğrencilerin Türkçe seviye tespit sınavına tabi tutulmaları önerilebilir. Bunun akabinde Türkçe hazırlık sınıfları düzenlenebilir. Türkiye’de ve/veya yurtdışında göçmen öğrencilere yönelik yaz kamplarının düzenlenmesi kültürel paylaşımı ve etkileşimi sağlayıcı bir etkinlik olarak önerilebilir. Ayrıca kesin dönüş yapan ailelerin yoğun olarak yaşadıkları illerde, sosyal ve kültürel bir merkezin açılması hem ailelere hem de çocuklara sorunlarını çözmeye ve uyum sağlamada yardımcı olacaktır.

### Kaynakça

- Akbalık, F., Karaduman, B., Oral, E. & Özdoğan, B. (2003). Yurtdışından Dönen Türk Öğrencilerin Uyum Düzeyleri ve Benlik Algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1/2),1-11.
- Akalın, Ş. H. (2004). Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşamakta Olan Türklerin Türkçe Öğrenimi Sorunları. 20 Mart 2018, [http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/sukru\\_haluk\\_akalin\\_avrupa\\_birliigi\\_turkce\\_ogrenimi\\_sorunu.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/sukru_haluk_akalin_avrupa_birliigi_turkce_ogrenimi_sorunu.pdf)
- Akıncı, M. A. (2007). Fransa’da Türkçe Anadili Eğitimi ve İki Dilli Türk Çocuklarının Dil Becerileri, *II. Avrupa Türk Dili Bilgi Şöleni*, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Söğütözü, Ankara.
- Arslan, M. (2006). Almanya’daki Türk İşçi Çocuklarının Eğitim Sorunları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 233-245.
- Aydoğu, C. & Karasu, G. (2016). Batı Avrupa Ülkelerinde Yaşayan Türk Çocukların Eğitim Sorunları. *Türk Göçü 2016 Seçilmiş Bildiriler*, 111-118.
- Başkurt, İ. (2009). Almanya’da yaşayan Türk göçmenlerin kimlik problemleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 81-94.
- Biçer, N., Çoban, İ. & Bakır, S. (2014). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar: Atatürk Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), 125-135.
- Belet, Ş. D. (2009). İki Dilli Türk Öğrencilerin Anadili Türkçeyi Öğrenme Durumlarına İlişkin Öğrenci, Veli ve Öğretmen Görüşleri (Fjell ilköğretim okulu örneği, Norveç). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71-85.
- Creswell, J.W. (2015). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cuq, J. P. & Gruca, I. (2003). *Cours de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. Grenoble : Pug.

- Çetin, T. & Ercan, L. (2008). Yurt Dışından Geri Dönüş Yapan Üniversite Öğrencilerinin Sorunlarının İncelenmesi. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi* (Journal of Turkish World Studies), 2, 65-80.
- Ergün, N., Çoban, S., Şahin Kütük, B. & Gökalp Alpaslan, G. (2016). Batı Avrupa Ülkelerinden Türkiye'ye Üniversite Eğitimi İçin Gelen Türk Öğrencilerin Sosyal Bütünleşme Süreçleri. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 67-88.
- Gelekçi, C. (2010). Belçika'daki Türk çocukların eğitim-öğretim yaşantılarında karşılaştıkları sorunlar ve ayrımcılığa yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 163-194.
- Güpgüpoğlu, G. (1986). *Almanya'dan Dönen Öğrencilerin Psiko-Sosyal Yönden Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gürbüz, R. & Güleç, İ. (2016). Türkiye'de Eğitim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçeye İlişkin Görüşleri: Sakarya Üniversitesi Örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 141-153.
- Hisli, N. (1986). *Yurda Dönen İşçi Çocuklarının Uyum Sorunları*, (Yayımlanmamış Araştırma Raporu). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kabakçı Yurdakul, I. (2016). Nitel Veri Analizinin Temelleri. *Nitel Veri Analizinde Adım Adım NVivo Kullanımı* içinde (s. 1-20). Ankara: Anı.
- Kaya, İ. (2008). Avrupalı Türkler: Misafir İşçilikten Avrupa Vatandaşlığına. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 13(19), 149-166.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- King, R. & Kılınç, N. (2014). Routes To Roots: Second-Generation Turks From Germany 'Return' To Turkey. *Nordic Journal of Migration Research*, 4(3), 126-133.
- Kıroğlu, K., Kesten, A. & Elma C. (2010). Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Lisans Öğrencilerinin Sosyokültürel ve Ekonomik Sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39.
- Kuruüzüm, A. (2002) Kesin Dönüş Yapan İşçi Çocuklarının Uyum Problemi Üzerine Bir Alan Araştırması, *Akdeniz IIBF Dergisi*, 3, 102-113.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede Ana Dil ve Ana Dili. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322.
- Paksoy, H. M., Paksoy, S. & Özalcı, M. (2012). Türkiye'de Yüksek Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sosyal Sorunları: GAP Bölgesi Üniversiteleri Örneği. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 85-94.
- Sarıkaya, H. S. (2014). Belçika Flaman Bölgesinde Yaşayan Türk Kökenli Çocukların Yaşadığı Temel Eğitim Sorunlarının İncelenmesi. *ASOS Journal*, 2 (8), 246- 260.
- Şimşek, A. (1986). Yabancı Ülkelerden Yurda Dönen İşçi Çocuklarının Eğitimi: Eğitim Teknolojisi Açısından Yaklaşım, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Taşdelen, M. (1991). Yurt Dışından Dönen Türk İşçi Ailelerinin Uyum Problemleri. 16 Mart 2018, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/101249>

- Tufan, B. (1985) Almanya'dan Dönen Türk İşçi Çocuklarının Türkiye'ye Döndükten Sonra Karşılaştıkları Güçlükler. *HÜ Sosyal Hizmetler Yüksek Okulu Dergisi*, (3), 53-63.
- Ulutak, N. (2007). Avrupa'da Türkçe "İkinci Dil" Öğretimi Araştırması (proje no: 050734). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yağmur, K. (2007). İki Dilli Çocukların Becerilerinin Ölçümü ve Eşik Kavramı. 14 Mart 2018, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/760/9651.pdf>
- Yağmur, K. (2015). Batı Avrupa'da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. 14 Mart 2018, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/759/9644.pdf>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki Dillilik Olgusu ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. *Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651.



*Araştırma Makalesi / Research Article*

## Investigation of Digital Story Authorship According to Various Variables

### Dijital Öykü Yazarlığının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi\*

Nazan Dola\*\*

İbrahim Seçkin Aydın\*\*\*

Geliş / Received: 24.10.2019

Kabul / Accepted: 11.04.2020

**ABSTRACT:** The aim of this study is to investigate the effects of digital story writing on writing anxiety, writing self-efficacy and writing sensitivity of 6th grade students in secondary school. The model of the study is a pre-test and post-test matched control group design, one of the quasi-experimental designs. The study was applied on the 6th grade students in a school affiliated with the Uludere District National Education Directorate of Şırnak in the first semester of the 2018-2019 academic year. The study lasted eight weeks. Writing self-efficacy, writing anxiety and writing sensitivity scales were used to collect the data. These scales were applied as pretest and posttest design and the data were analyzed by using a computer program and the difference between pretest and posttest design. At the end of the study, a significant difference was observed between the pretest and posttest scores of all tests applied to the experimental group. In the control group, while there was a difference between the pretest and posttest scores of the writing anxiety and writing sensitivity tests, it was concluded that there was no difference between the pretest and posttest scores of the four sub-dimensions of writing self-efficacy and writing self-efficacy.

**Keywords:** digital story writing, writing anxiety, writing self-efficacy, writing sensitivity.

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dijital öykü yazarlığının yazma kaygısına, yazma öz yeterliliğine ve yazma duyarlılığına etkisini incelemektir. Araştırmanın modeli yarı deneysel desenlerden ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desendir. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Şırnak ili Uludere İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir okulda 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma sekiz hafta sürmüştür. Verileri toplamada yazma öz yeterliliği, yazma kaygısı ve yazma duyarlılığı ölçekleri kullanılmıştır. Bu ölçekler ön test ve son test olarak uygulanmış ve veriler bir bilgisayar programı kullanarak analiz edilmiş uygulanan ön test ve son testler arasındaki farka bakılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubuna uygulanan tüm testlerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Kontrol grubunda ise yazma kaygısı ve yazma duyarlılığı testlerinin ön test ve son test puanları arasında fark görülürken yazma öz yeterliliği ve yazma öz yeterliliğinin dört alt boyutunun ön test son test puanları arasında fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** dijital öykü yazarlığı, yazma kaygısı, yazma öz yeterliliği, yazma duyarlılığı.

\* Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* MEB Türkçe Öğretmeni, Uludere-Şırnak, nazangunduz70@gmail.com

\*\*\* Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, seckin.aydin@deu.edu.tr



## Giriş

Günümüz toplumu teknolojik olarak belirgin değişimler yaşamaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte yaşanan değişimlerden biri de bilgiyi aktarma ve paylaşma yöntemlerinin değişiklik göstermesidir. Bilgisayar, haberleşme araçları, çoklu ortam teknolojileri yaşadığımız toplumun artık bilgi toplumu olduğunun göstergelerindedir (Arslan, 2006). Dijital çağ olarak adlandırılan bu çağda öğrencileri hayata hazırlamak için yeni beceriler ve yeterlilikler gerekmektedir (Koltuk & Kocakaya, 2015). Bu beceriler ve yeterlilikler sadece bilgiyi öğrenmek değil bilginin nasıl öğrenildiği, içeriği ve öğrenilenlerin hayata aktarılmasıdır (Gömleksiz & Pullu, 2017). Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, aktarılan bilgileri olduğu gibi kabul eden, yönlendirmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır (Yıldırım & Şimşek, 1999).

Yapılan araştırmalar sonucunda teknoloji yönünden zengin olan öğrenme ortamlarının, öğrenilenlerin kalıcılığı ve öğrencilerin ilgisi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir (Yang & Wu, 2012). Ayrıca öğrenciler, teknolojinin sunduğu olanakları okul dışında çok kullanırken, okulların bu konuda sınırlı kalması, okullarda “dijital uyumsuzluk” olarak adlandırılan çeşitli sorunların oluşmasına neden olmaktadır (Atal & Koçak Usluel, 2011). Bu uyumsuzluk da öğrencilerin başarı düzeylerini olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Bunun için de öğrencilerin teknolojiyi ders dışında daha fazla kullanmaları okulda teknolojinin etkin bir şekilde kullanılmasıyla avantaja dönüştürülebilir. Böylece öğrencilerin dikkatlerinin konunun üzerine daha iyi çekilmesi, konunun daha iyi öğrenilmesi ve öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmış olur.

Ülkemizde teknolojinin gelişmesiyle birlikte eğitim ve öğretim yöntemleri çağın gerisinde kalmaya başlamıştır. Bunun için de eğitim alanında yeni arayışlara girilmiştir. Bu arayışlardan biri de eğitim ve teknolojinin bütünleşmesini sağlamak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hayata geçirilen Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi’dir. Bu proje her öğrencinin en iyi eğitime kavuşması, en kaliteli eğitim içeriklerine ulaşması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için tasarlanmış bir projedir.

Yeni eğitim-öğretim yaklaşımı olan yapılandırmacı yaklaşıma göre her öğrenci öğrenme sürecinde aktif hâle getirilmeli ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmalıdır. Geleneksel eğitim anlayışından farklı olarak yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmen öğrenciye rehber olur, öğrenci ise kendisi yaparak ve yaşayarak öğrenir. Brooks ve Books’a (1999) göre yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen kutup yıldızı gibidir, öğrencinin nereye gideceğini söylemez; ama öğrencinin yolunu bulmasına yardım eder. Yapılandırmacılıkta öğrenenlerin bilgilerini anlamlı ve kullanışlı yapabildikleri ortamlar teknoloji temeline dayanmaktadır (Arslan, 2009). Bu yaklaşıma göre teknoloji öğretmen için değil, öğrenci için bir araçtır (Duffy & Cunningham, 1996). Teknoloji aracılığıyla öğrenciler, birden çok duyuya seslenen uygulamalarla daha kalıcı bir şekilde öğrenme olanağına kavuşur.

Türkçe Öğretim Programı’nda (MEB, 2018) teknolojinin derslerde kullanılması gerektiğinin üzerinde durulmuş ve “Yetkinlikler” başlığı adı altında “Dijital Yetkinlik” başlığına yer verilmiştir. Programda öğrenme-öğretme sürecinde mümkün olduğunca bilgi

ve iletişim teknolojilerinden yararlanılması gerektiği üzerinde durularak derslerde teknolojinin kullanılmasının öğretim stratejilerini zenginleştirirken aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerini destekleyeceği belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin verileri toplama, organize etme ve sınıflandırmada, elde ettikleri bulguları yazma, düzenleme ve sunmada bilgisayar programlarından yararlanmaları için teşvik edilmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini ve öğrendikleri bu bilgilerin kalıcılığını sağlamak amacıyla çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Bu tekniklerden biri de öğrencilere konu ile ilgili öykülerin anlatılmasıdır. Çünkü öykü anlatmak geçmişten günümüze kadar bilgiyi paylaşmanın yollarından biri olmuştur.

Öykü anlatma geleneği yazılı kaynaklar ortaya çıkmadan önce oluşmuştur. Günümüzde ise teknolojinin gelişmesiyle birlikte öykü anlatımı dijital ortamda kendine yer edinmiştir (Kaya Erdem & Baydaş Sayılğan, 2011). Teknoloji kullanımının yaygınlaşması ve Web 2.0 araçlarının kullanılmaya başlaması ile insanlar kendi videolarını oluşturmaya başlamış ve bu da dijital öykü kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Öyküler dijital ortamlarda oluşturulmaya başlanmış ve bu sayede dijital ortamın çift yönlü yapısıyla da hikâyelerin yapısı değişmiş ve yerini etkileşimli öykülere bırakmıştır (Kırık & Yazıcı, 2017).

Öykü etkinlikleri günlük yaşamımızda olduğu kadar eğitimde de önemli bir yer tutmaktadır. Öykü etkinlikleri çocukların ifade edici, sosyal ve alıcı dil gelişimini destekleyerek çocuğun kelime dağarcığını geliştirmektedir (Turgut & Kışla, 2015). Ayrıca bu etkinlikler çocukların problem çözme becerilerini, yaratıcılığını geliştirerek çocuğun sosyalleşmesine olanak tanır. Karmaşık bir olayı öykülerle anlatmak, çocukların duygularını harekete geçirerek anlamlı ve kalıcı öğrenmelerini sağlamaktadır.

Yazma bilgi, birikim, donanım, tecrübe isteyen bir dil becerisi olduğundan geliştirilmesi zor bir beceridir (Özkan & Karasakaloğlu, 2018). Öğrenciler nasıl yazmaları gerektiğini bilmedikleri için yazı yazmayı sevmemekte ve verilen yazı yazma etkinliklerini yapmak istememektedirler. Öğrencilere yazı yazmayı sevdirmek için farklı metin türlerinden yararlanılabilir. Bu metin türlerinin en başında da masallar ve öyküler gelmektedir. Çünkü çocukluktan itibaren iç içe olunan türler masallar ve öykülerdir.

Sonuç olarak teknolojinin gelişmesiyle birlikte okuryazarlığın doğası değişmiştir. Günümüzde yalnızca kâğıt üzerine yazmak yeterli olmamakta, yazılanların dijital ortamda oluşturulması ya da dijital ortama aktarılması da büyük bir gereksinime dönüşmüştür. Bu durum dijital öykünün önemini ortaya çıkarmaktadır. Ancak alanyazında dijital öyküye yönelik çalışmalar olsa da bu çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu yüzden dijital öykü ile ilgili daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

## Dijital Öykü

Alan yazınında dijital öykü le ilgili birçok farklı tanım bulunmaktadır. Robin'e (2006: 709) göre dijital öykü bir konu hakkında bilgi vermek amacıyla resim, video, metin, ses ve müzik gibi çoklu ortam öğelerinin öyküleme yoluyla bir araya getirilmesidir. LoBella'ya (2015: 7) göre dijital öyküleme hem görüntü hem de ses kullanarak, durağan görüntülerin anlatıldığı ve bu anlatılanların bir film müziği ile birleştirilmesi

uygulamasıdır. Chung'a (2007: 17) göre dijital öykü anlatımı; metin, görsel, ses ve video gibi dijital öğelerin bir araya getirilmesiyle oluşturulan ürünün dijital ortamda sunulmasıdır. Bu tanımlardan yola çıkarak dijital öyküyü; dijital ortamda resim, ses ve müzik öğelerinin birleşimiyle bir ürünün ortaya çıkarılması olarak tanımlanabilir.

Dijital öykü; bakış açısı, dramatik bir soru, duygusal içerik, sesin armağanı, müziğin gücü, ekonomi ve ilerleme hızı olmak üzere yedi öğeden oluşmaktadır (Robin, 2008: 223). Dijital öykü; kişinin yaşamını konu alan kişisel anlatılar, tarihi bilgiler içeren tarihi öyküler ve matematik, sağlık eğitimi, eğitim gibi belirli çalışma alanlarıyla ilgili olan bilgilendiren ve anlatılan öyküler olmak üzere üç grupta incelenmektedir (Robin, 2006).

Robin'e (2016: 23-24) göre dijital öykülemenin aşamaları; bir konu seçmek, araştırma yürütmek, ilk taslağını yazmak, hakkında geri bildirim almak, komut dosyasını düzeltmek, bulmak-yaratmak-görsel eklemek, telif haklarına saygı göstermek, bir storyboard oluşturmak, sesli anlatımı kaydetmek, arka plan müziği eklemek, dijital öyküyü oluşturmak, dijital öyküyü yayınlamak biçimindedir. Jakes ve Brennan'a (2005) göre ise dijital öykülemenin aşamaları; yazmak, komut dosyası oluşturmak, storyboard oluşturmak, multimedya öğelerini belirlemek, dijital öykü oluşturmak ve paylaşmak olarak sıralanmıştır.

Son zamanlarda dijital öyküleme, dijital dünya ile eğitimi birleştirmek için her kademedeki kullanılan önemli bir araç haline gelmiştir (Duman & Göçen, 2015). Çünkü öyküleme öğrencilerin hayal güçlerine, duygu ve düşüncelerine hitap ederek öğrenmelerini daha anlamlı hale getirmektedir (Goral & Gnadinger, 2006). Dijital öykü içinde bulunduğumuz çağın beklentilerini karşılayan bir yöntemdir. Yapılan birçok araştırma dijital öykünün yararını ortaya koymuştur. Robin (2006), dijital öyküleme yönteminin yazma, organize etme, sunum, iletişim, problem çözme ve değerlendirme becerilerini geliştirdiğini savunur. Ayrıca dijital öyküleme etkinliklerinde öğrencilerin araştırma, seslendirme ve okuma-yazma becerilerinin geliştiği belirtilmektedir (Karakoyun, 2014).

Dijital öyküleme, etkileşimli bir ortamda kullanıcıya bu ortamın kontrolünü vererek, öyküde ilerlerken kullanıcının zihninde bilgiyi anlamlı bir şekilde oluşturmasını sağlayan alıştırma ve uygulamalarla bilgiyi pekiştirmesini sağlayarak bu bilgiyi gerçek yaşam durumlarına aktarmasını sağlar. Dijital öykü anlatımında öğrenciler anlatımlarının hem söyleyeni hem de kayıt bittikten sonra dinleyicisi konumunda olduklarından öğrencilere oluşturdukları öyküler hakkında geri dönüt vererek yaptıkları hataları düzeltme imkânı vermektedir (Kurudayıoğlu & Bal, 2014). Bu yönüyle öğretmen eğitiminde kullanılan mikro eğitim tekniğine benzetilebilir. Öğrencilere geri dönüt vermesi onların yansıtıcı düşünmelerinin gelişmesini sağlar.

Dijital öykü anlatımı dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisinin gelişimini sağlamaktadır. Öğrencilerin her biri belirledikleri bir konu ile ilgili öykülerini yazdıkları için yazma becerileri gelişir. Yazdıkları bu öykülerdeki hatalarını kontrol etmek için öyküleri okurlar ve bu da okuma becerilerini geliştirir. Ayrıca her öğrenci oluşturduğu öyküyü kendi sesiyle kaydettiği için öğrenciler söyleyiş, vurgu ve tonlamalara dikkat etmektedir. Bu da öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmektedir. Öykülerini kendi sesleri ile kaydederken kayıt yaptıkları kısımları dinleyerek hatalı kısımları düzeltirler ve bu sayede de dinleme becerileri gelişir.

Eğitimde öykü etkinlikleri önemli bir yer tutmaktadır. Öykü etkinlikleri çocukların ifade edici, sosyal ve alıcı dil gelişimini destekleyerek çocuğun kelime dağarcığını geliştirmesine (Turgut & Kışla, 2015), anlatılması zor olan konuların dijital öykü ile kolay bir şekilde anlatılmasına yardımcı olmaktadır. Dijital öyküler öğrencilere başından geçen olayları, duygu ve düşüncelerini defterlerinin satır aralarından çıkartarak dijital ortamda canlandırma fırsatı vermektedir (Van Gils, 2005). Dijital öyküleme öğrencilerin kendilerini tanımalarına, düşüncelerini, hayal güçlerini, tecrübelerini, duygularını yansıtmalarını, yaratıcı güçlerini ortaya çıkarmalarını sağlar (Bedir Erişti, 2016). Dijital öykünün avantajlarından yararlanan eğitimciler, öğrencilerini işbirlikçi öğrenmeye teşvik edebilir ve öyküleri sayesinde sınıftaki ya da sınıf dışındaki bireylerle iletişim kurmasını sağlayabilir (Kocaman Karoğlu, 2015).

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı dijital öykü yazarlığının yazma öz yeterliliğine, yazma kaygısına ve yazma duyarlılığına etkisini incelemektir. Günümüz teknoloji ve bilgi çağında bireylerin sahip olması gereken en önemli becerilerden biri olan dijital okuryazarlık, yazma becerisinin de kanallarını değiştirerek duygu ve düşüncelerin aktarım biçimlerinde değişikliğe yol açmıştır. Buna bağlı olarak bireyler, çağa ayak uydurarak teknolojiyi iyi kullanabilmeli, aradığı bilgiyi bulabilmeli ve bu bilgiyi etkili bir şekilde sunabilmelidir. Bu açıdan bakıldığında dijital öykü ile yazma öğretiminin öğrencilerin teknolojiyi kullanmalarında ve yazı, resim, müzik ve ses gibi farklı şekillerdeki medya araçlarını etkili bir biçimde bütünleştirerek duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinde önemli katkılar sağlayacağı çalışmada varsayım olarak ileri sürülmüştür. Araştırmanın kapsamına bağlı olarak aşağıdaki hipotezler (H) sınanmıştır:

H1: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

H2: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

H3: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterliliği arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

H4: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterliliğinin alt boyutlarından alınan puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

H5: Deney grubunda dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar öncesi ile sonrası yazma duyarlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

H6: Deney grubunda dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar öncesi ile sonrası yazma kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

H7: Deney grubunda dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar öncesi ile sonrası yazma öz yeterliliği arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

H8: Deney grubunda dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar öncesi ile sonrası yazma öz yeterliliğinin alt boyutlarından alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

H9: Kontrol grubunda yazma duyarlılığı ön test ile son test arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

H10: Kontrol grubunda yazma kaygısı ön test ile son test arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

H11: Kontrol grubunda yazma öz yeterliliği ön test ile son test arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

H12: Kontrol grubunda yazma öz yeterliliğinin alt boyutlarının ön test ile son testlerinden alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

H13: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

H14: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

H15: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterliliği arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

H16: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterliliğinin alt boyutlarından alınan puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

## Yöntem

Araştırmada yarı deneysel desenlerden ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışma grubu ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Şırnak ilinin Uludere ilçesine bağlı yeterli teknolojik altyapıya sahip Org. Edip Başer İmam Hatip Ortaokulunda öğrenim gören 6-B ve 6-C sınıfı öğrencilerinden oluşmaktadır.

### Verilerin Toplanması

Öncelikle yazma duyarlılığı (Bayat & Şekercioğlu, 2014), yazma kaygısı (Karakaya & Ülper, 2011) ve yazma öz yeterliliği (Şengül, 2013) ölçekleri deney ve kontrol grubuna ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra iki ay boyunca deney grubunda dijital öykü ile uygulamalar yapılırken kontrol grubunda yalnızca müfredata göre ders işlenmeye devam edilmiştir. İki ayın sonunda deney grubu ve kontrol grubuna aynı ölçekler kullanılarak son test uygulanmıştır.

### DeneySEL İşlemler

Bu çalışma nicel araştırmaya bağlı olarak yarı deneysel desene göre yapılandırılmış olmasından dolayı deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için okuldaki tüm 6. sınıf öğrencilerine yazma kaygısı, yazma öz yeterliliği ve yazma duyarlılığı testi uygulanmıştır.

Daha sonra test sonuçları SPSS paket programında analiz edilmiş, yapılan analizler sonucunda 6-B ve 6-C şubelerindeki öğrencilerin birbirine yakın puanlar aldığı saptanmıştır. Bu iki şube arasından seçkisiz örnekleme yöntemiyle 6-B şubesinin kontrol grubu, 6-C şubesinin ise deney grubu olmasına karar verilmiştir. Her iki gruba da ön test olarak yazma duyarlılığı, yazma kaygısı ve yazma öz yeterliği testi uygulanmıştır.

Uygulama aşamasında deney grubunda Türkçe Öğretim Programı'nın işleyişinin yanı sıra dijital öykü ile ilgili çalışmalara da yer verilmiştir. Çalışmada ilk olarak öğrencilerden Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan tema ile bağlantılı öykü yazmaları istenilmiş, öykülerini yazdıktan sonra bununla ilgili dijital ortamda kullanılacak olan görsellerin hazırlanması sağlanmıştır. Öykü ve görseller hazırlatılınca bilgisayar üzerinde Photostory adlı program kullanılmış ve öğretmenin yardımıyla görseller eklenmiştir. Görseller eklendikten sonra öğrencilerin kendi öykülerini sesli olarak kaydetmeleri istenmiştir. Bunun sonucunda da öğrenciler, kendi sesleriyle kendi öykülerini dijital ortamda oluşturmuşlardır. Bu uygulamaya 8 hafta boyunca devam edilmiştir. Kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı'nın işleyişi sürdürülmüş, bunun dışında herhangi bir uygulama yapılmamıştır.

Sekiz haftalık uygulamanın sonunda 6-B ve 6-C şubelerine yazma kaygısı, yazma öz yeterliği ve yazma duyarlılığı testleri son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar programında analiz edilerek karşılaştırmalar yapılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Çalışma kapsamında Yazma Kaygısı Ölçeği (Karakaya & Ülper, 2011), Yazma Duyarlılığı Ölçeği (Bayat & Şekercioğlu, 2014) ve Yazma Öz Yeterliliği Ölçeği (Şengül, 2013) kullanılarak 35 öğrenciden veri toplanmıştır. Yazma Öz Yeterlilik Ölçeği; Yazma Psikolojisi (YP), Kişisel İlerleme (Kİ), Genel İlerleme (Gİ) ve Yazma Farkındalığı (YF) biçiminde dört alttan oluşmaktadır. İlk olarak kayıp değerler incelenmiş, tespit edilen kayıp değerlere ortalama değerler atanmıştır. Sonrasında uç değerler incelenmiş ve yazma kaygısı son test puanlarında uç değer olarak tespit edilen 22. denek analizlere dâhil edilmemiştir.

Daha sonra Yazma Öz Yeterliliği Ölçeği (Şengül, 2013), Yazma Kaygısı Ölçeği (Karakaya & Ülper, 2011) ve Yazma Duyarlılığı Ölçeği (Bayat & Şekercioğlu, 2014) ön test ve son test uygulamalarından deney ve kontrol grubunun aldıkları puanlar için betimsel istatistikler belirlenmiştir.

Bir çalışmadaki alt gruptaki kişi sayısı için parametrik olmayan teknikler kullanımı için alt sınır olan 30'dur (Sümbüloğlu & Sümbüloğlu, 1993). Bu çalışmada alt gruptaki kişi sayısı 17'dir. Bu nedenle çalışma kapsamındaki alt problemler incelenirken H1, H2, H3, H4, H13, H14, H15 ve H16 numaralı hipotezlerin doğruluğunu test etmek amacıyla Mann Whitney U testleri yapılmıştır. H5, H6, H7, H8 H9, H10, H11 ve H12 numaralı hipotezlerin doğruluğunu test etmek amacıyla Wilcoxon İşaretili Sıralar testleri yapılmıştır.

Güvenirliliği belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach alfa katsayıları; yazma duyarlılığı ön testi için 0.938, yazma duyarlılığı son testi için 0.887, yazma kaygısı ön testi için 0.909, yazma kaygısı son testi için 0.892, yazma öz yeterliliği ön testi için 0.767 ve

yazma öz yeterliliği son testi için 0.806 bulunmuştur. Yazma öz yeterliliği ön testinden alınan puanlar oldukça güvenilirdir, diğer puanlar ise yüksek düzeyde güvenilirdir (Özdamar, 2004).

### Bulgular

Yazma duyarlılığı (YD), yazma kaygısı (YK), yazma öz yeterliliği (YÖY) ve yazma öz yeterliliğinin alt boyutları olan yazma psikolojisi (YP), kişisel ilerleme (Kİ), genel ilerleme (Gİ), yazma becerisi farkındalığı (YF) ön test ve son test uygulamalarından kontrol grubunun aldıkları puanlar için hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 1’de sunulmuştur. Yazma duyarlılığı, yazma kaygısı, yazma öz yeterliliği ve yazma öz yeterliliğinin alt boyutları ön test ve son test uygulamalarından deney grubunun aldıkları puanlar için hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Kontrol Grubu Betimsel İstatistikler

	Kontrol Grubu													
	YD	YD	YK	YK	YÖY	YÖY	YP	YP	Kİ	Kİ	Gİ	Gİ	YF	YF
	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Son	Ön	Ön	Son	Ön	Son
Ortalama	116,24	135,12	132,35	139,59	100,29	99,82	25,29	23,29	17,82	16,29	16,82	16,06	41,88	42,65
Std. Sapma	35,26	23,33	21,17	20,74	19,55	18,63	4,97	6,36	4,95	5,19	4,94	4,41	8,37	7,86
Minimum	51,00	86,00	101,00	105,00	67,00	66,00	17,00	10,00	9,00	7,00	7,00	9,00	26,00	31,00
Maksimum	182,00	170,00	167,00	175,00	136,00	133,00	33,00	34,00	27,00	29,00	26,00	23,00	58,00	57,00

**Tablo 2.** Deney Grubu Betimsel İstatistikler

	Deney Grubu													
	YD	YD	YK	YK	YÖY	YÖY	YP	YP	Kİ	Kİ	Gİ	Gİ	YF	YF
	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Son	Ön	Ön	Son	Ön	Son
Ortalama	114,94	144,35	111,77	132,77	104,06	85,35	26,18	21,88	14,06	17,94	18,41	15,71	41,53	33,71
Std. Sapma	18,78	12,79	23,15	23,23	11,10	12,55	3,49	3,79	3,29	2,68	4,15	3,72	6,40	6,48
Minimum	74,00	112,00	84,00	94,00	78,00	65,00	19,00	15,00	7,00	12,00	8,00	11,00	28,00	25,00
Maksimum	139,00	168,00	148,00	169,00	125,00	109,00	32,00	30,00	19,00	21,00	25,00	23,00	53,00	43,00

Çalışma kapsamındaki, “H1: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.”, “H2: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.”, “H3: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterliliği arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.”, “H4: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterliliğinin alt boyutlarından alınan puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.” hipotezlerinin doğruluğunu test etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testleri sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Deney ve Kontrol Grubunun Ön Testleri Arasındaki Farklar

	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
YD Ön	Kontrol	17	18,18	309,00	133,000	,692
	Deney	17	16,82	286,00		
	Toplam	34				
YK Ön	Kontrol	17	21,53	366,00	76,000	,018
	Deney	17	13,47	229,00		
	Toplam	34				
YÖY Ön	Kontrol	17	17,24	293,00	140,000	,877
	Deney	17	17,76	302,00		
	Toplam	34				
YP Ön	Kontrol	17	16,59	282,00	129,000	,592
	Deney	17	18,41	313,00		
	Toplam	34				
Kİ Ön	Kontrol	17	14,29	243,00	90,000	,059
	Deney	17	20,71	352,00		
	Toplam	34				
Gİ Ön	Kontrol	17	16,53	281,00	128,000	,567
	Deney	17	18,47	314,00		
	Toplam	34				
YF Ön	Kontrol	17	18,09	307,50	134,500	,734
	Deney	17	16,91	287,50		
	Toplam	34				

Tablo 3 incelendiğinde, dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılıkları ( $U=133$ ,  $p>0.05$ ), yazma öz yeterlilikleri ( $U=140$ ,  $p>0.05$ ), yazma psikolojisi ( $U=129$ ,  $p>0.05$ ), kişisel ilerleme ( $U=90$ ,  $p>0.05$ ) ve genel ilerleme algıları ( $U=128$ ,  $p>0.05$ ) ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterliliği arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterliliğinin alt boyutları olan yazma psikolojisi, kişisel ilerleme, genel ilerleme ve yazma becerisi farkındalığı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygıları ( $U=76$ ,  $p<0.05$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalamalarının ( $\bar{X}=21.53$ ) deney grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalamalarından ( $\bar{X}=13.47$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.



Çalışma kapsamındaki, “H<sub>5</sub>: Deney grubunda dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar öncesi ile sonrası yazma duyarlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.”, “H<sub>6</sub>: Deney grubunda dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar öncesi ile sonrası yazma kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.”, “H<sub>7</sub>: Deney grubunda dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar öncesi ile sonrası yazma öz yeterliliği arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.”, “H<sub>8</sub>: Deney grubunda dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar öncesi ile sonrası yazma öz yeterliliğinin alt boyutlarından alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.” hipotezlerinin doğruluğunu test etmek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testleri Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Deney Grubunun Ön Test ile Son Test Puanları Arasındaki Farklar

Grup		N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Deney YD Son – YD Ön	Negatif Sıralar	1	2,00	2,00	-3.528,000	
	Pozitif Sıralar	16	9,44	151,00		
	Eş Sıralar	0				
	<b>Toplam</b>	<b>17</b>				
Deney YK Son – YK Ön	Negatif Sıralar	1	1,50	1,50	-3,324,001	
	Pozitif Sıralar	14	8,46	118,50		
	Eş Sıralar	2				
	<b>Toplam</b>	<b>17</b>				
Deney YÖY Son – YÖY Ön	Negatif Sıralar	16	9,28	148,50	-3.410,000	
	Pozitif Sıralar	1	4,50	4,50		
	Eş Sıralar	0				
	<b>Toplam</b>	<b>17</b>				
Deney YP Son – YP Ön	Negatif Sıralar	13	9,23	120,00	-2,701,007	
	Pozitif Sıralar	3	5,33	16,00		
	Eş Sıralar	1				
	<b>Toplam</b>	<b>17</b>				
Deney Kİ Ön – Kİ Son	Negatif Sıralar	3	4,17	12,50	-2,706,007	
	Pozitif Sıralar	12	8,96	107,50		
	Eş Sıralar	2				
	<b>Toplam</b>	<b>17</b>				
Deney Gİ Son – Gİ Ön	Negatif Sıralar	11	9,86	108,50	-2,096,036	
	Pozitif Sıralar	5	5,50	27,50		
	Eş Sıralar	1				
	<b>Toplam</b>	<b>17</b>				
Deney YF Son – YF Ön	Negatif Sıralar	14	8,43	118,00	-3,297,001	
	Pozitif Sıralar	1	2,00	2,00		
	Eş Sıralar	2				
	<b>Toplam</b>	<b>17</b>				

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılıkları ( $Z=-3.528$ ,  $p<0.05$ ), yazma kaygıları ( $Z=-3.324$ ,  $p<0.05$ ), yazma öz yeterlilikleri ( $Z=-3.410$ ,  $p<0.05$ ), yazma psikolojisi ( $Z=-2.701$ ,  $p<0.05$ ), kişisel ilerleme algıları ( $Z=-2.706$ ,  $p<0.05$ ), genel ilerleme algıları ( $Z=-2.096$ ,  $p<0.05$ ) ve yazma becerisi farkındalıkları ( $Z=-3.297$ ,  $p<0.05$ ) ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlilikleri, yazma psikolojisi, kişisel ilerleme algıları, genel ilerleme algıları ve yazma becerisi farkındalıkları ön test ve son test puan ortalamalarında ortaya çıkan bu fark negatif sıralar lehinedir. Deney grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlilikleri, yazma psikolojisi, kişisel ilerleme algıları, genel ilerleme algıları ve yazma becerisi farkındalıkları ön test puanları, son test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Deney grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılıkları ve yazma kaygıları ön test ve son test puan ortalamalarında ortaya çıkan bu fark pozitif sıralar lehinedir. Deney grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılıkları ve yazma kaygıları son test puanları, ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Bu bilgiler ışığında çalışmanın H5 numaralı hipotezi doğrulanmıştır. H2 numaralı hipotez ise reddedilmiştir.

Çalışma kapsamındaki, “H9: Kontrol grubunda yazma duyarlılığı ön test ile son test arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.”, “H10: Kontrol grubunda yazma kaygısı ön test ile son test arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.”, “H11: Kontrol grubunda yazma öz yeterliliği ön test ile son test arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.”, “H12: Kontrol grubunda yazma öz yeterliliğinin alt boyutlarından ön test ile son testlerde alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.” hipotezlerinin doğruluğunu test etmek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testleri Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Kontrol Grubunun Ön Test ile Son Test Puanları Arasındaki Farklar

Grup		N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Kontrol	YD Son – YD Ön	Negatif Sıralar	4	8,13	32,50	-2.083,037
		Pozitif Sıralar	13	9,27	120,50	
		Eş Sıralar	0			
		Toplam	17			
Kontrol	YK Son – YK Ön	Negatif Sıralar	4	5,63	22,50	-2,355,019
		Pozitif Sıralar	12	9,46	113,50	
		Eş Sıralar	1			
		Toplam	17			
Kontrol	YÖY Son – YÖY Ön	Negatif Sıralar	9	8,44	76,00	-0.414,679
		Pozitif Sıralar	7	8,57	60,00	
		Eş Sıralar	1			
		Toplam	17			
Kontrol	YP Son – YP Ön	Negatif Sıralar	13	8,15	106,00	-1,399,162

		Pozitif Sıralar	4	11,75	47,00	
		Eş Sıralar	0			
		Toplam	17			
Kontrol	Kİ Ön – Kİ Son	Negatif Sıralar	9	8,94	80,50	-0,648,517
		Pozitif Sıralar	7	7,93	55,50	
		Eş Sıralar	1			
		Toplam	17			
Kontrol	Gİ Son – Gİ Ön	Negatif Sıralar	8	9,81	78,50	-1,055,291
		Pozitif Sıralar	7	5,93	41,50	
		Eş Sıralar	2			
		Toplam	17			
Kontrol	YF Son – YF Ön	Negatif Sıralar	8	9,38	75,00	-0,071,943
		Pozitif Sıralar	9	8,67	78,00	
		Eş Sıralar	0			
		Toplam	17			

Tablo 5 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlilikleri ( $Z=-0.414$ ,  $p>0.05$ ), yazma psikolojisi ( $Z=-1.399$ ,  $p>0.05$ ), kişisel ilerleme algıları ( $Z=-0.648$ ,  $p>0.05$ ), genel ilerleme algıları ( $Z=-1.055$ ,  $p>0.05$ ) ve yazma becerisi farkındalıkları ( $Z=-0.071$ ,  $p>0.05$ ) ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Kontrol grubunda yazma öz yeterliliği ön test ile son test arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Kontrol grubunda yazma öz yeterliliğinin alt boyutlarından ön test ile son testlerde alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılıkları ( $Z=-2.083$ ,  $p<0.05$ ) ve yazma kaygıları ( $Z=-3.324$ ,  $p<0.05$ ) ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılıkları ve yazma kaygıları ön test ve son test puan ortalamalarında ortaya çıkan bu fark pozitif sıralar lehinedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılıkları ve yazma kaygıları son test puanları, ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Çalışma kapsamındaki, “H13: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.”, “H14: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.”, “H15: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterliliği arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.”, “H16: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterliliğinin alt boyutlarından alınan puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.” hipotezlerinin doğruluğunu test etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testleri sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Deney ve Kontrol Grubunun Son Testleri Arasındaki Farklar

	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
YD Son	Kontrol	17	15,26	259,50	106,500,190	
	Deney	17	19,74	335,50		
	Toplam	34				
YK Son	Kontrol	17	18,76	319,00	123,000,459	
	Deney	17	16,24	276,00		
	Toplam	34				
YÖY Son	Kontrol	17	21,41	364,00	78,000 ,022	
	Deney	17	13,59	231,00		
	Toplam	34				
YP Son	Kontrol	17	18,91	321,50	120,500,406	
	Deney	17	16,09	273,50		
	Toplam	34				
Kİ Son	Kontrol	17	21,18	360,00	82,000 ,031	
	Deney	17	13,82	235,00		
	Toplam	34				
Gİ Son	Kontrol	17	17,91	304,50	137,500,809	
	Deney	17	17,09	290,50		
	Toplam	34				
YF Son	Kontrol	17	22,53	383,00	59,000 ,003	
	Deney	17	12,47	212,00		
	Toplam	34				

Tablo 6 incelendiğinde, dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılıkları ( $U=106.500$ ,  $p>0.05$ ), yazma kaygıları ( $U=123.000$ ,  $p>0.05$ ), yazma psikolojisi ( $U=120.500$ ,  $p>0.05$ ) ve genel ilerleme algıları ( $U=137.500$ ,  $p>0.05$ ) son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlilikleri ( $U=78.000$ ,  $p<0.05$ ), kişisel ilerleme algıları ( $U=82.000$ ,  $p<0.05$ ) ve yazma becerisi farkındalığı ( $U=59.000$ ,  $p<0.05$ ) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlilikleri puan ortalamalarının ( $\bar{X}=21.41$ ) deney grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlilikleri puan ortalamalarından ( $\bar{X}=13.59$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin kişisel ilerleme puan ortalamalarının ( $\bar{X}=21.18$ ) deney grubundaki öğrencilerin kişisel ilerleme puan ortalamalarından ( $\bar{X}=13.82$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerisi farkındalığı puan ortalamalarının ( $\bar{X}=22.53$ ) deney grubundaki öğrencilerin yazma becerisi farkındalığı puan ortalamalarından ( $\bar{X}=12.47$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

### Sonuç ve Tartışma

Dijital öykü ile ilgili farklı alanlarda yapılan çalışmaların ortak özelliklerine bakıldığında dijital öykünün derslerin kalıcılığını olumlu etkilediği, öğrencileri motive ettiği, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağladığı kısaca dijital öykülerin olumlu katkılarından söz etmektedirler (Koltuk & Kocakaya, 2015; Kocaman Karoğlu, 2016; Tatlı & Aksoy, 2017; Gözen & Cırık, 2017; Bedir Erişti, 2017). Bu da yapılan bu çalışmanın varsayımlarını destekler niteliktedir.

Yapılan birçok araştırmada öz yeterlik inancı düşük olan öğrencilerin yazma etkinliklerinde daha yetersiz oldukları görülmüştür (Shell, Murphy & Bruning, 1989; Schunck & Swartz, 1993; Demir, 2013). Öz yeterlik inancı öğrencilerin yazı yazmaya karşı düşüncelerini de etkilemektedir. Hidi ve Boscolo (2006) yazmanın bütün zorluklarını üstlenebilen yazarların pozitif öz yeterlik inancına sahip, yazma eyleminden memnun ve yazma görevlerini almada daha gönüllü olduklarını, yazma öz yeterlik inancına sahip kişiler ise yazmayla ilgili endişe ve kaygı hissedebileceklerini ifade ederler. Pajares (2007) yazma konusunda güveni eksik olan öğrencilerin yazarken zorlukla karşılaştıklarında daha hızlı vazgeçtiklerini belirtmişlerdir. Akar (2008) öz yeterlik algılamalarının okuma yazma başarısı üzerindeki etkisi ile ilgili bulguların derlenmesi amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Yapılan araştırmaları incelediğinde okuma ve yazma etkinliklerinde kendine ve yeteneklerine güvenen öğrencilerin daha fazla çaba harcadığını ve daha fazla başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin yazma becerilerini etkileyen ve yazı yazmaktan kaçınmalarının bir nedeni de kaygıdır. Yazma kaygısı bireyin yazdıklarının değerlendirileceği endişesiyle yazmaktan kaçınmasıdır (Daly & Wilson, 1983). Öğrenciler kendilerini yazma becerisi yönünden eksik hissederlerse bu öğrencilerde yazma kaygısı görülmektedir (İşeri & Ünal, 2012). Yapılan birçok araştırma kaygının yazma üzerindeki olumsuz etkisini ortaya koymuştur (Zorbaz, 2010; Karakoç Öztürk, 2012; Ateş & Akaydın, 2015).

Deney grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlilikleri, yazma psikolojisi, kişisel ilerleme algıları, genel ilerleme algıları ve yazma becerisi farkındalıkları ön test puanları, son test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Araştırmanın deney grubundaki sonuçlarla benzer sonuçları olan araştırmalardan söz edilirse; Özkan ve Karasakaloğlu (2018) yaptıkları çalışmada öykü yazma programı doğrultusunda yapılan uygulamaların öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği ve yazma bilgilerini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Kurudayıoğlu ve Bal (2014) çalışmalarında dijital öykü anlatımlarının temel dil becerilerinin aktarılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Cığerci (2015) dijital öykülerin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerine etkisini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada dijital öykülerin dinleme becerisi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine benzer bir şekilde Yamaç (2015) ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerin yazma becerisinin gelişiminde dijital öykünün etkisini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada dijital öykülerin yazma becerisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarından da görüldüğü gibi dijital öyküler öncelikle öğrencilere yazma becerisini sevdirek yazma becerilerinin gelişimini sağlamaktadır.

Kontrol grubunda yazma öz yeterliliği ve alt boyutlarından ön test ile son testlerde alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılıkları ve yazma kaygıları son test puanları, ön test puanlarından daha yüksektir. Kontrol grubunda ön test ve son test arasında farklılık beklenmezken araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazma duyarlılıkları ve yazma kaygıları ön test ve son test arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Araştırma sürecinde kontrol grubunda dijital öykü ile ilgili herhangi bir uygulama yapılmamasına rağmen bu sonucun çıkması öğrencilerin süreç içerisinde Türkçe dersinde işlenen konulardan ve yapılan yazma çalışmalarından etkilendikleri düşünülmektedir.

Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılıkları ve yazma kaygıları son test puanları, ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Deney grubundaki öğrencilerin yazma kaygılarının ve yazma duyarlılıklarının daha yüksek olmasının sebebi süreç içerisinde öğrencilerin yazmanın tahmin ettikleri kadar basit bir şey olmadığını fark etmeleri, yazı yazmayı sevdiğçe daha güzel yazmak için çaba sarf etmeleri ve bunun sonucunda öğrencilerin güzel yazamama endişesi kaygı ve duyarlılık düzeylerinin yüksek olmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Aynı şekilde öz yeterlik ve dört alt boyutundan alınan puanlara bakıldığında kontrol grubunun daha yüksek çıkması da bu sebeple bağdaştırılabilir.

Uygulama aşamasında müfredat ve teknik donanım eksikliğinden kaynaklı aksaklıklar çıkabileceğinden sürecin çok iyi planlanması gerektiği ve araştırmanın iki aydan uzun bir sürede yapılmasının daha verimli olacağı gözlenmiştir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda dijital öykü yazarlığı çalışmalarının yazma dışındaki diğer dil becerilerinde ve Türkçe dışındaki derslerde de uygulanabileceği önerilmektedir.

### Kaynakça

- Akar, C. (2008). Öz yeterlik inancı ve ilkokuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 185-198.
- Arslan, A. (2006). Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 143-154.
- Atal, D. & Koçak Usluel, Y. (2011). İlköğretim öğrencilerinin okul içinde ve dışında teknoloji kullanımları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 24-35.
- Ateş, A. & Akaydın, Ş. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının incelenmesi: Malatya ili örneği. *Dil ve Edebiyat Eğitim Dergisi*, 24-38.
- Bayat, N. & Şekercioğlu, G. (2014). Yazma duyarlılığı ölçeğinin psikometrik niteliklerinin belirlenmesi ve yazma duyarlılığının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 283-301.
- Bedir Erişti, S. (2016). Katılımcı tasarım temelli dijital öyküleme sürecinde ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık göstergeleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(4), 462-492.

- Bedir Erişti, S. D. (2017). Çocuklarda teknoloji odaklı görsel iletişim ve dinamik bir görsel iletişim yolu olarak dijital öyküleme. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 25-38.
- Brooks, G. & Books, M. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57(3), 18-24.
- Chung, S. K. (2007). Art education technology: Digitalstorytelling. *Art Education*, 60(2), 17-22.
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikayelerin kullanılması*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Daly, J. A. & Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, 17(4), 327-341.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Duffy, T. M. & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In D. H. Jonassen (Ed.), *Educational communications and technology*, 170-199.
- Duman, B. & Göçen, G. (2015). The effect of the digital storytelling method on pre- service teachers creative writing skills. *ANTHROPOLOGIST*, 20(1-2), 215-222.
- Goral, M. B. & Gnadinger, C. M. (2006). Using storytelling to teach mathematics concepts. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 11(1).
- Gömlüksiz, M. N. & Pullu, E. (2017). Toondoo ile dijital hikayeler oluşturmanın öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisi. *Turkish Studies*, 12(32), 95-110.
- Gözen, G. & Cırık, İ. (2017). Dijital öykülemenin okul öncesi çocukların sosyal-duygusal davranışlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1882-1896.
- Hidi, S. & Boscolo, P. (2006). *Motivation and writing*. New York: The Guilford Press: Edt. Macarthur, C., Graham, S. And Fitzgerald, J., Handbook of Writing Research.
- İşeri, K. & Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Jakes, D. S. & Brennan, J. (2005). *Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling*. [http://www.jakesonline.org/dstory\\_ice.pdf](http://www.jakesonline.org/dstory_ice.pdf). adresinden alındı.
- Karakaya, İ. & Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 691-707.
- Karakoç-Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.
- Karakoyun, F. (2014). Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Doktora Tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya Erdem, B. & Baydaş Sayılğan, Ö. (2011). Aristotelesçi mantık bağlamında yeni medyada öykü anlatımı: "Call of Duty" örneği. *Marmara İletişim Dergisi*, 82-101.
- Kırık, A. M. & Yazıcı, N. (2017). Instagram örneği üzerinden sosyal medyada hikaye anlatıcılığı. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(2), 82-99.
- Kocaman Karoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikaye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: Dijital hikaye anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 89-106.

- Kocaman-Karoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitimde dijital hikaye anlatımı üzerine öğretmen görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 175-205.
- Koltuk, N. & Kocakaya, S. (2015). 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öykülemeler: Ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2).
- Kurudayıoğlu, M. & Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikaye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- LoBella, C. (2015). The impact of digital storytelling on fourth grade students' motivation to write. *Spring*, 5-14.
- MEB. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi (Çok Değişkenli Analizler)*. Eskişehir : Kaan.
- Özkan, Ö. & Karasakaloğlu, N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 220-247.
- Pajares, F. (2007). Empirical properties of a scaie to assess writing self-efficacy in school contexts. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 239-249.
- Robin, B. R. (2006). The educational uses of digital storytelling. In C. Crawford vd. (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (s. 709-716). Chesapeake, VA: AACE.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*.
- Schunk, D. H. & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary educational psychology*, 18(3), 337-354.
- Shell, F. D., Murphy, C. C. & Bruning, H. R. (1989). Self-Efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91-100.
- Sümbüloğlu K. & Sümbüloğlu V. (1993). *Biyoistatistik*. Ankara: Özdemir Yayıncılık.
- Şengül, M. (2013). Ortaokul Öğrencilerine yönelik "Yazma Özyeterlikleri Ölçeği" geliştirme çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 81-94.
- Tatlı, Z. & Aksoy, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 137-152.
- Turgut, G. & Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikaye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2).
- Van Gils, F. (2005). Potential applications of digital storytelling in education. In *3rd Twente Student Conference On It. 7*. University Of Twente, Faculty Of Electrical Engineering, Mathematics And Computer Science Enschede.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikayelerin etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yang Y. T. C. & Wu, W. C. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 339-352.



- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (1999). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. Yayınlanmamış Dotor Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



*Araştırma Makalesi / Research Article*

## Spelling Errors in Written Expressions of Preservice Teachers

### Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatımlarındaki İmla Hataları

Ömer Kemiksiz\*

Geliş / Received: 16.07.2019

Kabul / Accepted: 28.01.2020

**ABSTRACT:** Success in written expression depends on the power of expression as well as attention to qualities of style such as spelling and punctuation. The aim of this study is to detect spelling errors which preservice teachers have done in their written expressions. Sample of the study, which was carried out in the fall semester of 2018-2019 academic year, consisted of 160 preservice teachers who were enrolled in the 1st grades of Primary Mathematics Teaching, Social Studies Teaching, and Turkish Language Teaching Programs of Bartın University Faculty of Education. The data of the current research, which was carried out with the document analysis, was obtained from the texts which teacher candidates wrote in the midterm and final exams of Turkish Language I course. Spelling errors made by trainee teachers were classified in seven categories as conjunctions, diacritical marks, words, letters, sound events, affixes, and syllables. According to the findings of the research, it was determined that participants of Turkish Language Teaching Program were more successful in applying spelling rules compared to the participants in other programs; and female students were more successful compared to male students. It was observed that the most common mistakes made by the participants belong to the categories of conjunctions, diacritical marks, words, and letters. The obtained results are presented through tables and diagrams. Examples of sentences showing spelling mistakes of preservice teachers are given in findings chapter.

**Keywords:** Writing skills, written expression, spelling, teacher candidates.

**ÖZ:** Yazılı anlatımdaki başarı, ifade gücünün yanında imla ve noktalama gibi biçim özelliklerine dikkat edilmesine de bağlıdır. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında yaptıkları imla hatalarını tespit etmektir. 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz yarısında gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Programlarının 1. sınıfına kayıtlı 160 öğretmen adayı oluşturmuştur. Doküman incelemesiyle gerçekleştirilen araştırmanın verileri öğretmen adaylarının Türk Dili-1 dersinin ara sınavı ve dönem sonu sınavında yazdıkları metinlerden elde edilmiştir. Öğretmen adayları tarafından yapılan imla hataları bağlaçlar, ayırıcı işaretler, kelimeler, harfler, ses olayları, ekler ve hecelere ayırma şeklinde yedi kategoriye ayrılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre Türkçe Öğretmenliği Programındaki katılımcıların diğer programlardaki katılımcılara göre; kız öğrencilerin de erkek öğrencilere göre imla kurallarını uygulama konusunda daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Katılımcılar tarafından en fazla yapılan yanlışların bağlaçlar, ayırıcı işaretler, kelimeler ve harfler kategorilerine ait olduğu görülmüştür. Araştırmada ulaşılan sonuçlar tablo ve grafikler yardımıyla sunulmuştur. Öğretmen adaylarının imla hatalarını gösteren cümle örneklerine bulgular kısmında yer verilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Yazma becerisi, yazılı anlatım, imla, öğretmen adayları.

\* Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, okemiksiz@bartin.edu.tr

## Giriş

Kendini doğru, güzel ve etkili anlatabilmek her bireyin en temel arzusu ve ihtiyacıdır. Kişiler arasındaki iletişimin sağlıklı yürümesi, bireylerin karşındakileri doğru anlamasının yanında kendilerini onlara doğru ifade etmelerine de bağlıdır. Anlatma becerileri olarak ifade edilen konuşma ve yazma, iletişim sürecinin başlangıcında, devamında ve sonlandırılmasında kişilerin başvurdukları en önemli iki beceridir. Bu becerilerden yazma, temel dil becerileri içerisinde diğerlerine göre daha geç kazanılan, yapılacak çeşitli alıştırmalara dayalı olarak geliştirilebilen ve insanoğlunun kalıcı eserler ortaya koymasında son derece önemli yeri olan bir dil becerisidir.

Bilgi ve birikimin yanında dili etkili kullanmayı da gerektiren bir beceri (MEB, 2006) olan yazma “insanın kafasında beliren birtakım düşüncelerin kelimelerle kâğıt üzerine aktarılması” (Yalçın, 1989: 258), “herhangi bir konuda duygu, hayal ya da özgün fikirleri belli bir düzen ve bütünlük içinde yazıya geçirme işi” (Göçer, 2010: 178), “sözlü iletişim aracı olan dili, yazı denilen görsel ve tek boyutlu bir dizgeye aktarma eylemi” (Adalı, 2016: 30) “düşündüklerimizi, duyduklarımızı, gördüklerimizi, hayallerimizi, hissettiklerimizi kısacası yaşadıklarımızı birtakım semboller aracılığıyla başkalarına anlatma işi” (Yaman, 2012: 83) gibi farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Görünüşte kalem ve kâğıt etkileşiminden ortaya çıkan bir ürün niteliğinde görünen yazma eyleminde ifade edilmek istenen düşünceler, hayaller, tasarılar, duygular öncelikle zihinsel bir süreçten geçmekte (Temur & Çakıroğlu, 2015), kâğıttan önce beyinde yapılandırılarak sınırlandırmaya, sınıflandırmaya, sıralamaya tabi tutularak düzenlenmekte ve yazma kuralları çerçevesinde yazıya dökülmektedir (Coşkun, 2009). Bu sebeple yazma becerisini yalnızca mekanik bir süreç olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir (Demirel, 1999).

İnsan zihninin ürettiği faaliyetlerden kabul edilen (Aktaş & Gündüz, 2004) konuşma ve yazmanın, bireylerin kendilerini anlatmaları bağlamında gerçekleştirdikleri eylemler olduğunu ifade eden Lüle-Mert’e (2015) göre bu iki eylem bireyin yaşamının biçimlenmesi sürecinde son derece etkilidir. Bu sebeple kendini, duygu, düşünce ve isteklerini gerek konuşmayla gerekse yazıyla doğru ifade edebilen bir bireyin yaşamı da anlattıkları doğrultusunda biçimlenecektir. Bireyin kendini anlatmasında ona yardımcı olan yazma ve konuşma becerilerinin uygulama süreçlerinde ise farklılıklar olduğu görülmektedir. Yılmaz’a (2013) göre yazma eyleminde konuşmaktan farklı olarak bir defaya mahsus anlatma imkânı vardır. Bir yazıyı yazıp bitirdikten ve muhatabına ulaştırdıktan sonra düzeltme imkânı olmadığından yazma eylemi düşünülerek, planlanarak ve özenilerek yapılmak durumundadır. Maltepe’ye (2006) göre yazma süreci dilin kurallarını uygulama açısından konuşma sürecine göre daha dikkatli olmayı gerekli kılmaktadır. Konuşma sırasında dil bilgisi açısından yapılabilecek yanlışlıkların daha az fark edilmesi, bu yanlışların kimi zaman dinleyicinin yardımıyla giderilebilmesi ve konuşma etkinliği süresince iletişimin daha çok önem kazanması, dil bilgisel yapıların geri plana atılabilmesi söz konusuysen yazma sürecinde yazının kalıcılığı, yazanın tek başınalığı yazma becerisini dil bilgisel açıdan zor bir beceri hâline getirmektedir. Ancak zor kabul edilen bu becerinin tam anlamıyla kazanılmış/geliştirilmiş olması öğrencilere birçok açıdan yarar sağlamaktadır.

Güneş'e (2014) göre yazma, dil becerilerinin yanında zihinsel süreçlerle iç içe olması nedeniyle çok sayıda becerinin gelişimine katkı sağlamakta, öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardım etmektedir. Yazma aynı zamanda öğrencilere düşüncelerini aktarma, uygulama ve somutlaştırmaya izin veren bir süreçtir. Akyol'a (2006) göre çocuğun yazma becerileri geliştikçe bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirip düzenleme daha etkili şekilde yapılır. Yazma becerisinin öğretim sürecinde öğrenmeyi pekiştirmeye yönelik ödev ve proje gibi görevleri başarılı bir şekilde yerine getirmeyi sağlayacağını vurgulayan Karatay'a (2013) göre bu beceri aynı zamanda yazılı sınavlarda başarı elde etmenin de anahtarıdır. Calp (2010) ise bu beceriyi geliştirmenin öğrencilerin ileride girecekleri sosyal çevrelerde kendilerini rahat ve özgürce ifade etmelerine, bağımsız bir kişilik oluşturmalarına ve anlatımda kendilerine olan güven duygularını arttırmaya katkıda bulunacağını vurgular. Kellogg ve Raulerson'a (2007) göre etkili yazma becerileri gerek üniversitede gerekse üniversite sonrası başlayacak çalışma hayatında merkezi bir konumdadır. Aynı şekilde yazılı anlatım becerisinin okuldan sonraki yaşamın vazgeçilmez bir parçası olduğunu dile getiren İşeri'ye (2008) göre günümüzde çağdaş toplumların yapısı ticaret ve endüstri temelinden bilgi ve hizmet temeline doğru kaymaktadır. Dolayısıyla bu yeni süreçte iletişim becerilerinin önemli bir yeri olacaktır. İletişimin bir boyutunu oluşturan yazılı anlatım da gelişen dünyaya uyum sağlamada önemli rol oynayacaktır. Bundan dolayı öğrencilerin, henüz temel eğitim seviyesindeyken yazılı ifade becerilerinin geliştirilmesine özen gösterilmeli, bunu yaparken de becerinin kazanılması ve geliştirilmesinde etkili olacak çeşitli ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır.

Yazma çalışmalarında bireylerden beklenen, duygu ve düşüncelerini en anlaşılır şekilde ifade etmeleridir (Zorbaz, 2014). Bu da öncelikle belli bir birikime sahip olmayı gerekli kılar. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır (Aydın-Yılmaz, 2007). Arıcı ve Urgan'a (2015) göre yazma altyapısının oluşturulmasında iyi bir gözlemci ve dinleyici olunması, düşünmeye önem verilmesi, zengin ve sağlam bir dil hazinesine sahip olunması, duyguların ve hayallerin geliştirilmesi, özgünlüğün peşinde olunması gibi birtakım ilkeler öne çıkmaktadır. Yine yazma çalışmalarına geçilmeden önce öğrencilerin edebiyatın seçkin ürünleri ile tanıştırılması ve bunları okumaları sağlanmalıdır. Okuma bakımından belli bir seviyeye, belli bir dolgunluğa ulaştıktan sonra yazma çalışmalarına geçilmeli, yazma çalışmalarının yalnızca bazı yazma tekniklerine yönelik bilgilerin uygulanması demek olmadığı kavratılmalıdır (Göçer, 2018).

Yazma becerisi ile ilgili en gerçekçi tutum, onun doğal bir hediye değil bir beceri olduğuna inanmak ve herhangi bir beceri gibi öğrenilebileceğini kabul etmektir (Langan, 2008). Bu yüzden Türkçe öğretiminde yazma çalışmalarında dış yapı, iç yapı, dil ve anlatım ilkelerinin uygulamalarla davranışlara dönüştürülmesi temel amaç olmalıdır (Sever, 2011). İyi bir yazı elde etmek, her şeyden önce bir dil ögesi olan kelimelerin doğru ve yerinde kullanılması, başarılı bir anlatıma sahip olunması, malzemenin iyi seçilmesi, işlenen konunun bir plan içinde yürütülmesi ve nihayet yazının doyurucu ve inandırıcı olması gibi birtakım kurallara uymayı gerekli kılar (Aktaş & Gündüz, 2004). Çünkü yazma eylemi

yalnızca söz konusu malzemenin yazılı sembollerle ifadesi değildir. Bunun yanında harflerin, hecelerin, kelimelerin hatta cümlelerin kendi içerisinde bir anlam bütünlüğüne sahip olması gerekir (Yaman, 2012). Calp'e (2010) göre başarılı bir yazıda anlatım açık, duru, yalın, etkili ve akıcı olmalıdır. Bu da cümlelerin sağlam, devingen, anlamca ve biçimce yetkin yani kusursuz, dil bilgisi kurallarına uygun olmasıyla; sözcüklerin özenle seçilerek yerli yerinde kullanılmasıyla ve gereksiz tekrarlardan, söz sanatlarından, abartmalardan kaçınmayla sağlanabilir. Herhangi bir yazılı metnin başarılı olmasında bu koşullarla birlikte noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanmak ve imla kurallarına uymak da önemli rol oynamaktadır (Uludağ, 2002).

İmla, "bir dilin sözcüklerinin doğru olarak yazıya geçirilmesini sağlayan ortak yazma biçimi"dir (Kavcar, Oğuzkan & Aksoy, 2011: 56). Sözcükler yazıya geçirilirken iletilmek istenen mesajın doğru aktarılması, okuyucunun metni doğru ve kolay algılaması yazılı iletişimde önemli bir özelliktir (Bağcı, 2011) ve bu özellik herkesçe benimsenmiş belirli kurallara uyularak sağlanabilir ki bunlara da imla kuralları adı verilir (Beyreli, Çetindağ & Celepoğlu, 2012). Özbay'a (2013) göre standart dil, konuşma dilinden çabuk etkilendiğinden ve yazılı metnin belirli bir imla sistemine göre yazılması bir zorunluluk arz ettiğinden imla kurallarına ihtiyaç duyulmuştur.

İmlanın, ulus tarafından kabul görmüş ortak kurallara dayalı olduğunu ve doğru anlamaya/anlaşmaya hizmet ettiğini vurgulayan Acar'a (2011) göre imla aynı zamanda bireyin dil bilincini, kültürünü yansıtmaya yönüyle de önemlidir. İmla kurallarına uyularak kaleme alınmış bir yazı, okuyan tarafından rahatça okunur, doğru anlaşılır. Aksine imla kuralları dikkate alınmadan yazılan bir yazı ise okuma güçlüğü doğurur. İmla çalışmalarının Türkçe dersinde sözcüklerin doğru yazılışının öğretilmesi temeline dayandığını belirten Avcı'ya (2006) göre bu kurallar, sözcükleri doğru yazmaya alıştıırır ve böylece dil birliği sağlar. Zira sözlü iletişimde vurgu, tonlama, telaffuz, beden dili çoğu zaman konuşulan ve duyulan arasındaki boşlukları doldurmaya yardımcı olurken yazıdaki anlamsal boşluklar kelime ya da görüşlerin yazımındaki doğrulukla anlamlı hâle gelir. Bu anlamda yapılan her yazım yanlış alıcı ile gönderici arasında önemli bir iletişimsizliğe neden olur (Akkaya, 2013). İmla, bu bakımdan dilin yazımındaki standartları ortaya koyarak yazanla okuyan arasında bu kuralların bilinmesini dolayısıyla taraflar arasındaki anlaşmanın düzeyini artırmaktadır (Karadağ & Maden, 2013).

İmla yanlışlarının çeşitli sebepleri olduğunu belirten Gündüz ve Şimşek'e (2016) göre öğrenci yazma yanlış yaptığı kelimeyle ya ilk kez karşılaşmıştır ya yazılışını yanlış öğrenmiştir ya da öğrendiği sırada yazılışına dikkat etmemiştir. Ancak tüm bu sorunların temelinde ana dile yeterince hâkim olamamak vardır. Bu da okuma ve yazma eksikliğinden kaynaklanmaktadır. İmla yanlışlarının bilmemezlik, dikkatsizlik ve ağız ayrımı olmak üzere üç sebepten ortaya çıktığına dikkat çeken Karaalioğlu (1976), yanlış imladan kurtulmak için Türkçe Sözlük ve İmla Kılavuzu'nun her zaman el altında bulundurulması, dil bilgisi kurallarına uyulması, yazma esnasında dikkatli olunması, kelimelerin genel biçimiyle öğrenilmesi ve doğru yazma alışkanlığı kazanılması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

İmla öğretiminde temel gaye, öğrencilere düzeylerine uygun biçimde ana dilindeki sesleri ve yazım kurallarını kavratmaktır. Bu ise yalnızca dil bilgisi derslerinde olmamalı, bu derslerde öğretilen imla kurallarının davranışa dönüşüp dönüşmediği okuma ve yazma

çalışmaları esnasında da gözlenmelidir (Özbay, 2013). Çünkü öğrenciler ilkokuldan başlayarak eğitim hayatları boyunca yazım kurallarıyla içli dışlıdır. Üniversiteye geldiklerinde de yazımla haşır neşir olma durumu bitmediği gibi mezuniyetlerinden sonra da bitmeyecektir. Kısacası imla, okuryazar olan her insanın bir şekilde sürekli gündeminde olan bir konudur (Demir, Ayan & Şahin, 2013). Konunun bireyin hayatında sürekli gündemde olmasının, araştırmacıların bu konuya yönelmelerinde etkisi olduğu söylenebilir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde ilkokul (Akmugan, 2019; Alkan, 2007; Çetin, 2013; Yıldız & Ateş, 2010), ortaokul (Akbaba & Yalçın, 2016; Akkaya, 2013; Arıcı & Ungan, 2008; Avcı, 2006; Babayiğit, 2019; Bağcı, 2011; İkinci-Çelikpazu, 2006; Karagül, 2010; Kırbaş, 2006; Kırbaş, 2010; Oğuz, 2012; Özcan & Yönez, 2018; Şişmanoğlu, 2009; Töremen, 2008; Uludağ, 2002; Yıldırım & Uludağ, 2016), lise (Acar, 2011; Erdem, 2007; Gedik, 2008; Özdemir, 2008; Soruklu, 2011), lisans (Arıcı, 2008; Bağcı, 2010; Bakır, 2010; Dumanlı-Kadıızade, 2015; Kana & Gümüşkaya, 2018; Karabuğa, 2011; Lüle-Mert, 2015; Topuzkanamış, 2009) seviyesi gibi farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilerin ve ana dili Türkçe olanların dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin (Aytan & Güney, 2015; Fidan, 2019) yazılı anlatımlarını noktalama işaretlerinin kullanımı/imla kuralları bakımından değerlendiren çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. Bunun yanında farklı öğrenim kademelerindeki bireylerin yazım ve noktalama kurallarını uygulama becerilerini karşılaştırmalı olarak inceleyen araştırmalara da (Batur, Erkek, Ertan-Özen & Ellialtı, 2017; İnce, 2006; Koçak, 2005; Koçak-Demir, 2003) rastlanmaktadır. Bu araştırmada ise üniversiteye sözel puanla giriş yapan Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı öğrencileri ile sayısal puanla giriş yapan İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki imla hatalarının tespit edilmesi ve sınıflandırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıda yer verilen araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının imla hatalarının öğrenim görülen programa ve cinsiyete göre dağılımı nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının imla hatalarının kategorilere göre dağılımı nasıldır?

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama ve verilerin analiz süreci üzerinde durulacaktır.

### Model

Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarındaki imla hatalarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesiyle yürütülmüştür. Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan (Yıldırım & Şimşek, 2011) doküman incelemesinde belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, elde edilen kaynakları okuma, çeşitli notlar alma ve ortaya çıkan bulguları değerlendirme işlemleri gerçekleştirilir (Karasar, 2005). Bowen'e (2009) göre bir çalışmanın parçası olarak sistematik değerlendirme için kullanılacak dokümanlar ajandalar, toplantı tutanakları, kılavuzlar, kitaplar, broşürler, günlükler,

dergiler, gazeteler, mektuplar, senaryo metinleri gibi çok çeşitli şekillerde karşımıza çıkabilmektedir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran bu yöntemde araştırmacı, yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmanın katılımcıları 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz yarısında Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmuştur. Çalışma grubuna yönelik program ve cinsiyet bilgileri Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubuna Yönelik Bilgiler

Program	Kız	Erkek	Toplam
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	44	8	52
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	40	17	57
Türkçe Öğretmenliği	41	10	51
<b>Toplam</b>	125 (%78)	35 (%22)	160

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programından 44’ü kız 8’i erkek olmak üzere 52; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programından 40’ı kız, 17’si erkek olmak üzere 57 ve Türkçe Öğretmenliği Programından da 41’i kız, 10’u erkek olmak üzere 51 öğretmen adayı katılmıştır. Böylece araştırmada yer alan 160 öğretmen adayının 125’i (%78) kız, 35’i ise erkek (%22) öğrencilerden oluşmuştur.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri 1. sınıf öğrencileri için zorunlu ortak derslerden Türk Dili-1 dersinin 2018-2019 güz yarısında ara sınav ve dönem sonu sınavlarında oluşturulan yazılı metinlerden elde edilmiştir. Bu sınavlarda İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı öğrencilerinin deneme, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı öğrencilerinin masal ve hatıra, Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencilerinin de mektup ve tanıtım yazısı türlerindeki yazılı anlatımları imla kuralları bakımından incelenmiştir. Metinlerdeki imla hataları bilgisayar ortamında oluşturulan Microsoft Word dosyasına her bir öğretmen adayı için verilen sıra numaralarına uygun olarak işlenmiş, ardından bu verilerin analiz sürecine geçilmiştir.

Veriler, doküman analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2011) göre dokümanlar, ek veri kaynağı olarak değil de tek başına bir araştırmanın veri setini oluşturuyorsa bu dokümanların araştırmanın amacına göre kapsamlı bir içerik analizine tabi tutulması gereklidir. Bu noktada araştırmacılar dokümanları analize konu olan veriden örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma şeklinde dört aşamada analiz edebilirler. Analiz sürecinde ilk olarak her bir öğretmen adayının metinlerindeki imla hataları benzerlikleri bakımından sınıflandırmaya tabi tutulmuştur. Kategorilerin oluşturulması ve birbirine yakın olduğu düşünülen temaların kategorilere yerleştirilmesi aşamasında Türkçe eğitimi alanından bir uzmanının görüşlerine başvurulmuş, alınan görüşler doğrultusunda metinlerdeki imla hataları belirli kategoriler altında toplanmıştır. Araştırmanın bulgular bölümünde kategorilere ve kategoriler altındaki temalara yönelik frekans ve yüzde değerleri tablo ve grafikler yardımıyla sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında yapmış oldukları imla hatalarını örnekleyen cümle örneklerine ise tablolar altında yer verilmiştir. Bu cümlelerde katılımcılar tarafından yanlış yazılan kelime/kelime gruplarının karşısına ifadelerin doğru yazılışları parantez içinde verilmiştir. Alıntılarının sonunda cümlenin hangi öğrenciye ait olduğunu ifade eden kodlamalar yer almıştır. Bu kodlamalarda İlköğretim Matematik Öğretmenliği için İMÖ, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği için SBÖ ve Türkçe Öğretmenliği için de TÖ kısaltmaları kullanılmıştır. İmla hatalarını örnekleyen bir cümlenin sonunda (SBÖ-K<sub>38</sub>) şeklindeki bir kodlama, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programında öğrenim gören ve verilerin toplanması/bilgisayar ortamına aktarılması esnasında kendisine 38 sıra numarası verilen kız öğrenciyi ifade etmektedir.

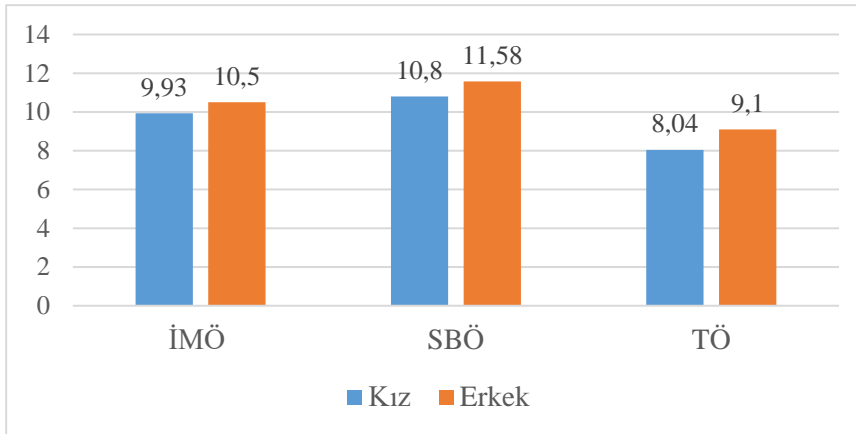
### Bulgular

Çalışmanın “Öğretmen adaylarının imla hatalarının öğrenim görülen programa ve cinsiyete göre dağılımı nasıldır?” şeklindeki birinci araştırma sorusuna uygun olarak imla hatalarının öncelikle programlara göre dağılımına bakılmış, ulaşılan bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2.** İmla Hatalarının Programlara Göre Dağılımı

Program	İMÖ	SBÖ	TÖ	f
f	521	629	421	1571
%	%33	%40	%27	%100

Tablo 2’ye göre araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında tespit edilen 1571 imla hatasının %40’ının Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı öğrencilerine (*katılımcı başına ortalama 11,03*); %33’ünün İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı öğrencilerine (*katılımcı başına ortalama 10,01*) ve %27’sinin de Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencilerine (*katılımcı başına ortalama 8,25*) ait olduğu belirlenmiştir. Buna göre Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencilerinin yazılı anlatımlarında diğer programlardaki öğrencilere oranla daha az imla hatası yaptıkları görülmektedir. Belirlenen imla hatalarının program bazında cinsiyete göre dağılımına (*katılımcı başına*) Grafik 1’de yer verilmiştir.



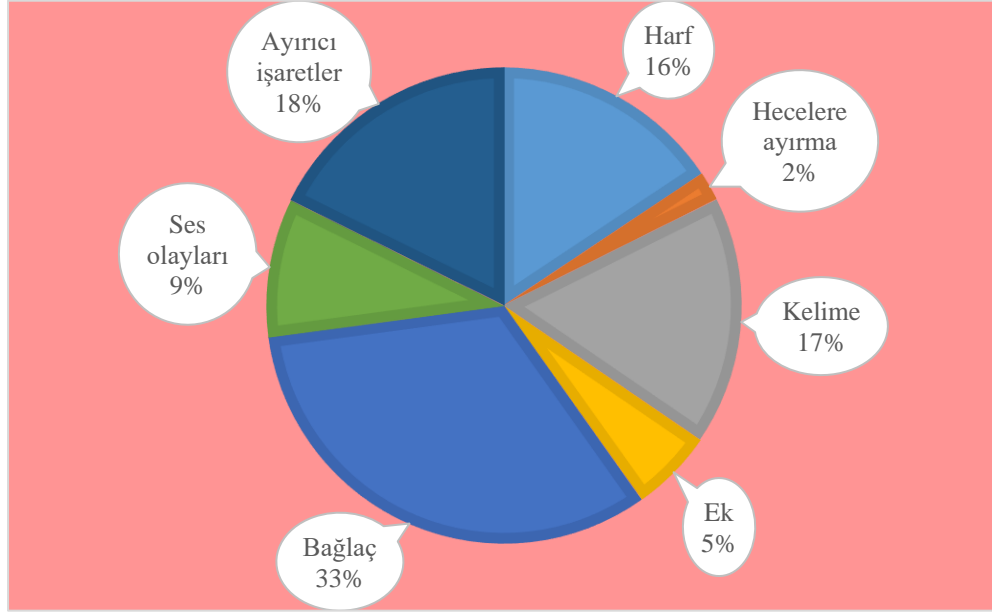
**Grafik 1.** İmla Hatalarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Grafik 1’e göre İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı öğrencilerinin yazılı anlatımlarında yapmış oldukları 521 imla hatasının 437’si kız (*katılımcı başına ortalama*



9,93), 84'ü erkek öğrenciler (*katılımcı başına ortalama 10,5*) tarafından yapılmıştır. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı öğrencilerine ait 629 imla hatasının 432'si kız (*katılımcı başına ortalama 10,8*), 197'si erkek öğrencilere (*katılımcı başına ortalama 11,58*) aittir. Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencilerinin yaptığı 421 imla hatasının ise 330'u kız (*katılımcı başına ortalama 8,04*), 91'i erkek öğrenciler (*katılımcı başına ortalama 9,1*) tarafından yapılmıştır. Buna göre katılımcı başına yapılan imla hataları dikkate alındığında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları söylenebilir.

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının imla hatalarının kategorilere göre dağılımı nasıldır?” şeklindeki ikinci sorusuna yönelik bulgular Grafik 2’de gösterilmiştir.



**Grafik 2.** İmla Hatalarının Kategorilere Dağılımı

Grafik 2’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında en sık karşılaşılan hata, bağlaçların yazımıyla ( $f=514$ , %33) ilgilidir. Bunu, kelimelerde kullanılması gereken ayırıcı işaretlerin kullanımından kaynaklı hatalar ( $f=278$ , %18) ile kelimelerin bitişik/ayrı yazımından kaynaklı hatalar ( $f=266$ , %17) takip etmiştir. Kelimelerdeki harflerle ilgili yapılan hatalardan biri olarak öne çıkmıştır. Bunların dışında ses olayları ile ilgili hatalar ( $f=148$ , %9), eklerle ilgili hatalar ( $f=88$ , %5) ve hecelere ayırma hataları ( $f=31$ , %2) yazılı anlatımlardaki diğer imla hataları olarak tespit edilmiştir.

Öğretmen adayları tarafından en fazla yapılan hata türü olan bağlaçların yazımıyla ilgili yanlışların türleri ve programlara göre dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Bağlaçların Yazımıyla İlgili Hatalar

Hata Türü	İMÖ	SBÖ	TÖ	f
“ki” bağlacı	16	22	11	49
“ya/ya da” bağlacı	7	2	9	18
“de/da” bağlacı	146	182	119	447
<b>f</b>	<b>169</b>	<b>206</b>	<b>139</b>	<b>514</b>

Tablo 3’e göre bağlaçların yazımıyla ilgili 514 hatanın 169’u İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 206’sı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 139’u da Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencileri tarafından yapılmıştır. Bağlaçların yazımıyla ilgili en fazla hata “de/da”

bağlacının yazımında (f=447) yapılmış, bunu “ki” (f=49) ve “ya/ya da” (f=18) bağlaçlarının yazımında yapılan hatalar takip etmiştir. “de/da” bağlacıyla ilgili 447 hatanın 442’sinde bağlacın ayrı yazılmaması, 5’inde ise “te/ta” şeklinde yazılması şeklinde kullanıma rastlanmıştır. Öğretmen adaylarının bağlaçların yazımında yaptıkları hata örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

“İyiki (İyi ki) bütün yorgunluğumuzu alan bir ailemiz var.” (İMÖ-K<sub>2</sub>)

“Bu padişah o kadar güçlü o kadar otoritermişki (otoritermiş ki) herkes ondan korkarmış.” (SBÖ-E<sub>27</sub>)

“Sen de demiştinya (demiştin ya) Ufuk olsun ki sonumuz olmasın diye.” (TÖ-K<sub>12</sub>)

“Hani derlerya (derler ya) kadının elinin değdiği her şey çiçek açar.” (SBÖ-K<sub>46</sub>)

“Birde (Bir de) sarayda çalışan hizmetçisi varmış.” (SBÖ-E<sub>20</sub>)

“Gözyaşlarımı ilk zamanlardaki gibi dışa vurmasamda (vurmasam da) içten içe ağlıyorum aslında.” (İMÖ-K<sub>47</sub>)

“Ya elinde bir kitap olurmuş yada (ya da) karşısında bir insan.” (SBÖ-K<sub>10</sub>)

“Duydum çok ta (çok da) mutluymuşsun.” (TÖ-K<sub>35</sub>)

Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında ayırıcı işaretlerin kullanımıyla ilgili yaptıkları hatalara yönelik bilgiler Tablo 4’te yer almaktadır.

**Tablo 4.** Ayırıcı İşaretlerin Kullanımıyla İlgili Hatalar

Hata Türü	İMÖ	SBÖ	TÖ	f
Düzeltilme işareti (^)	101	92	80	273
Kesme işareti (’)	-	3	2	5
<b>f</b>	<b>101</b>	<b>95</b>	<b>82</b>	<b>278</b>

Tablo 4’te görüldüğü üzere ayırıcı işaretlerin kullanımıyla ilgili 278 hatanın 101’i İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 95’i Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 82’si de Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencileri tarafından yapılmıştır. Ayırıcı işaretlerin kullanımıyla ilgili en fazla hata, düzeltme işaretinin (^) kullanımında (f=273) yaşanmıştır. Kesme işaretinin (’) kullanımıyla ilgili hata sayısı da 5 olarak gerçekleşmiştir. Düzeltme işaretinin kullanımıyla ilgili hataların 268’inde işaretin kullanılması gereken kelimedeki kullanılmaması, 5’inde de kullanılmaması gereken kelimedeki kullanılması şeklinde hatalar yapılmıştır. Öğretmen adaylarının bu hata kategorisine yönelik yazım yanlışları örnekleri şu şekildedir:

“Gözlerin ışıl ışıl mı hala (hâlâ) bilemiyorum.” (TÖ-K<sub>1</sub>)

“Aslında ben bu tatlının kendisinden çok adının hikayesini (hikâyesini) seviyorum.” (İMÖ-K<sub>11</sub>)

“Hava aydınlık yüzünü göstermek için adeta (âdeta) can atıyor.” (İMÖ-K<sub>35</sub>)

“Bu önemli tarihi (tarihî) olaya tanıklık etmek benim için unutulmaz bir andı.” (SBÖ-K<sub>15</sub>)

“Devletin sana ihtiyacı var, nolursa (ne olursa) olsun doğru yoldan ayrılma.” (SBÖ-E<sub>52</sub>)

Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında kelimelerin bitişik/ayrı yazılışında yaptıkları hatalara yönelik bilgilere Tablo 5’te yer verilmiştir.

**Tablo 5.** Kelimelerin Bitişik/Ayrı Yazılışıyla İlgili Hatalar

Hata Türü	İMÖ	SBÖ	TÖ	f
Ayrı yazılması gereken kelimelerin bitişik yazılması	31	33	35	99
Bitişik yazılması gereken kelimelerin ayrı yazılması	22	36	17	75
Tamlamaların yazılışı	23	47	22	92
<b>f</b>	<b>76</b>	<b>116</b>	<b>74</b>	<b>266</b>

Tablo 5'e göre kelimelerin bitişik/ayrı yazılmasıyla ilgili 266 hatanın 76'sı İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 116'sı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 74'ü de Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencileri tarafından yapılmıştır. Bu kategorideki yanlışların 99'unun ayrı yazılması gereken kelimelerin (birleşik fiiller, isim soylu sözcükler, deyimler vb.) bitişik yazılması, 75'inin bitişik yazılması gereken kelimelerin (birleşik fiiller, isim soylu sözcükler vb.) ayrı yazılması şeklinde gerçekleştiği, 92 hatanın ise tamlamaların yazılışında ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında bu kategori altındaki yanlışlarına yönelik örneklere aşağıda yer verilmiştir.

*“Bunun yanısıra (yanı sıra) bütün canlılara karşı çok saygılıymış.” (SBÖ-K32)*

*“Bir kaç (Birkaç) saat geçtikten sonra geldim memleketime.” (İMÖ-K8)*

*“Sağolsun (Sağ olsun) kırmadı beni.” (SBÖ-K12)*

*“Bu kitap ile bu renkli dünyaya hoşgeldiniz (hoş geldiniz).” (TÖ-K25)*

*“Ege adalarını teker teker feth etmiş (fethetmiş) ve beyliğin refah seviyesini yükseltmiştir.” (SBÖ-E34)*

*“Hakettiği (Hak ettiği) değeri alabilmiş midir?” (İMÖ-K47)*

*“Hayal ettiğimiz, edemediğimiz herşey (her şey) her an karşımıza çıkabiliyor.” (TÖ-K7)*

*“O günden sonra hiçkimse (hiç kimse) böyle bir işe kalkışmadı.” (SBÖ-K13)*

Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında kelime içindeki harflerle ilgili yaptıkları hatalara yönelik bilgiler Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Harflerle İlgili Hatalar

Hata Türü	İMÖ	SBÖ	TÖ	f
Harf eksiltme	57	71	36	164
Harf ekleme	5	9	5	19
Harf değiştirme	27	25	11	63
<b>f</b>	<b>89</b>	<b>105</b>	<b>52</b>	<b>246</b>

Tablo 6'da görüldüğü gibi harflerle ilgili yapılan 246 yanlışın 89'u İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 105'i Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 52'si de Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencileri tarafından yapılmıştır. Bu kategori altındaki hataların 164'ü kelimedeki bulunması gereken harfin/harflerin yazılmaması, 63'ü kelimedeki harflerin başka harflerle veya sırasının değiştirilmesi, 19'u da kelimedeki bulunmayan harflerin kelimeye eklenmesi şeklinde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında bu kategori altındaki yanlışlarına yönelik örnekler şu şekildedir.

*“O eve benzer bi (bir) evde mi oturuyorsunuz?” (TÖ-K9)*

*“Baya (Bayağı) kalabalıktık, güzel işler yapmak için gidiyorduk.” (SBÖ-K16)*

“Tabi (Tabii) ortaokulda da basit bir düzeyde görmüştük.” (İMÖ-K30)

“Bunun sebebi ise hata yapan insanlara direk (direkt) idam cezası vermesiymiş.” (SBÖ-K49)

“Son bir kez seninle görüşmek isterdim ama yapmayacam (yapmayacağım).” (TÖ-K37)

“Öncelikle her defasında yalnız bırakılmanın ne kadar kötü bir şey olduğunu anlatacam (anlatacağım).” (İMÖ-E32)

“İnşaallah (İnşallah) ileride yazacağım kitaplarda görüşmek dileğiyle.” (TÖ-E44)

“Ben bir yaşlı kadını, yalnız (yalnız) yaşarım. Kimse benimle sohbet etmez.” (SBÖ-K47)

“Hayatta herkez (herkes) aynı şartlarla yarışa başlıyor ama kimse o uzun yolun sonunu bilmiyor.” (İMÖ-K45)

“Meyvelerini yedikten sonra etrafı koloçan (kolaçan) etmek için dışarı çıkmış.” (SBÖ-K2)

“Dayanamayıp şofere (şoföre) neden limana gitmediğimizi sordum.” (SBÖ-K13)

Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında ses olaylarıyla ilgili yaptıkları hatalara yönelik bilgilere Tablo 7’de yer verilmiştir.

**Tablo 7.** Ses Olaylarıyla İlgili Hatalar

Hata Türü	İMÖ	SBÖ	TÖ	f
Ünlü daralması	26	33	16	75
Ünlü düşmesi	16	30	11	57
Ünsüz benzeşmesi	5	2	4	11
Ünsüz yumuşaması	1	2	2	5
<b>f</b>	<b>48</b>	<b>67</b>	<b>33</b>	<b>148</b>

Tablo 7’de görüldüğü gibi ses olaylarıyla ilgili 148 imla hatasının 48’i İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 67’si Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 33’ü de Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencileri tarafından yapılmıştır. Bu kategori altındaki hataların 75’i ses olaylarından ünlü daralması, 57’si ünlü düşmesi, 11’i ünsüz benzeşmesi, 5’i de ünsüz yumuşaması kuralıyla ilgilidir. Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında ses olaylarıyla ilgili yaptıkları imla yanlışlarına yönelik örnekler aşağıda yer almaktadır.

“Anlatın bakalım diyip (deyip) başlamış ikisini de dinlemeye.” (SBÖ-K43)

“Düşebilirsin, birileri senin önünü kesmek isteyebilir (isteyebilir).” (İMÖ-K41)

“Bu fırtınanın biraz daha dinmesini bekliyelim (bekleyelim) dedi.” (SBÖ-K37)

“Dışarda (Dışarıda) sanki bir yas havası var.” (SBÖ-E7)

“İlerde (İleride) vatanıma ve milletime hayırlı bir evlat olacağıma inanıyorum.” (TÖ-E49)

“Birlikte geçirdiğimiz güzel günlerin hatrına (hatırına) unutmamışsın beni.” (TÖ-K18)

“Çoğu insanın sıkıntı çektiği tek dersdir (derstir) aslında.” (İMÖ-K48)

“Mesutum (Mesudum), karımı seviyorum, çocuklarımı seviyorum.” (TÖ-K14)

“Bu mektubu (mektubu) yazmam ne kadar doğru bilmiyorum.” (TÖ-K22)

Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında eklerin yazımıyla ilgili yaptıkları hatalara yönelik bilgilere Tablo 8’de yer verilmiştir.

**Tablo 8.** Eklerin Yazımıyla İlgili Hatalar

Hata Türü	İMÖ	SBÖ	TÖ	f
“-ki” eki	8	12	6	26
“-de/-da” hâl eki	11	7	3	21
Soru eki	9	14	18	41
<b>f</b>	<b>28</b>	<b>33</b>	<b>27</b>	<b>88</b>

Tablo 8’e göre eklerin yazımıyla ilgili 88 yanlışın 28’i İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 33’ü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 27’si de Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencileri tarafından yapılmıştır. Bu kategorideki hataların 41’i soru eki mi’nin bitişik yazılması, 26’sı bitişik yazılması gereken (kalıplaşmış, sıfat yapan, ilgi zamiri) -ki’nin ayrı yazılması, 21’i de bitişik yazılması gereken hâl eki -de/-da’nın ayrı yazılması şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında eklerle ilgili yaptıkları imla yanlışlarına yönelik örnekler aşağıda yer verilmiştir.

“Oysa ki (oysaki) zaman bizim peşimizden gelse her şey çok daha güzel olabilir.” (İMÖ-K22)

“Ben de eşyaları hazırlıyor ve aşağıda ki (aşağıdaki) işleri hallediyordum.” (SBÖ-K1)

“Hayatımızda bu zorluklarla karşılaştığımız da (karşılaştığımızda) pes ederiz.” (TÖ-K6)

“Radyo da (Radyoda) en sevdiğim türkü çalıyor ve ben de ona bu muhteşem sesimle eşlik ediyorum.” (İMÖ-K35)

“Sizin yokmu (yok mu)? Elbet var.” (İMÖ-K9)

“Anımsarmısın (Anımsar mısın) bilmem ama ne güzeldi...” (TÖ-K20)

Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında hecelere ayırmayla ilgili yaptıkları hatalara yönelik bilgiler Tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 9.** Hecelere Ayırmayla İlgili Hatalar

Hata Türü	İMÖ	SBÖ	TÖ	f
Heceleri yanlış ayırma	9	4	12	25
Satır sonunda/başında tek harf bırakma	1	3	2	6
<b>f</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>14</b>	<b>31</b>

Tablo 9’a göre hecelere ayırmayla ilgili 31 hatanın 10’u İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 7’si Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 14’ü de Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencileri tarafından yapılmıştır. Bu kategoriye ait 31 hatanın 6’sı satır sonunda veya başında tek ünlü harf bırakma, 25’i ise kelimeleri hecelerine yanlış yerlerden ayırma şeklinde olmuştur. Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında kelimeleri hecelere ayırmayla ilgili yaptıkları yanlışlara yönelik örnekler aşağıda yer verilmiştir.

“Beni sürekli gözlemliyor ve takip e-diyordu (edi-yordu).” (SBÖ-E45)

“Belki de metrodaki insanların surat i-fadesi (ifa-desi).” (TÖ-K30)

“On dokuz sayısı tek sayı ve ikiye bölününce bir kalanını ver-iyor (veri-yor/ve-riyor).” (İMÖ-K34)

*“Stresten iplerini çekiştirdiğin o siy-ah (si-yah) kazağın, hepsi dün gibi aklımda.”*  
(TÖ-K<sub>20</sub>)

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Yazım kuralları, yazılı anlatım sürecinin en önemli unsurlarındandır. Bundan dolayı bu kuralların iyi bilinmesi ve yazıya aktarılması, yazılı olarak ifade edilenlerin gücünü artıracak, anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Bir yazının yeterince anlaşılır olmamasında imla kurallarını bilmemenin ya da bu kurallara riayet etmemenin etkisinin olacağı söylenebilir. Baki ve Karakuş (2017) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım sürecinde yaşadıkları sıkıntıları tespit etmeyi amaçlayan araştırmada “imla kuralları” %52,63'lük oran ile öğretmen adayları tarafından en fazla dile getirilen sorunlardan biri olmuştur. Tok ve Ünlü'nün (2014) edebiyat öğretmenleriyle liselerdeki, Elma ve Bütün'ün (2015) sınıf ve Türkçe öğretmenleriyle ilkökullardaki yazma sorunları üzerine yaptıkları görüşmelerde de “imla ve noktalama” kusurları, yazma sürecinde öğrenciden kaynaklı sorunlar arasında ilk sıralarda yer almıştır. Demir (2013) tarafından yapılan ve ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programında belirlenen yazma amaç ve kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerini tespit etmeyi amaçlayan çalışmada “yazım ve noktalama kuralları” ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi %39 gibi düşük bir düzeyde kalmıştır. Bu araştırmalar da göstermektedir ki imla kurallarına yeterince dikkat edilmemesi, yazılı anlatım çalışmalarındaki en önemli sorunlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının oluşturdukları yazılı metinlerdeki imla hatalarının belirlenmesi amaçlanmış, ulaşılan sonuçlar alanyazındaki benzer çalışmalarla kıyaslanarak aşağıda sıralanmıştır.

Öğretmen adayları tarafından oluşturulan yazılı metinlerdeki imla hatalarının öğrenim görülen programa göre dağılımına bakıldığında Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencilerinin (%27, katılımcı başına hata ortalaması 8,25) diğer iki programdaki öğretmen adaylarına göre daha az hata yaptıkları tespit edilmiştir. Diğer taraftan İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı öğrencilerinin hata oranı %33, katılımcı başına hata ortalaması 10,01; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı öğrencilerinin ise hata oranı %40, katılımcı başına hata ortalaması da 11,03 şeklinde gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre Türkçe Öğretmenliği Programındaki öğrencilerin imla kurallarını uygulama konusunda daha yeterli oldukları söylenebilir. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğrenim görülen programın etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü yazılı anlatım çalışmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının/ Türkçe öğretmenlerinin imla kurallarına daha fazla dikkat etmesi gerektiği gibi algılar/beklentiler (Kalaycı & Erdoğan, 2017), katılımcıların bu konuda daha hassas davranmalarını sağlamıştır.

Öğretmen adaylarının imla hatalarının cinsiyete göre dağılımına bakıldığında Türkçe Öğretmenliği Programındaki kız öğrencilerin 8,04; İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programındaki kız öğrencilerin 9,93 ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programındaki kız öğrencilerin de 10,8 şeklinde katılımcı başına ortalamaya sahip oldukları ortaya çıkarken Türkçe Öğretmenliği Programındaki erkek öğrencilerin 9,1; İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programındaki erkek öğrencilerin 10,5 ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programındaki erkek öğrencilerin de 11,58 şeklinde katılımcı başına ortalamaya sahip

oldukları görülmüştür. Buna göre her üç programda da kişi başı hata ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin imla kurallarını uygulama konusunda erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları düşünülmektedir. Yazılı anlatım becerisi (Arıcı & Ungan, 2008; Tüfekçioğlu, 2010; Yılmaz, 2011; Aydın, Dizman & Karaca, 2017; Gökçe & Sis, 2017), yazma kaygısı (Zorbaz, 2010; Aşılıoğlu & Özkan, 2013; Güneyli, 2016; Yıldız & Ceyhan, 2016), yazma eğilimi ve öz yeterlik algısı (Baş & Şahin, 2013; Çeçen & Deniz, 2015; Akar & Özber, 2018) gibi konularda yapılan bazı araştırmalarda da kız öğrencilerin yazma becerisinde daha başarılı, yazma eğilimlerinin daha yüksek ve kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu ortaya çıkaran sonuçların bu araştırmanın sonuçlarını desteklediği söylenebilir. Zira yazma kaygısı ve eğilimi yazma becerisini etkileyeceğinden bu kaygının ve eğilimin oranı bireylerin yazma etkinliklerinde yapacakları hataların miktarına da etki edecektir.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının en fazla yaptıkları imla hatasının bağlaçların yazılışıyla ilgili olduğu (%33) görülmüştür. Bu kategoride ise en fazla yapılan yanlış “de/da” bağlacının yazımında yaşanmış, bunu “ki” bağlacının yazımı takip etmiştir. “de/da” bağlacının hâl eki olan “-de/-da” ile, “ki” bağlacının da sıfat yapan “-ki”, ilgi zamiri “-ki” veya kalıplaşmış ifadelerdeki “-ki” ile karıştırılabilecek durumda olmasının bu sonuçta etkili olduğu düşünülmektedir. İlkokul (Çetin, 2013; Akmugan, 2019), ortaokul (Uludağ, 2002; Ekinci-Çelikipazu, 2006; İnce, 2006; Töremen, 2008; Şişmanoğlu, 2009; Bağcı, 2011; Oğuz, 2012; Akkaya, 2013; Kurtlu & Korucu, 2015; Yıldırım & Uludağ, 2016), lisans (Arıcı, 2008; Bakır, 2010, Dumanlı-Kadıızade, 2015) gibi farklı öğrenim kademelerindeki öğrencilerle yapılan çalışmalarda başta “de/da” olmak üzere bu iki bağlacın yazımında çokça hata yapılması bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Fidan (2019) tarafından Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı metinlerindeki yazım ve noktalama kurallarının değerlendirildiği çalışmada da görevine göre bağlaç ve hâl eki olarak kullanılan -de/-da ekinin yapılan yanlışlıklar içinde öncelikli olduğu görülmüştür.

Araştırmanın öne çıkan bir diğer önemli bulgusu öğretmen adaylarının metinlerinde düzeltme işaretinin (^) kullanılmamasından kaynaklı yanlışların çokça yer almasıdır. Türk Dil Kurumuna (2018: 5-6) göre bu işaret “yazılışları bir, anlamları ve söylenişleri ayrı olan kelimeleri ayırt etmek için okunuşları uzun olan ünlülerin üzerine koyma; Arapça ve Farsçadan dilimize giren kelimelerle özel adlarda bulunan ince g, k ünsüzlerinden sonra gelen a ve u ünlülerinin üzerine koyma ve nispet ekinin, belirtme durumu ve iyelik ekiyle karışmasını önlemek için kullanma” şeklinde üç amaçla kullanılır. Dilimizde problemlili konulardan birisinin de düzeltme işaretinin kullanımı olduğunu söyleyen Koç’a (2009) göre değişik zamanlarda hazırlanan yazım kılavuzlarında bu işaretin kullanımına yer verilirken bazı yazım kılavuzlarında farklılıklar görülmektedir. Altun (2010), bu işaretin yazımında sıklıkla ve yaygın olarak hata yapılmasının genel olarak bilgisizlikten ve ihmalden kaynaklandığını vurgularken Zülfıkar (2008, akt. Altun, 2010) halk arasında düzeltme işaretinin tamamen kaldırıldığı kanısının yaygın olmasının bu işaretin ihmal edilmesinde etkili olduğu düşüncesindedir. Öğretmen adaylarının da düzeltme işaretinin kullanımında sıklıkla hata yapmalarında bu şekilde yanlış bir kanıya/bilgiye sahip olmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim Topuzkanamış (2009) tarafından Türkçe öğretmeni

adaylarının imla başarılarının ele alındığı araştırmada düzeltme işaretinin kullanım oranının %16 şeklinde çıkması bu yargıyı destekler niteliktedir.

Öğretmen adayları oluşturdukları yazılı metinlerde birleşik kelimelerin veya tamlamaların yazılışlarında da çoğunlukla (%17) hataya düşmüşlerdir. Bu durum onların, ayrı veya bitişik yazılması gereken birleşik kelimelerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. İnce (2006) tarafından ilköğretim 3-8. sınıfların yazılı anlatım becerilerinin incelendiği çalışmaya göre birleşik kelimelerin yazımı sıklıkla hata yapılan konuların başında gelmiştir. Akkaya'nın (2013) 6. sınıf öğrencilerinin yazım yanlışları sıklığını incelediği çalışmasında ayrı yazılan birleşik kelimeleri bitişik, bitişik yazılması gereken kelimeleri ayrı yazmak, gereksiz birleşik yazımlar ya da deyimleri birleşik yazmak öğrenciler tarafından yapılan önemli yazım yanlışları olarak tespit edilmiştir. Acar'ın (2011) ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki bitişik/ayrı yazılması gereken kelimeleri değerlendirmeye aldığı çalışmada 9. sınıf öğrencilerinin bitişik/ayrı yazım hata ortalamaları iki ayrı kompozisyon çalışmasında %62,32 ve %64,53; 11. sınıf öğrencilerinin bitişik/ayrı yazım hata ortalamaları ise iki ayrı kompozisyon çalışmasında %58,68 ve %56,47 şeklinde yüksek denilebilecek oranda ortaya çıkmıştır. Dumanlı-Kadıözade (2015) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarının imla kurallarını uygulayabilme becerilerinin araştırıldığı çalışmada da birleşik kelimelerin yazımı en çok hata yapılan kod olarak ilk sırada yer almıştır. Kana ve Gümüşkaya'nın (2018) Türkçe öğretmeni adaylarının yazım kurallarında en çok zorlandıkları konulara ilişkin görüşlerine başvurdukları araştırmada tüm sınıf düzeylerinde adayların en çok zorlandıkları konunun (%64,2) birleşik kelimelerin yazılışı olduğu görülmüştür. Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan İmla Kılavuzu'ndaki birleşik kelimeler bahsinde bitişik yazılması gereken birleşik kelimeler 22, ayrı yazılması gereken birleşik kelimeler 10 ana maddede ele alınmış, bu maddelerin bazılarında ise alt maddelere yer verilmiştir. Bu noktada birleşik kelimelerin yazılışıyla ilgili kuralların fazla sayıda olmasının öğrencilerin kurallara hâkim olmasını olumsuz etkilediği, bunun da yazılı anlatımlarına yansdığı şeklinde bir yorum yapılabilir.

Öğretmen adaylarının kelimelerdeki harflerle ilgili yaptıkları yanlışlarda (%16) harflerin eksiltilmesi, kelimeye gereksiz harf eklenmesi ve kelimedeki harflerin kendi içinde veya farklı harflerle yer değiştirmesi gibi uygulamalara rastlanmıştır. Bu uygulamalar içinde "harf eksiltme", en sık yapılan yanlış olarak öne çıkmıştır. Bu sonuç Uludağ'ın (2002), Koçak-Demir'in (2003), İnce'nin (2006), Akkaya'nın (2013) ve Babayigit'in (2019) araştırmalarında tespit edilen ve öğrencilerin kelimedeki harf düşürme hatalarının kelimeye harf ekleme hatalarına göre daha fazla yapıldığı şeklindeki bulgularla örtüşmektedir. Şişmanoğlu'nun (2009) 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki problemleri araştırdığı çalışmada "konuşma dilinin yazıya yansması" (%15,5) maddesi ilk sıralarda yer almıştır. İlanbey ve Can (2016) tarafından yapılan araştırmada da konuşma dilinin temel özelliklerinden biri olarak kabul edilen ve dilde ekonomi sağlamayı hedefleyen az çaba kuralına öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında sıkça rastlanmıştır. Araştırmada bu sonucun ortaya çıkmasında öğrencilerin konuştukları gibi yazmaya çalışmış olabileceklerinin ya da dijital ortamlarda kullanılan ve genelde kelimeleri kısaltmanın tercih edildiği bir anlayışı benimsemelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim Tanrıku (2017) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarının sosyal medya yazışmalarındaki yazım



hatalarının incelendiği çalışmanın kodlarından biri eksik kelime/harf şeklinde ortaya çıkmıştır.

Ses olaylarıyla ilgili kuralların bilinmemesinden veya yanlış bilinmesinden kaynaklı imla hataları (%9), öğretmen adaylarının yazılı metinlerinde rastlanan bir diğer kategoridir. Bu kategori içinde en fazla yanlış düşülen ses olayları ise ünlü daralması ile ünlü düşmesi olmuştur. TDK'ye (2018:7-8) göre “birden çok heceli ve *a, e* ünlüleri ile biten fiiller, ünlüyle başlayan ek aldıklarında bu fiillerdeki *a, e* ünlülerinde söyleyişte yaygın bir daralma (*t ve i'ye dönme*) eğilimi görülür. Ancak söyleyişteki *ı, i* ünlüleri yazıya geçirilmez. Buna karşılık tek heceli olan *demek* ve *yemek* fiillerinde söyleyişteki *i* ünlüsü yazıya geçirilir ancak deyince, deyip sözlerindeki *e* yazılıştaki korunur.” Öğretmen adaylarının ünlü daralması konusundaki hatalarında bu kurallara uygun davranmalarının ve söyleyişteki ifadeleri aynen yazıya aktarmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Yine ünlü düşmesi konusunda TDK'nin belirlediği *içeri, dışarı, ileri, şura, bura, ora, yukarı, aşağı* gibi sözlerin ek aldıklarında sonlarında bulunan ünlülerin düşmemesi kuralının yeterince bilinmemesinin bu ses olayına yönelik yanlışlarda rol oynadığı söylenebilir. Zira ünlü düşmesiyle ilgili katılımcıların yaptığı 57 hatanın 33'ü Türk Dil Kurumunun bu kuralına uyulmamasından kaynaklı hatalar olarak öne çıkmıştır. Töremen'in (2008) 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarını incelediği araştırmada da ses olaylarına dayalı hatalar %16'lık oran ile ilk sıralarda yer almıştır.

Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında eklerin yazılışıyla ilgili hatalarda (%5) soru eki mi'nin, hâl eki olan -de ve ek görevinde kullanılan -ki'ye göre daha fazla yanlış yazıldığı belirlenmiştir. Soru ekinin yazılışıyla ilgili sorunlara farklı araştırmalarda da değinilmiştir. Karagül'ün (2010) ilköğretim 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını uygulayabilme düzeylerini incelediği araştırmada soru eki mi'nin öğrenciler tarafından yanlış uygulanma sıklığı %61,7 şeklinde oldukça yüksek oranda çıkmıştır. Oğuz'un (2012) 8. sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını uygulamadaki sorunlarını araştırdığı bir diğer çalışmada öğrencilerin %51,9'u soru eki mi'nin doğru yazımını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Kırbaş (2006) tarafından 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin incelendiği çalışmada ortaya çıkan ve araştırmaya katılan öğrencilerin yalnızca yaklaşık beşte birinin soru eki mi'nin yazılışını doğru bildikleri şeklindeki bulgu da bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Türkçede satır sonunda kelimelerin bölünmesiyle ilgili kural “*ilk heceden sonraki heceler ünsüzle başlar ve bitişik yazılan kelimelerde de bu kurala uyulur; ayırmada satır sonunda ve satır başında tek harf bırakılmaz.*” (TDK, 2018: 41) şeklindedir. Öğretmen adayları tarafından oluşturulan metinlerde en az hata (%2) satır sonuna gelen kelimelerin hecelerine ayrılmasında yapılmıştır. Bir kelimenin satır sonunda hecelerine ayrılmasını gerektirecek şekilde yazılması çoğu zaman yazarın tercihinin bağlı olduğundan bu sonucun ortaya çıktığı düşünülmektedir. Ancak bu başlık altındaki 31 hatanın 25'inde hecelerinin yanlış yerden ayrılmış olması öğretmen adaylarının kelimeleri hecelerine ayırmada sıkıntılar yaşadıklarını göstermektedir.

Sonuç olarak bu araştırma ile farklı öğrenim kademelerindeki öğrencilerin imla hataları üzerine yapılan araştırmalar karşılaştırıldığında öğrenim kademeleri değişse de öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki imla hatalarının genelde benzerlik gösterdiği

söylenbilir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda durum tespitinden ziyade deneysel/uygulamalı çalışmalara yer verilmesinin, bunun da farklı yöntem/tekniklerin imla hatalarının azaltılmasındaki etkisini göstermesi bakımından yararlı olacağı düşünülmektedir. Yine araştırmacıların çeşitli öğrenim kademelerindeki öğrencilerle yapacakları görüşmelerin imla hatalarının nedenlerini irdeleme adına alana katkı sağlayacağı tahmin edilmektedir.

### Kaynakça

- Acar, Ü. (2011). *Özel Servergazi Lisesinde 9. ve 11. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ve yazım kurallarını kullanma oranlarının kıyaslanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Adalı, O. (2016). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan.
- Akar, M. & Özber, M. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 75-89.
- Akbaba, R. S. & Yalçın, S. K. (2016). 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinde görülen hataların sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1320-1338.
- Akkaya, A. (2013). 6. sınıf öğrencilerinin yazım yanlışları sıklığı ve yazım yanlışlarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, 8(4), 33-52.
- Akmugan, A. M. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin çalışma kitaplarında yaptıkları yazım ve noktalama hatalarının tespiti (Erzincan örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Aktaş, Ş. & Güngüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım-Kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Alkan, Z. N. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hataları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Altun, H. O. (2010). Düzeltme işareti ve Türkçede yazıldığı gibi okunmayan kelimeler. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 43, 167-179.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 209-220.
- Arıcı, A. F. & Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328.
- Arıcı, A. F. & Urgan, S. (2015). *Yazılı anlatım el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Aşlıoğlu, B. & Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 83-111.
- Avcı, E. (2006). *İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin yaptıkları yazılı anlatım yanlışlarının incelenmesi (Muğla ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, İ., Dizman, A. & Karaca, A. (2017). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 131-151.
- Aydın-Yılmaz, Z. (2007). *Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Aytan, T. & Güney, N. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında karşılaşılan sorunlar (Yıldız TÖMER örnekleme). *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(2), 275-288.

- Babayiğit, Ö. (2019). Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin sözcük düzeyinde yazım yanlışlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 94-114.
- Bağcı, H. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım yeterlilik düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 45-68.
- Bağcı, H. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeyi. *Turkish Studies*, 6(1), 693-706.
- Bakır, S. (2010). *Ebe ve hemşire adaylarının Türk dili dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerine bir değerlendirme (Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi örnekleme)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Baki, Y. & Karakuş, N. (2017). Öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin algıları ve yazma sürecinde karşılaştıkları güçlükler: RTEÜ örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 573-593.
- Baş, G. & Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 32-42.
- Batur, Z., Erkek, G., Ertan-Özen, N. & Ellialtı, M. (2017). Yazılı anlatım yanlışlarının/hatalarının öğrenim düzeylerine göre incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 5(4), 61-73.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. & Celepoğlu, A. (2012). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Coşkun, E. (2009). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 49-91). Ankara: Pegem.
- Çeçen, M. A. & Deniz, E. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin yazma eğilimi algıları (Diyarbakır ili örneği). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 35-48.
- Çetin, A. (2013). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Demir, H., Ayan, E. & Şahin, H. (2013). Yazım kuralları ve noktalama işaretleri. N. Demir ve E. Demir (Ed.). *Türk dili-Yazılı ve sözlü anlatım* içinde (s.149-164). Ankara: Nobel.
- Demir, T. (2013). Yazma becerisine yönelik kazanımların ortaokulda gerçekleşme düzeyi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 45-56.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB.
- Dumanlı-Kadızade, E. (2015). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin imla kurallarını uygulama becerileri üzerine değerlendirme. *Tarih Okulu Dergisi*, 8(1), 527-537.
- Ekinci-Çelikipazu, E. (2006). *Erzurum merkez ilçe ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Elma, C. & Bütün, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 104-131.
- Erdem, H. (2007). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarına ulaşma düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Fidan, M. (2019). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım metinlerinin yazım ve noktalama kuralları yönünden değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 23(77), 253-266.

- Gedik, M. (2008). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir inceleme (Erzurum örnekleme)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178- 195.
- Göçer, A. (2018). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Gökçe, B. & Sis, N. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 5(8), 143-168.
- Gündüz, O. & Şimşek, T. (2016). *Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Güneyli, A. (2016). Kıbrıslı Türk öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 163-180.
- İlanbey, Ö. & Can, R. (2016). Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında konuşma dili unsurlarının incelenmesi. *Journal of World of Turks*, 8(2), 241-256.
- İnce, V. M. (2006). *İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Üniversitesi, Muğla.
- İşeri, K. (2008). Yazma eğitimi. A. Tazebay ve S. Çelenk (Ed.). *Türkçe öğretimi: İlke-yöntem-teknikler içinde* (s. 129-158). Ankara: Maya Akademi.
- Kalaycı, D. & Erdoğan, T. (2017). Sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(64), 1480-1495.
- Kana, F. & Gümüşkaya, T. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının yazım yanlışı yapma düzeyleri: Bir durum çalışması. *Journal of Social And Humanities Sciences Research*, 5(24), 1490-1500.
- Karaalioglu, S. K. (1976). *Sözlü-yazılı kompozisyon: Konuşmak ve yazmak sanatı*. İstanbul: İnkılap ve Aka.
- Karabuğa, H. (2011). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanabilme düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Karadağ, Ö. & Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.). *Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (s. 265-306). Ankara: Pegem.
- Karagül, S. (2010). *İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim programında belirtilen yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi içinde* (s. 21-48). Ankara: Pegem.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Aksoy, Ö. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı.
- Kellogg, R. T. & Raulerson, B. A. (2007). Improving the writing skills of college students. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 237-242.
- Kırbaş, A. (2006). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kırbaş, B. (2010). *Yeni Türkçe ders programına göre ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma çalışmalarının yazım noktalama ve planlama açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Koç, R. (2009). Düzeltme (inceltme, uzatma) işaretinin kullanımı ile ilgili tartışmalar. *Turkish Studies*, 4(3), 1453-1468.
- Koçak, A. (2005). *Bolu ili ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Koçak-Demir, G. (2003). *İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencilerinin yazım hataları ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurtlu, Y. & Korucu, S. (2015). Altıncı sınıf öğrencilerin dik temel ve bitişik eğik yazılarının yazım yanlışları ve noktalama işaretleri bakımından karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 167-190.
- Langan, J. (2008). *College writing skills with readings*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Lüle-Mert, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri ve dil duyarlılıkları üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 10(7), 689-708.
- Maltepe, S. (2006) , Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımı. *Dil Dergisi*, 132, 56-66.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Oğuz, F. (2012). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını uygulamadaki sorunları ve bunların nedenleri üzerine bir araştırma (Afyonkarahisar ili Bolvadin ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Özbay, M. (2013). Yazma eğitiminde imla ve noktalama. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi içinde* (s. 181-197). Ankara: Pegem.
- Özcan, Ş. & Yönez, H. (2018). Ortaokul öğrencilerinin yazım kurallarını uygulama ve noktalama işaretlerini kullanma durumlarına yönelik bir inceleme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(4), 541-558.
- Özdemir, S. (2008). *Ortaöğretim seçme sınavında başarılı olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Soruklu, A. T. (2011). *Ankara Kızılcahamam ilçesi ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şişmanoğlu, A. S. (2009). *Türkçe dersi öğretim programının amaç ve kazanımları açısından Trabzon ili 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkçe öğretmen adaylarının sosyal medya yazışmalarındaki yazım ve noktalama yanlışlarının sebepleri: Whatsapp örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(2), 129-143.
- TDK. (2018). *Yazım kılavuzu*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Temur, T. & Çakıroğlu, A. (2015). *Etkinliklerle yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem.
- Tok, M. & Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-95.
- Topuzkanamış, E. (2009). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin imla başarıları. *Turkish Studies*, 4(3), 2171-2189.

- Töremen, Ö. (2008). *Erzurum merkez ilçe ilköğretim okullarındaki 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma becerisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 149, 30- 45.
- Uludağ, E. (2002). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 97-114.
- Yalçın, C. (1989). *Güzel konuşma ve yazma kılavuzu*. Ankara: Yalçın Emel.
- Yaman, E. (2012). *Yazma sanatı*. Ankara: Akçağ.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, D. &Uludağ, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin bazı noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeyleri (İstanbul örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 319-342.
- Yıldız, M. & Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 11-30.
- Yıldız, M. & Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(2), 1301-1316.
- Yılmaz, O. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Erzincan örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 167-178.
- Yılmaz, Y. (2013). Yazma öğretimi. C. Yıldız (Ed.). *Türkçe öğretimi içinde* (s. 217-295). Ankara: Pegem.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Zorbaz, K. Z. (2014). Yazma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi içinde* (s. 109-147). Ankara: Pegem.



*Araştırma Makalesi / Research Article*

## Current Turkish Education Programs According to Renewed Bloom Taxonomy

### Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Güncel Türkçe Öğretim Programları

Efecan Karagöl\*

Geliş / Received: 28.12.2019

Kabul / Accepted: 27.01.2020

**ABSTRACT:** Language teaching aims to make the student competent in terms of language skills. This competence is possible with the existence of curricula prepared according to 21st century skills. In order to achieve these goals in a healthy way, the structure of the acquisitions in the curriculum is important. One of the taxonomic approaches that set out principles for these structures is the revised Bloom taxonomy. Revised Bloom taxonomy constructs gains centered on noun and verb. It classifies the gains from the lower to the upper level (remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating, creating) cognitively. The aim of the study is to evaluate the acquisition verbs in current Turkish curriculum in terms of cognitive strategies. The study was planned as a qualitative case study. As a result of the study, it was determined that the gains that provide high level cognitive skills were given little place in the programs.

**Keywords:** Turkish Ministry of Education Foundation of Turkey as a Foreign Language Curriculum, Turkish and Turkish Culture Course Curriculum, Revised Bloom Taxonomy, curriculum, cognitive strategies.

**ÖZ:** Dil öğretimi, öğrenciyi dil becerileri açısından yetkin kılmayı amaçlar. Bu yetkinlik, 21. yüzyıl becerileri doğrultusunda hazırlanmış öğretim programlarıyla mümkündür. Söz konusu beceri ve hedeflere sağlıklı biçimde ulaşmak için öğretim programlarındaki kazanımların yapısı önemlidir. Bu yapıya yönelik ilkeler ortaya koyan taksonomik yaklaşımlardan biri de yenilenmiş Bloom taksonomisi. Yenilenmiş Bloom taksonomisi, kazanımları ad ve fiil merkezli yapılandırarak alt basamaktan üst basamağa doğru (hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme, yaratma) bilişsel olarak sınıflandırmaktadır. Araştırmanın amacı güncel Türkçe öğretim programlarındaki kazanım fiillerini bilişsel stratejiler açısından değerlendirmektir. Araştırma nitel bir durum çalışması olarak planlanmıştır. Araştırmanın inceleme nesnesini Türkiye Maarif Vakfı 2019 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı ile 2018 Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler) (MEB) oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda üst düzey bilişsel becerileri (çözümlenme, değerlendirme, yaratma) içeren kazanımlara programlarda az yer verildiği belirlenmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı, Türkçe ve Türk Kültürü Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler), Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, öğretim programı, bilişsel stratejiler.

\* Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0331-8009>, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, [efecankaragol@gmail.com](mailto:efecankaragol@gmail.com)

## Giriş

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlı biçimde yürütmesi, öğretim programlarının ihtiyaca uygun biçimde hazırlanmasını gerektirmektedir. Söz konusu gereklilik, dil öğretimi ve bu faaliyet için hazırlanan öğretim programları için de geçerlidir. Türkçenin ana dili olarak, yabancı dil olarak ve iki dillilere öğretilmesi adına çeşitli programlar hazırlanmıştır. Bu programlarda yer alan kazanımlardaki fiillerin bilişsel stratejilere uygunluğu, programların amaçladığı hedeflere ulaşılması açısından önemlidir. Bu sebeple Türkçenin öğretimine yönelik hazırlanmış programlardaki kazanım fiillerinin hem kendi içinde hem de yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından analizi önem arz etmektedir.

Öğretim programı, okulda veya okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2004: 6). Öğretim programları, eğitim programlarındaki hedeflere ulaşmak için ayrıntıları ihtiva eder. Programlar ulaşılacak amaçları (hedefleri), bu amaçlara (hedeflere) ulaşabilmek için seçilecek ve belli ilkelere göre düzenlenecek içeriği, uygulanacak yöntemleri, destekleyici araç-gereçleri, amaçlara (hedeflere) ne kadar ulaşılabilirdiğini gösteren değerlendirme ölçütlerini kapsamaktadır (Gözütok, 2003: 44). Öğretim programlarının bir parçası olan hedefler (kazanımlar) aynı zamanda ölçme-değerlendirmeye de rehberlik etmesi bakımından önemlidir.

Ertürk'ün (1994: 25) ifadesiyle kazanım “Bir öğrencinin planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özelliktir.” Demirel (2004: 105), kazanımı “Yetiştirilecek insanda bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılabilir istendik özellikler.” olarak tanımlamaktadır. Diğer bir ifadeyle kazanım ilgili dersin öğretim programında yer alan ve öğrencinin o dersle ilgili gerçekleştirmesi gereken beceriyi ifade eden yargıdır. Hedef davranışlar (kazanımlar) genellikle bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak sınıflandırılmış ve bu alanların aşamalı sınıflaması yapılmıştır. Hedeflerin aşamalı olarak sınıflandırılması çalışmalarının eğitim alanında önemli etkileri olmuş ve bu sınıflamalar dünyanın çeşitli ülkelerinde program geliştirme, test geliştirme, ders planlama ve öğretmen eğitiminde temel olarak kullanılmıştır (Anderson, 2003'ten aktaran Yüksel 2007: 480).

Kazanımların nasıl oluşturulacağı ve ölçüleceğine yönelik çeşitli sınıflandırmalar mevcuttur (Yüksel, 2007: 482). Kazanımların belirlenmesinde kolaylaştırıcı ve yol gösterici olması bakımından 1950-60'lı yıllarda ortaya çıkarılan taksonomiler bütün dünyada ilgi görmüş ve çeşitli eleştirilere rağmen vazgeçilemez bir araç hâline gelmiştir. Özellikle Bloom ve arkadaşları tarafından hazırlanan Bilişsel Alan Taksonomisi (1956), 48 yıl önce yayımlandığından bu yana dünyada 22 dile çevrilmiştir (Bümen, 2006: 3). Bloom (1956) “The Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals Handbook I: Cognitive Domain” (Bloom vd., 1956) adlı kaynakta bilişsel süreçleri; “bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme” olmak üzere altı aşamada tasnif etmiştir. Zamanla taksonominin içeriğine yönelik getirilen eleştiriler sonucunda taksonomi, 2001 yılında Anderson ve Krathwohl vd. (2018) tarafından güncellenmiştir. Anderson ve Krathwol'un (2018: 7) belirttiği gibi “İlk şekliyle taksonomi tek boyutlu olmasına karşın, güncelleştirilmiş şekliyle taksonomi iki boyutludur. Bu iki boyut, bilişsel süreç ve bilgi çeşididir. Bilişsel süreç boyutunda “hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme,



değerlendirme, yaratma” basamakları vardır. Bilgi boyutunda ise “olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi” olmak üzere dört kategori vardır.

Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre kazanım cümlesinde bir fiil ve isim bulunmalıdır. Fiil genellikle bilişsel süreçleri işaret ederken ad öğrencilerin öğrenmeleri veya oluşturmaları gereken bilgiyi işaret eder (Anderson ve Krathwol vd., 2018: 7). Bloom taksonomisinde ifade edildiği üzere kazanım cümlelerinde yer verilen fiiller bilişsel süreçleri belirtmesi açısından önemlidir. Bu duruma dil eğitimiyle ve Türkçenin çeşitli boyutlarda öğretilmesiyle ilgili hazırlanan programlarda dikkat edilmelidir.

Türkçenin ana dili olarak, yabancı dil olarak ve iki dillilere öğretilmesi için çeşitli programlar yayımlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP-2019) ana dili olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan güncel programdır. Yine MEB’in yayımladığı 2018 Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (TTK-2018), yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik hazırlanan güncel program olması bakımından önemlidir. Ayrıca Türkiye Maarif Vakfınca (TMV) hazırlanan 2019 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı’nın (YDOTÖP-2019), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında kapsamlı bir içerik sunduğu görülmektedir.

“Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi”, “Türkçe ve Türk Kültürü Programı”, “yenilenmiş Bloom taksonomisi”, “öğretim programı” ve “bilişsel stratejiler” anahtar kelimeleriyle literatürde yapılan tarama sonucunda, Türkçenin çeşitli alanlarda öğretimiyle ilgili hazırlanan öğretim programlarına yönelik bilişsel stratejileri konu edinen araştırmalar olduğu görülmektedir (Çiftçi, 2010; Eroğlu, 2013; Eroğlu & Kuzu, 2014; Arı, 2017; Avşar, 2017; Aslan & Atik, 2018; Avşar & Mete, 2018; Çerçi, 2018; Kara & Ulutaş, 2018; Büyükalan Filiz & Yıldırım, 2019; Ulutaş & Kara, 2019). Bu araştırmalardan Çerçi (2018) ile Büyükalan Filiz ve Yıldırım (2019) 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programını (TDÖP-2018) yenilenmiş Bloom taksonomisine göre ele almıştır. TDÖP-2018 ile 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP-2019) kazanımlar bakımından farklılık arz etmediği için bu araştırmaya TDÖP-2019 dâhil edilmemiştir. Ancak literatürdeki araştırmalar gözden geçirildiğinde TTK-2018 ve YDOTÖP-2019 programlarını bilişsel stratejiler bakımından inceleyen bir araştırma olmadığı fark edilmektedir. Buradan hareketle araştırmanın amacı, bilişsel stratejilere göre güncel Türkçe öğretim programlarındaki fiilleri incelemektir. Belirlenen amaca yönelik ayrıntılı bilgilere ulaşmak için aşağıdaki sorular tasarlanmıştır:

1. Türkiye Maarif Vakfı 2019 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programında kullanılan fiillerin sıklığı ve yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından durumu nedir?

2. Millî Eğitim Bakanlığı 2018 Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programında kullanılan fiillerin sıklığı ve yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından durumu nedir?

### Yöntem

Araştırma nitel bir durum çalışması olarak planlanmıştır. “Durum çalışmaları nicel veya nitel yaklaşımla yapılabilir. Her iki yaklaşımda da amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır.” (Yıldırım & Şimşek, 2008: 77). Ayrıca nitel araştırma, nicel araştırmaların aksine, gelişen ve değişen dünyanın ve oluşan yeni

anlayışların ve beraberinde gelen sorun ve mücadelelerin detaylı bir şekilde anlaşılmasına olanak sağlar (Seggie & Bayyurt, 2015: 16).

Görüşme, gözlem ve doküman analizi, nitel araştırmanın veri toplama yöntemlerindedir. Bu çalışmada güncel Türkçe öğretimi programları bilişsel stratejiler açısından değerlendirildiği için araştırma durum çalışması olarak desenlenmiştir. Bu araştırmanın veri kaynağı güncel Türkçe öğretimi programları olduğu için çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. “Doküman analizi örgütsel, klinik veya program kayıtlarının tam metinlerinin ya da bunlardan yapılan alıntılarının, muhtıra ve yazışmaların, resmi yayınlar veya raporların, kişisel günlüklerin, açık uçlu anketlere verilen yazılı cevapların incelenmesini kapsamaktadır.” (Patton, 2014: 4).

Nitel bulgular, mülakat, gözlem ve dokümanlar olmak üzere üç farklı veri toplama şekline meydana gelir (Patton, 2014: 4). Dokümanlar, nitel çalışmalarda inceleme nesnesidir. Araştırmanın inceleme nesnesini, Türkiye Maarif Vakfınca (TMV) hazırlanan 2019 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (YDOTÖP-2019) ile 2018 Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (TTK-2018) oluşturmaktadır.

Veriler, söz konusu öğretim programlarının kazanımları okunarak elde edilmiştir. Nitel çalışmalarda verilerin incelenmesi için söylem analizi, konuşma analizi, betimsel analiz ve içerik analizi gibi birbirinden farklı tekniklere başvurulur. Bu çalışmada içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, bir veya birçok metnin içindeki sözcüklerin, kavramların, temaların, deyimlerin veya cümlelerin belirlenip sayıya dökülmesi için kullanılır (Kızıltepe, 2015: 253-254). Çalışmada kazanım ifadelerinde yer alan fiillerin sıklığı çıkarılmıştır. Ardından bu fiiller, yenilenmiş Bloom taksonomisindeki bilişsel seviyelere (hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma) göre incelenerek kodlanmıştır. Fiillerin bilişsel seviyelere göre belirlenmesinde fiilin yer aldığı kazanım cümleleri incelenmiştir. Son olarak kazanımlardaki fiillerin taksonomiye göre sıklığı belirlenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan YDOTÖP-2019’a ait tabloların deşifresinde fiillerin sıklığı belirtilirken 1 sıklıklı fiiller deşifre edilmemiştir (yazıya dökülmemiştir).

### **Bulgular**

Aşağıda araştırmanın alt problemlerine yönelik ulaşılan bulgulara yer verilmiştir:

Türkiye Maarif Vakfı 2019 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programında kullanılan fiillerin sıklığı ve yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından durumu nedir?

Türkiye Maarif Vakfının yayımladığı 2019 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (YDOTÖP-2019); dinleme/izleme, sözlü etkileşim, sözlü üretim, okuma-anlama ve yazma becerilerini içermektedir. Konuşma becerisi, sözlü etkileşim ve sözlü üretim başlıkları altında sunulmuştur. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) esas alınarak hazırlanan bu programda; A1-A2 Temel Dil Kullanımı, B1-B2 Bağımsız Dil Kullanımı, C1 Yetkin Dil Kullanımı seviyeleri belirlenmiştir.

YDOTÖP-2019’da seviyelere göre hazırlanan bütün becerilere yönelik kazanımların fiillerine yer verilmiştir:

**Tablo 1.** YDOTÖP-2019'da A1 Seviyesi Dâhilinde Bütün Becerilere İlişkin Kazanımlardaki Fiiller

No.	Fiiller	f	No.	Fiiller	f
1.	kullan-	32	17.	bilgi ver-	1
2.	belirle-	27	18.	cevap ver-	1
3.	tanı-	26	19.	diyaloglara katıl-	1
4.	yaz-	25	20.	fark et-	1
5.	anla-	15	21.	ilişkilendir-	1
6.	diyaloglar kur-	8	22.	karşılaştırma yap-	1
7.	seç-	8	23.	katıl-	1
8.	anlat-	6	24.	seslet-	1
9.	tanıt-	4	25.	sor/söyle-	1
10.	ayırt et-	3	26.	söyle-	1
11.	konuşma yap-	3	27.	sunum yap-	1
12.	doldur-	2	28.	tahmin et-	1
13.	hazırla-	2	29.	telaffuz et-	1
14.	sınıflandır-	2	30.	yer ver-	1
15.	takip et-	2	31.	kullan-/gerçekleştir-	1
16.	bilgi alışverişinde bulun-	1	32.	soru sor-/cevap ver-	1

Tablo 1'de sunulan verilere göre YDOTÖP-2019'da A1 seviyesine yönelik dinleme/izleme becerisinde 14 kazanımda belirle-, 11 kazanımda tanı-, 8 kazanımda anla-, 2 kazanımda ayırt et- ve 2 kazanımda seç- fiilleri vardır. Sözlü etkileşim becerisinde 12 kazanımda kullan-, ve 8 kazanımda diyaloglar kur- fiillerine; sözlü üretim becerisinde 7 kazanımda kullan-, 6 kazanımda anlat-, 3 kazanımda tanıt- ve 3 kazanımda konuşma yap- fiillerine; okuma-anlama becerisinde 14 kazanımda tanı-, 11 kazanımda belirle-, 7 kazanımda anla-, 6 kazanımda seç-, ikişer kazanımda kullan- ve sınıflandır- fiillerine; yazma becerisinde ise 25 kazanımda yaz-, 11 kazanımda kullan-, ikişer kazanımda doldur- ve hazırla- fiillerine yer verilmiştir.

YDOTÖP-2019'da A1 seviyesindeki kazanımlarda yer alan fiillerin yenilenmiş Bloom taksonomisindeki bilişsel stratejilere göre durumuna yönelik yapılan incelemede ulaşılan bulgular şöyledir: Dinleme/izleme becerisinin 30 fiili anlama basamağı, 11 fiili hatırlama basamağı ve 1 fiili uygulama basamağındadır. Sözlü etkileşim becerisinde 28 fiil uygulama basamağındadır. Sözlü üretimde 25 fiil uygulama ve 1 fiil anlama basamağında oluşturulmuştur. Okuma-anlama basamağında 28 fiil anlama, 14 fiil hatırlama ve 2 fiil uygulama basamağında tespit edilmiştir. Yazma becerisinde ise 43 fiil uygulama basamağında tasarlanmıştır.

**Tablo 2.** YDOTÖP-2019'da A2 Seviyesi Dâhilinde Bütün Becerilere İlişkin Kazanımlardaki Fiiller

No.	Fiiller	f	No.	Fiiller	f
1.	belirle-	42	25.	telaffuz et-	2
2.	yaz-	42	26.	açıkla-	1
3.	kullan-	35	27.	aktar-	1
4.	anla-	20	28.	betimle-	1
5.	tanı-	17	29.	bilgi ver-	1
6.	anlat-	10	30.	bulun-	1
7.	diyalog kur-	10	31.	canlandır-	1

8.	seç-	9	32.	cevap ver-	1
9.	takip et-	9	33.	çıkarm yap-	1
10.	konuşma yap-	6	34.	dikkat et-	1
11.	ayırt et-	4	35.	dikte et -	1
12.	diyaloglara katıl-	4	36.	duyuru yap-	1
13.	hazırla-	4	37.	fark et-	1
14.	katıl-	4	38.	gerçekleştir-	1
15.	yer ver-	4	39.	ilişkilendir-	1
16.	doldur-	3	40.	iste-	1
17.	tanıt-	3	41.	karşılaştırma yap-	1
18.	anlamlandır-	2	42.	oku-	1
19.	bilgi alışverişinde bulun-	2	43.	oluştur-	1
20.	cümle kur-	2	44.	örneklendir-	1
21.	konuş-	2	45.	sunum yap-	1
22.	sınıflandır-	2	46.	tahmin et-	1
23.	sırala-	2	47.	ifade et-/karşılık ver-	1
24.	sor-/cevap ver-	2			

YDOTÖP-2019'da A2 seviyesi olarak sunulan bütün becerilerdeki kazanım fiilleri şu şekildedir: Dinleme/izleme becerisinde 18 kazanımda belirle-, 9 kazanımda anla-, 8 kazanımda tanı-, 7 kazanımda takip et-, üçer kazanımda ayırt et- ve seç- fiillerine; sözlü etkileşim becerisinde 3 kazanımda kullan-, 10 kazanımda diyalog kur-, 4 kazanımda katıl-, 4 kazanımda diyaloglara katıl-, ikişer kazanımda bilgi alışverişinde bulun- ve yer ver- fiillerine; A2 sözlü üretim becerisinde dokuzar kazanımda kullan- ve anlat-, 6 kazanımda konuşma yap-, ikişer kazanımda konuş- ve tanıt- fiillerine; okuma-anlama becerisinde 22 kazanımda belirle-, 11 kazanımda anla-, 9 kazanımda tanı-, 6 kazanımda seç-, ikişer kazanımda kullan-, sırala- ve takip et- fiillerine; yazma becerisinde ise 42 kazanımda yaz-, 10 kazanımda kullan-, 4 kazanımda hazırla- ve 3 kazanımda doldur- fiillerine yer verilmiştir.

A2 seviyesindeki kazanımlarda yer alan fiillerin yenilenmiş Bloom taksonomisindeki bilişsel stratejilere göre durumuna yönelik yapılan incelemede şu bulgulara ulaşılmıştır: Dinleme/izleme becerisinde 47 fiil anlama, 8 fiil hatırlama basamağında; sözlü etkileşim becerisinde 44 fiil uygulama basamağında, sözlü üretim becerisinde 37 fiil uygulama, 2 fiil anlama basamağında; okuma-anlama becerisinde 43 fiil anlama, 9 fiil hatırlama ve 3 fiil uygulama basamağında; yazma becerisinde ise 67 fiil uygulama basamağında oluşturulmuştur.

**Tablo 3.** YDOTÖP-2019'da B1 Seviyesi Dâhilinde Bütün Becerilere İlişkin Kazanımlardaki Fiiller

No.	Fiiller	f	No.	Fiiller	f
1.	belirle-	52	31.	başvur-	1
2.	yaz-	44	32.	betimle-	1
3.	kullan-	32	33.	bilgi alışverişinde bulun-	1
4.	takip et-	14	34.	bul-	1
5.	ayırt et-	13	35.	canlandır-	1
6.	anla-	10	36.	cümle kur-	1
7.	anlat-	9	37.	çıkarm yap-	1
8.	konuşma yap-	9	38.	değerlendir-	1
9.	katıl-	8	39.	değerlendirme yap-	1

10.	diyalog kur-	6	40.	destekle-	1
11.	diyaloglara katıl-	5	41.	dikkat et-	1
12.	seç-	5	42.	dikte et-	1
13.	anlamlandır-	4	43.	duyuru yap-	1
14.	tanı-	4	44.	fark et-	1
15.	doldur-	3	45.	ilişkilendir-	1
16.	iste-	3	46.	karşılaştırma yap-	1
17.	özetle-	3	47.	kur-	1
18.	açıkla-	2	48.	not al-	1
19.	gerçekleştir-	2	49.	oku-	1
20.	hazırla-	2	50.	oluştur-	1
21.	ifade et -	2	51.	örneklendir-	1
22.	karşılaştır-	2	52.	röportaj yap-	1
23.	konuş-	2	53.	soru hazırla-/cevap ver-	1
24.	planla-	2	54.	soru sor-/cevap ver-	1
25.	sınıflandır-	2	55.	sunum yap-	1
26.	sırala-	2	56.	tamamla-	1
27.	tanıt-	2	57.	yazışma yap-	1
28.	tahminde bulun-	2	58.	yer ver-	1
29.	telaffuz et-	2	59.	çıkarmada bulun-	1
30.	aktar-	1	60.	ifade et-/karşılık ver-	1

Yukarıdaki tabloda YDOTÖP-2019'da B1 seviyesine yönelik becerilerdeki kazanım fiillerine yer verilmiştir. Dinleme/İzleme becerisinde 22 kazanımda belirleme, 10 kazanımda takip et-, 9 kazanımda ayırt et-, 3 kazanımda anla-, 3 kazanımda tanı- ve 2 kazanımda anlamlandır- fiillerine yer verilmiştir. Sözlü etkileşim becerisinde 12 kullan-, 8 katıl-, 5 diyaloglara katıl-, 6 diyalog kur-, 3 iste- ve 2 gerçekleştir- fiillerine; sözlü üretim becerisinde 7 kullan-, 6 anlat-, 3 tanıt- ve 3 konuşma yap- fiillerine; okuma-anlama fiillerinde 28 belirle-, 7 anla-, 4 ayırt et-, 4 seç-, 4 takip et-, 2 anlamlandır- ve 2 kullan-fiillerine; yazma becerisinde 44 yaz-, 7 kullan-, 3 doldur- ve 2 hazırla- fiillerine yer verildiği görülmüştür.

B1 seviyesindeki kazanım fiillerinin yenilenmiş Bloom taksonomisindeki bilişsel stratejilere göre durumu aşağıdaki gibidir: Dinleme/izleme becerisinde 51 fiil anlama, 5 fiil çözümlenme, 3 fiil hatırlama ve 1 fiil uygulama basamağında; sözlü etkileşim becerisinde 47 fiil uygulama, sözlü üretim basamağında 40 fiil uygulama, ikişer fiil değerlendirme, yaratma ve anlama basamağında; okuma-anlama becerisinde 49 fiil anlama, 7 fiil çözümlenme, 3 fiil uygulama ve 1 fiil hatırlama basamağında; yazma becerisinde 61 fiil uygulama ve 5 fiil yaratma basamağında bilişsel olarak seviyelendirilmiştir.

**Tablo 4.** YDOTÖP-2019'da B2 Seviyesi Dâhilinde Bütün Becerilere İlişkin Kazanımlardaki Fiiller

No.	Fiiller	f	No.	Fiiller	f
1.	belirle-	43	28.	sırala-	2
2.	yaz-	42	29.	sunum yap-	2
3.	kullan-	31	30.	tahminde bulun-	2
4.	ayırt et-	13	31.	telaffuz et-	2
5.	katıl-	11	32.	aktar-	1
6.	konuşma yap-	11	33.	bul-	1

7.	takip et-	10	34.	çıkarm yap-	1
8.	anla-	7	35.	çıkarmda bulun-	1
9.	anlat-	6	36.	destekle-	1
10.	özetle-	6	37.	dikkat et-	1
11.	diyaloglara katıl-	5	38.	ifade et/karşılıklar ver-	1
12.	konuş-	5	39.	karşılaştırmalar yap-	1
13.	değerlendir-	4	40.	katılım sağla-	1
14.	anlamlandır-	3	41.	not al-	1
15.	hazırla-	3	42.	not et-	1
16.	seç-	3	43.	oku-	1
17.	yer ver-	3	44.	oluştur-	1
18.	açıkla-	2	45.	özetini sun-	1
19.	cevap ver-	2	46.	röportaj yap-	1
20.	diyaloglar kur-	2	47.	seslendir-	1
21.	fark et-	2	48.	soru sor-	1
22.	gerçekleştir-	2	49.	tamamla-	1
23.	ifade et-	2	50.	tanı-	1
24.	iste-	2	51.	yapılandır-	1
25.	karşılaştır-	2	52.	yazışma yap-	1
26.	planla-	2	53.	yorumla-	1
27.	sınıflandır-	2			

Tablo 4, YDOTÖP-2019'da B2 seviyesi dâhilinde bütün becerilere ilişkin kazanımlardaki fiilleri göstermektedir. Dinleme/izleme becerisinde 16 kazanımda belirle-, 7 kazanımda ayırt et-, 6 kazanımda takip et- ve 2 kazanımda fark et-; sözlü etkileşim becerisinde 11 kazanımda katıl-, 9 kazanımda kullan-, 5 kazanımda diyaloglara katıl-, ikişer kazanımda diyaloglar kur-, gerçekleştir- ve iste-; sözlü üretim becerisinde on birer kazanımda kullan- ve konuşma yap-, 6 kazanımda anlat-, 5 kazanımda konuş-, ikişer kazanımda özetle- ve sunum yap-; okuma-anlama becerisinde 25 kazanımda belirle-, altışar kazanımda anla-, ayırt et-, 4 kazanımda takip et-, ikişer kazanımda seç-, anlamlandır- ve kullan-; yazma becerisinde 42 kazanımda yaz-, 8 kazanımda kullan-, 3 kazanımda hazırla- ve 2 kazanımda özetle- fiilleri belirlenmiştir.

Yukarıda belirtilen fiillerin bilişsel seviye olarak durumu şöyledir: Dinleme/izleme becerisinde 35 fiil anlama, 6 fiil çözümlenme, 2 fiil değerlendirme, birer fiil hatırlama ve uygulama basamağında; sözlü etkileşimde 43 fiil uygulama basamağında; sözlü üretimde 43 fiil uygulama, 3 fiil anlama, ikişer fiil yaratma ve değerlendirme basamağında; okuma-anlama becerisinde 46 fiil anlama, 6 fiil çözümlenme, 3 fiil uygulama ve 1 fiil değerlendirme basamağında; yazma becerisinde 55 fiil uygulama, 7 fiil yaratma ve 1 fiil değerlendirme basamağında tasarlanmıştır.

**Tablo 5.** YDOTÖP-2019'da C1 Seviyesi Dâhilinde Bütün Becerilere İlişkin Kazanımlardaki Fiiller

No.	Fiiller	f	No.	Fiiller	f
1.	belirle-	44	28.	cevap ver-	1
2.	yaz-	32	29.	çıkarmda bulun-	1
3.	kullan-	26	30.	değerlendirme yap-	1
4.	konuşma yap-	13	31.	destekle-	1

5.	ayırt et-	11	32.	dikkat et-	1
6.	katıl-	11	33.	diyaloglar kur-	1
7.	takip et-	9	34.	doldur-	1
8.	değerlendir-	5	35.	gerçekleştir-	1
9.	hazırla-	4	36.	iste-	1
10.	konuş-	4	37.	karşılaştır-	1
11.	özetle-	4	38.	karşılaştırma yap-	1
12.	yer ver-	4	39.	katılım sağla-	1
13.	anla-	3	40.	not et-	1
14.	anlamlandır-	3	41.	notlar al -	1
15.	anlat-	3	42.	oku-	1
16.	diyaloglara katıl-	3	43.	oluştur-	1
17.	seç-	3	44.	özetini sun-	1
18.	açıkla-	2	45.	röportaj yap-	1
19.	çıkartım yap-	2	46.	seslendir-	1
20.	fark et-	2	47.	sırala-	1
21.	ifade et-	2	48.	soru sor-	1
22.	planla-	2	49.	sunum yap-	1
23.	sınıflandır-	2	50.	tamamla-	1
24.	tahminde bulun-	2	51.	tanı-	1
25.	telaffuz et-	2	52.	uygula-	1
26.	yorumla-	2	53.	yapılandır-	1
27.	bulun-	1	54.	yönet-	1

Tablo 5'te sunulan verilere göre YDOTÖP-2019'da C1 seviyesine yönelik dinleme/izleme becerisi kazanımlarında 15 kazanımda belirle-, 7 kazanımda takip et-, 6 kazanımda ayırt et- ve 2 kazanımda fark et-; sözlü etkileşim becerisinde 11 kazanımda katıl-, 9 kazanımda kullan- ve 3 kazanımda diyaloglara katıl-; sözlü üretim becerisinde 13 kazanımda konuşma yap-, 7 kazanımda kullan-, 4 kazanımda konuş-, 3 kazanımda anlat-, ikişer kazanımda değerlendir- ve yer ver-; okuma-anlama becerisinde 27 kazanımda belirleme, 5 kazanımda ayırt et-, ikişer kazanımda anla-, anlamlandır-, kullan-, seç- ve takip et-; yazma becerisinde 32 kazanımda yaz-, 7 kazanımda kullan-, 4 kazanımda hazırla- ve 2 kazanımda özetle- fiilleri saptanmıştır.

YDOTÖP-2019'da C1 seviyesindeki kazanımlarda yer alan fiillerin yenilenmiş Bloom taksonomisindeki bilişsel stratejilere göre durumuna yönelik yapılan incelemede ulaşılan bulgular şöyledir: Dinleme/izleme becerisinde 36 fiil anlama, 5 fiil çözümlenme, 2 fiil değerlendirme, birer fiil uygulama ve hatırlama basamağında; sözlü etkileşim becerisinde 38 fiil uygulama, sözlü üretim becerisinde 36 fiil uygulama, 3 fiil değerlendirme, 2 fiil anlama ve 1 fiil yaratma; okuma-anlama becerisinde 38 fiil anlama, 7 fiil çözümlenme, 4 fiil uygulama ve 1 fiil değerlendirme; yazma becerisinde 44 fiil uygulama, 8 fiil yaratma ve 1 fiil değerlendirme basamağında bilişsel olarak seviyelendirilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı 2018 Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programında kullanılan fiillerin sıklığı ve yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından durumu nedir?

Millî Eğitim Bakanlığının yayımladığı 2018 Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (TTK-2018), yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına dinleme, konuşma, okuma

ve yazma beceri alanlarında kazanımlar sunmaktadır. Sekiz seviye biçiminde oluşturulan programda 5, 6, 7 ve 8. seviye kazanımları bu araştırmaya dâhil edilmiştir.

**Tablo 6.** TTK-2018'de 5. Seviye Dâhilinde Bütün Becerilere İlişkin Kazanımlardaki Fiiller

No.	Fiiller	f	No.	Fiiller	f
1.	kullan-	6	10.	çıkarımlarda bulun-	1
2.	belirle-	5	11.	değerlendir-	1
3.	uygula-	3	12.	doldur-	1
4.	ayırt et-	2	13.	karşılaştırma yap-	1
5.	bul-	2	14.	tahmin et-	1
6.	konuşma yap-	2	15.	tanı-	1
7.	oluştur-	2	16.	telaffuz et-	1
8.	özetle-	2	17.	yaz-	1
9.	çıkarma yap-	1			

Tablo 6'da TTK-2018'de 5. seviye dâhilinde bütün becerilere ilişkin kazanımlardaki fiiller yer almaktadır. Dinleme/izleme becerisinde birer kazanımda belirle-, çıkarımlarda bulun-, özetle-, tahmin et-, tanı- ve uygula-; konuşma becerisinde 3 kazanımda kullan-, 2 kazanımda konuşma yap-, birer kazanımda oluştur- ve telaffuz et-; okuma becerisinde ikişer kazanımda ayırt et-, belirle-, bul-, birer kazanımda çıkarma yap-, değerlendir-, karşılaştırma yap-, kullan- ve özetle-; yazma becerisinde ikişer kazanımda kullan- ve uygula-, birer kazanımda belirle-, doldur-, oluştur- ve yaz- fiilleri kullanılmıştır.

Yukarıda belirtilen fiillerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel stratejileri şu şekildedir: Dinleme/izleme becerisinde 3 fiil anlama, birer fiil hatırlama ve uygulama; konuşma becerisinde 7 fiil uygulama; okuma becerisinde 8 fiil anlama, birer fiil çözümlenme, değerlendir- ve kullan-; yazma becerisinde 8 fiil uygulama basamağında bilişsel olarak düzeylendirilmiştir.

**Tablo 7.** TTK-2018'de 6. Seviye Dâhilinde Bütün Becerilere İlişkin Kazanımlardaki Fiiller

No.	Fiiller	f	No.	Fiiller	f
1.	kullan-	6	10.	çıkarımlarda bulun-	1
2.	belirle-	4	11.	değerlendir-	1
3.	ayırt et-	3	12.	doldur-	1
4.	uygula-	3	13.	karşılaştırma yap-	1
5.	konuşma yap-	2	14.	tahmin et-	1
6.	oluştur-	2	15.	tanı-	1
7.	özetle-	2	16.	telaffuz et-	1
8.	bul-	1	17.	tespit et-	1
9.	çıkarma yap-	1	18.	yaz-	1

Yukarıdaki tablo TTK-2018'de 6. seviyedeki bütün becerilere yönelik kazanımların fiillerini sunmaktadır. Dinleme/izleme becerisinde birer kazanım belirle-, çıkarımlarda bulun-, özetle-, tahmin et-, tanı-, tespit et- ve uygula-; konuşma becerisinde 2 kazanım konuşma yap-, 3 kazanım kullan-, birer kazanım oluştur ve telaffuz et-; okuma becerisinde 3 kazanım ayırt et-, 2 kazanım belirle-, birer kazanım bul-, çıkarma yap-, değerlendir-, karşılaştırma yap-, kullan- ve özetle-; yazma becerisinde ikişer kazanım kullan-, uygula-, belirle-, doldur-, oluştur- ve yaz- fiilleriyle ifade edilmiştir.



TTK-2018’de yenilenmiş Bloom taksonomisine göre 6. seviyede dinleme/izleme kazanımlarında 4 fiil anlama, birer fiil hatırlama, uygulama ve çözümlleme; konuşma becerisinde 7 fiil uygulama, okuma becerisinde 7 fiil anlama, 2 fiil çözümlleme, birer fiil değerlendirme ve uygulama; yazma becerisinde 8 fiil uygulama basamağına karşılık gelmektedir.

**Tablo 8.** TTK-2018’de 7. Seviye Dâhilinde Bütün Becerilere İlişkin Kazanımlardaki Fiiller

No.	Fiiller	f	No.	Fiiller	f
1.	belirle-	6	13.	düzenle-	1
2.	kullan-	5	14.	kullan-	1
3.	ayırt et-	3	15.	oku-	1
4.	karşılaştırma yap-	2	16.	sorgula-	1
5.	konuşma yap-	2	17.	tahmin et-	1
6.	oluştur-	2	18.	tanı-	1
7.	özetle-	2	19.	telaffuz et-	1
8.	uygula-	2	20.	tespit et-	1
9.	özet çıkar-	1	21.	uygula-	1
10.	çıkarm yap-	1	22.	yaz-	1
11.	çıkarımlarda bulun-	1	23.	yer ver-	1
12.	doldur-	1			

Tablo 8’de TTK-2018’deki 7. seviye kazanımlarının fiilleri yer almaktadır. Dinleme/izleme becerisinde 2 kazanımda belirle-, birer kazanımda çıkarımlarda bulun-, değerlendir-, özetle-, tahmin et-, tanı, tespit et- ve uygulama-; konuşma becerisinde 3 kazanımda kullan-, 2 kazanımda konuşma yap-, birer kazanımda karşılaştırma yap-, oluştur- ve telaffuz et-; okuma becerisinde üçer kazanımda belirle- ve ayırt et-, birer kazanımda çıkarım yap-, değerlendir-, karşılaştırma yap-, kullan-, oku-, özetle- ve sorgula-; yazma becerisinde ikişer kazanımda kullan- ve uygulama-, birer kazanımda belirle-, özet çıkar-, doldur-, düzenle-, oluştur-, yaz- ve yer ver- fiilleri tespit edilmiştir.

Yukarıda belirtilen fiillerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel stratejileri şöyledir: Dinleme/izleme becerisinde 5 fiil anlama, birer fiil değerlendirme, hatırlama, çözümlleme ve uygulama; konuşma becerisinde 7 fiil uygulama, 1 fiil anlama; okuma becerisinde 8 fiil anlama, 1 fiil çözümlleme, ikişer fiil değerlendirme ve uygulama; yazma becerisinde 10 fiil uygulama ve 1 fiil anlama basamağına karşılık gelecek biçimde kullanılmıştır.

**Tablo 9.** TTK-2018’de 8. Seviye Dâhilinde Bütün Becerilere İlişkin Kazanımlardaki Fiiller

No.	Fiiller	f	No.	Fiiller	f
1.	belirle-	7	12.	çıkarm yap-	1
2.	kullan-	6	13.	çıkarımlarda bulun-	1
3.	uygula-	3	14.	doldur-	1
4.	ayırt et-	2	15.	düzenle-	1
5.	değerlendir-	2	16.	oku-	1
6.	karşılaştırma yap-	2	17.	sorgula-	1
7.	konuşma yap-	2	18.	tahmin et-	1
8.	oluştur-	2	19.	telaffuz et-	1
9.	özetle-	2	20.	tespit et-	1

10.	tanı-	2	21.	yaz-	1
11.	çıkart-	1	22.	yer ver-	1

Verilen tabloda TTK-2018'deki 8. seviye kazanımlarının fiilleri yer almaktadır. Dinleme/izleme becerisinde 2 kazanımda belirle-, birer kazanımda çıkarımlarda bulun-, değerlendir-, özetle-, tahmin et-, tespit et- ve uygula-; konuşma becerisinde 3 kazanımda kullan-, 2 kazanımda konuşma yap-, birer kazanımda karşılaştırma yap-, oluştur- ve 1 kazanımda telaffuz et-; okuma becerisinde 4 kazanımda belirle-, 2 kazanımda ayırt et-, birer kazanımda çıkarım yap-, değerlendir-, karşılaştırma yap-, kullan-, oku-, özetle-, sorgula- ve tanı-; yazma becerisinde ikişer kazanımda kullan- ve uygula-, birer kazanımda belirle-, çıkar-, doldur-, düzenle-, oluştur-, yaz- ve yer ver- fiilleri tespit edilmiştir.

Tablo 9'daki fiillerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel stratejideki durumları şu şekildedir: Dinleme/izleme becerisinde 5 fiil anlama, birer fiil değerlendirme, hatırlama, uygulama ve çözümlenme; konuşma becerisinde 7 fiil uygulama, 1 fiil anlama; okuma becerisinde 7 fiil anlama, ikişer fiil çözümlenme, değerlendirme ve uygulama, 1 fiil hatırlama; yazma becerisinde 10 fiil uygulama ve 1 fiil anlama basamağında ifade edilmiştir.

### Sonuç ve Tartışma

YDOTÖP-2019'da dinleme/izleme becerisinin bütün seviyelerinde (A1, A2, B1, B2, C1) en çok kullanılan fiillerin belirle-, tanı-, anla-, takip et- ve ayırt et- olduğu görülmüştür. Bu fiillerin içinde belirle- fiili diğer fiillere göre daha çok kullanılmıştır. Bilişsel stratejiler bakımından dinleme/izleme becerisinin bütün seviyelerinde anlama basamağı baskındır.

YDOTÖP-2019'da sözlü etkileşim becerisinin bütün seviyelerinde kullan-, diyaloglar kur- ve katıl- fiilleri kullanılmıştır. Kullan- fiilinin diğer fiillerden daha çok tercih edildiği tespit edilmiştir. Bilişsel stratejiler bakımından uygulama basamağı sözlü etkileşim becerisinin bütün seviyelerinde daha çoktur.

Sözlü üretim becerisinin bütün seviyelerinde en çok kullan-, anlat- ve konuşma yap- fiilleri tercih edilmiştir. Kullan- fiili diğer fiillerden daha çok sıklığa sahiptir. Bilişsel stratejilerin uygulama basamağı sözlü üretim becerisinin bütün seviyelerinde baskındır.

Belirle-, tanı-, anla- ve ayırt et- fiilleri, okuma-anlama becerisinin bütün seviyelerinde en çok kullanılan fiillerdir. Bu fiillerden belirle-, diğer fiillere göre daha çok kullanılmıştır. Bilişsel strateji olarak anlama basamağı okuma-anlama becerisinin bütün seviyelerinde daha çok görülmektedir.

YDOTÖP-2019'da yazma becerisinin bütün seviyelerinde yaz- ve kullan- fiilleri baskındır. yaz- fiilinin kullan- fiilinden daha çok tercih edildiği saptanmıştır. Bilişsel stratejiler bakımından bu becerinin bütün seviyelerinde uygulama basamağına yönelik kazanımlara daha fazla yer verildiği görülmüştür.

YDOTÖP-2019'daki kazanım fiillerine genel olarak bakıldığında belirle- fiilinin en çok kullanıldığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Belirle- fiili Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük'te "Belirli duruma getirmek, belirli kılmak, tayin etmek" olarak açıklanmıştır (TDK, 2005: 238). Bir şeyi "belirli duruma getirme" veya "belirli kılma"nın "yorumlama, örneklendirme, sınıflama, özetleme, sonuç çıkarma ve açıklama" gibi bilişsel stratejileri

gerektirdiği aşikârdır. Belirtilen bilişsel stratejiler yenilenmiş Bloom taksonomisinde anlama basamağının alt başlıklarındandır. Ancak programda belirle- fiili anlama basamağının haricinde de kullanılmıştır. Örneğin, “26. Öyküleyici/edebî metinlerdeki olay örgüsü, yer, zaman ve kişileri belirler.” (TMV, 2019: 60) kazanımı yenilenmiş Bloom taksonomisinde çözümlene basamağına işaret etmektedir. Nitekim çözümlene, “materyalin onu oluşturan kısımlara ayrılması... “(Anderson ve Krathwol vd., 2018: 103) olarak tanımlanmaktadır. Buradan hareketle hem üst kur seviyeleri (B1, B2, C1) hem de bilişsel stratejilerin üst düzey basamaklarında belirle- fiili yerine bu düzeyleri yansıtabilecek farklı fiillerin kullanılması gerekmektedir. Ulutaş ve Kara (2019: 247), TÖMER’lerin Türkçe öğretimi programlarındaki okuma kazanımlarını bilişsel stratejiler açısından ele aldığı araştırmada, yukarıdaki tespiti destekler nitelikte “...dil düzeyleri yükseldikçe buna paralel olarak üst düzey bilişsel becerileri kazandıran kazanımların da artması beklenmektedir.” yargısına ulaşmışlardır.

YDOTÖP-2019’daki bazı kazanımlarda birden fazla fiil olduğu görülmektedir. Sözlü etkileşim becerisinde A1, A2, B1 ve B2 seviyelerinde birer, yazma becerisinde de B1 seviyesinde 1 kazanım 2 fiil içermektedir. Bu duruma iki fiil içeren “11. Günlük hayata dair konularda sorular hazırlar, sorulara cevap verir.” (TMV, 2019, 96) kazanımı örnek olarak verilebilir. Taksonomide hedeflerin (kazanımların) sınıflandırılmasında bazı güçlüklerin olduğu belirtilmiştir. Bu güçlüklerden biri de kazanım ifadelerinde “...birden fazla sayıda fiil ve ad ifadesinin bulunabilmesidir.” (Anderson & Krathwol vd., 2018: 40).

TTK-2018’de dinleme/izleme becerisinin 5, 6, 7 ve 8. seviyelerinde belirle- fiili en çok kullanılmıştır. Bilişsel stratejiler bakımından anlama basamağı dinleme/izleme becerisinin bütün seviyelerinde daha çoktur.

TTK-2018’de konuşma becerisinin 5, 6, 7 ve 8. seviyelerinde kullan- ve konuşma yap- fiilleri ön plana çıkmaktadır. Uygulama basamağına yönelik kazanımlar konuşma becerisinde daha fazladır.

TTK-2018’de okuma becerisinin seviyelerinde ayırt et- ve belirle- fiilleri baskındır. Dinleme/izleme becerisinde olduğu gibi anlama basamağına yönelik kazanımlar okuma becerisinde daha fazladır.

Yazma becerisinin seviyelerinde (5, 6, 7 ve 8. seviyeler) kazanımlar oluşturulurken kullan- ve uygula- fiilleri en çok tercih edilmiştir. Uygulama basamağına yönelik kazanımlar yazma becerisinde daha fazladır.

TTK-2018’deki kazanımlar genel olarak değerlendirildiğinde belirle- ve kullan-fiillerinin ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Belirle- fiilinin YDOTÖP-2019’da olduğu gibi TTK-2018’de de en çok kullanılması dikkat çekmektedir. Ancak TTK-2018’de YDOTÖP-2019’dan farklı olarak belirle- fiili yenilenmiş Bloom taksonomisine göre anlama basamağı ağırlıklı olarak kullanılmıştır. Kullan- fiili en çok konuşma ve yazma becerilerinde tercih edilmiştir.

YDOTÖP-2019’da olduğu gibi TTK-2018’de de çözümlene, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey bilişsel becerilere işaret eden kazanımların olmadığı dikkat çekmektedir. Araştırmanın ulaşılan bu sonucunu destekler nitelikte Eroğlu (2013) “6, 7 ve 8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki dilbilgisi soruları ve kazanımlarının Yenilenmiş

Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi” başlıklı araştırmasında en çok anlama basamağında yer alan kazanımlar olduğunu, analiz etme, değerlendirme, yaratma basamağında kazanımın yer almadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Çiftçi (2010), Avşar ve Mete (2018), Çerçi (2018) ile Büyükalan Filiz ve Yıldırım’ın (2019) araştırmaları 2006, 2015 ve 2018 yıllarında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programlarında da kazanımların üst düzey basamaklara yeterli oranda yer vermediğini ortaya koymuştur. Literatürden ulaşılan bu tespitlere YDOTÖP-2019 ile TTK-2018’deki kazanımların üst düzey bilişsel stratejiler açısından durumu eklendiğinde, dil öğretim programlarında üst düzey bilişsel becerilere yönelik kazanım eksikliğinin kronikleştiği, araştırmanın çarpıcı bir sonucu olarak dikkat çekmektedir.

Dil öğretim programlarındaki kazanım ifadelerinin fiiller sebebiyle muğlak olmasının ders kitabı yazarları açısından da sorun teşkil ettiği düşünülebilir. Çünkü ders kitapları programlardaki kazanımların rehberliğinde hazırlanmaktadır. Programdaki kazanımın işaret ettiği bilişsel stratejinin açıkça anlaşılması ders kitaplarında üst düzey bilişsel stratejilere yönelik soru ve etkinliklerin olmamasına yol açabilir. Ensar (2002), Kuzu (2013), Savaş (2014) ile Çeçen ve Kurnaz’ın (2014) araştırmaları, çeşitli sınıf seviyelerine göre yazılmış Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu ve tema sonu değerlendirme sorularının üst düzey zihinsel becerileri ölçen sorular açısından yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Literatürdeki tespitler ile bu araştırmanın sonuçları birlikte düşünüldüğünde, dil öğretim programlarındaki kazanım fiillerinin belirlenmesinde bilişsel stratejileri dikkate almamanın Türkçe öğretiminde önemli materyaller olan ders kitaplarını da olumsuz etkilediği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Dil eğitimi nihai olarak günlük hayatta iletişimsel birtakım eylemlerin yapılmasını gerektirir. CEFR (2018: 27), dili sosyal yapının bir parçası olarak görmekte ve eylem odaklı yaklaşımı benimsemektedir. Bu yaklaşıma göre dil öğrencilerinin her biri sosyal aktörler konumunda olup çeşitli koşul ve çevrelerde dille ilgili görevleri yerine getirirler. Bu yüzden CEFR (2018), çeşitli dil kullanım alanlarına yer vermiştir: kamu, özel, eğitsel ve mesleki alan. CEFR’in (2018) vurguladığı, aynı zamanda YDOTÖP-2019’da “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programıyla Türkçe anlama ve anlatma becerilerini kullanarak iletişim kuran, keşfederek ve yaparak-yaşayarak öğrenen, öğrenme sürecinde sorumluluk alan, iş birliği içinde çalışan, problem çözme becerilerini kullanan, sorgulayan, yorumlayan, evrensel ve kendi kültürüne özgü değerlere saygı duyan bireyler yetiştirmek istenmektedir.” (s. 14) cümleleriyle ifade edilen görevler, bilişsel stratejilerin uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey bilişsel stratejilerini gerektirir. Bu durum YDOTÖP-2019’da uygulama ve üzeri (çözümlenme, değerlendirme ve yaratma) bilişsel stratejilere göre hazırlanmış kazanım ifadelerini gerektirmektedir.” Ancak bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre YDOTÖP-2019 ve TTK-2018’deki kazanım fiilleri üst düzey bilişsel stratejiler açısından yetersiz olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Dil öğretim programlarında üst düzey bilişsel becerileri karşılayan kazanımlara yeterince yer verilmelidir. Özellikle yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine yönelik programlarda kur seviyesi arttıkça yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel beceri basamakları da artmalıdır.

- Türkçenin yenilenmiş Bloom taksonomisine ve dil becerilerine göre basamaklandırılmış fiil listesi belirlenmelidir.
- Güncel Türkçe öğretimi kitaplarındaki (ana dili olarak Türkçe öğretimine yönelik kitaplar, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik kitaplar, Türkçe ve Türk Kültürü Dersine yönelik kitaplar) metin altı soruları, etkinlikler, tema değerlendirme soruları gibi boyutlar yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmelidir.

### Kaynakça

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi*. (D. A. Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Arı, G. (2017). Okuma becerisi kazanımlarının bilişsel kategorilere göre sınıflandırılması. R. Gürses (Ed.) içinde, *Ana dili olarak Türkçenin eğitimi ve öğretimi toplantısı bildiri*leri (30-31 Ekim 2014) (ss.35-52). Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.
- Aslan, M. & Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Avşar, G. (2017). *2006 ve 2015 Türkçe öğretim programlarında kullanılan fiillerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Avşar, G. & Mete, F. (2018). Türkçe öğretim programlarında kullanılan fiillerin yenilenmiş bloom taksonomisine göre sınıflandırılması, *Karadniz Journal of Educational Sciences*, 6, 75-87.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. handbook 1: cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Büyükalın Filiz, S. & Yıldırım N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre analizi. *Elementary Education Online*, 18(4), 1550-1573.
- Council of Europa (2018). *Common European framework of reference for languages*. Strasbourg: Cambridge University Press.
- Çeçen, M. A. & Kurnaz, H. (2014). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/149862> Erişim tarihi: 10.09.2019
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. sınıf) yenilenen bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.
- Çiftçi, Ö. (2010). İlköğretim Türkçe öğretim programında 5. sınıfa ait okuduğunu anlama kazanımlarının bilişsel beceriler yönünden değerlendirilmesi. *TÜBAR*, 27, 185-200.
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ensar, F. (2002). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı soruları üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eroğlu, D. (2013). *6, 7, 8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki dilbilgisi soruları ve kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Eroğlu, D. & Kuzu, T. S. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Baskent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Millî Eğitim Dergisi*, 160, 44-64.
- Kara, M. ve Ulutaş, M. (2018). Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi 2018 Öğretim Programındaki okuma kazanımlarının bilişsel stratejiler açısından incelenmesi. *ILTER*, 6-8 Eylül, Amasya, Türkiye.
- Kızıltepe, Z. (2015). İçerik analizi nedir? Nasıl oluşmuştur? F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.) içinde, *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (ss. 253-266). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuzu, S. T. (2013). 6, 7, 8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki dilbilgisi soruları ve kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler)*. [http://abdigm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_11/30092244\\_TTKD\\_YYretim\\_ProgramY-TYrkYe.pdf](http://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/30092244_TTKD_YYretim_ProgramY-TYrkYe.pdf) Erişim tarihi: 10.09.2019
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=222> Erişim tarihi: 02.06.2018
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> Erişim tarihi: 10.10.2019
- Patton, Q., M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.
- Savaş, Ö. (2014). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin güncelleştirilmiş Bloom sınıflamasına göre üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Seggie, N. F. ve Bayyurt, Y. (2015). Nitel araştırma yöntemi. F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.) içinde, *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (ss. 11-22). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı*. <https://www.turkiyemaarif.org/uploads/yabancidilolarakturkeogretimi.pdf> Erişim tarihi: 19.10.2019
- Ulutaş, M. ve Kara, M. (2019). TÖMER Türkçe öğretim programları okuma kazanımlarının bilişsel stratejiler açısından incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 232-250.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-50.



*Araştırma Makalesi / Research Article*

## Improving Turkish EFL Learners' Lexical Knowledge through Topic Interest-Based Reading

### Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Türk Öğrencilerin İlgi Alanına Dayalı Okuma ile Sözlüksel Bilgilerinin Geliştirilmesi

Fatma Demiray Akbulut\*

Geliş / Received: 01.04.2019

Kabul / Accepted: 14.04.2020

**ABSTRACT:** Vocabulary acquisition in terms of lexical knowledge is one of the basic elements of second language acquisition. Interesting reading studies presented in the classroom positively affects the learners' acquisition of new words. In this context, this study aims to demonstrate that Turkish EFL learners have a positive effect on the vocabulary knowledge by the help of topic interest-based reading passages. This study carried out experimentally in the context of pre-test and post-test was conducted with 52 Turkish EFL learners who were divided into two groups as experimental and control. While the experimental group was exposed to reading components for 12 weeks, the control group was trained with traditional reading passages. According to the results, vocabulary knowledge of the students exposed to topic interest-based reading passages increased significantly when they were compared to the control group. Consequently, interesting reading activities increase vocabulary knowledge of the students incidentally.

**Keywords:** Lexical Knowledge, reading skill, topic interest-based reading, incidental vocabulary acquisition

**ÖZ:** Sözcüksel edinim bağlamında sözcük kazanımı ikinci dil ediniminin temel öğelerinden biridir. Sınıf ortamında gerçekleştirilen ilgi çekici okuma çalışmaları öğrencilerin sözcük becerileri kazanımını olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda, bu çalışma İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan Türk öğrencilere ilgi çekici konu bazında sunulan okuma parçalarının onların sözcüksel kazanımlarını olumlu yönde etkilediğini göstermeyi amaçlamaktadır. Ön-test ve son-test bağlamında deneysel olarak gerçekleştirilen bu çalışma, deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmış yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 52 Türk katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Deney grubu, 12 hafta boyunca ilgileri doğrultusunda okuma parçalarına maruz kalırken, kontrol grubu geleneksel okuma parçaları odaklı yaklaşımla eğitime tabi tutulmuşlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre, ilgi çekici konularla eğitime maruz kalan öğrencilerin sözcük hazineleri, diğer öğrenci grubuna göre anlamlı ölçüde artmıştır. Kısaca, ilgi çekici okuma aktiviteleri öğrencilerin sözcük kazanımlarını rastlantısal olarak arttırmaktadır.

**Anahtar sözcükler:** Sözcüksel Bilgi, okuma becerisi, ilgi alanına dayalı okuma, rastlantısal sözcük edinimi

\* Asst. Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal University, Translation and Interpreting Department, demirayfatma@gmail.com

## Introduction

Vocabulary teaching has been a vital area of all language use and thus it should be learned to express meaning, to communicate effectively and to be understandable in a new language. This knowledge of vocabulary cannot be compressed in a simple area of language teaching. From lexicology to syntax, semantics to morphology, in any area of linguistics, one can encounter vocabulary acquisition process. Vocabulary knowledge and its acquisition play a crucial role in second language environment (Nation, 2001). This acquisition process can be gained by inductively while learning process occurs deductively in general. At this learning process, the deductive way of vocabulary teaching can be challenging since most languages have very large vocabulary items. Single words, multi-word verbs, phrasal verbs, collocations, idiomatic expressions, parts of speech and similar word constructions can differ from language to language. As Goulden, Nation & Read (1990) estimated, there are almost 54,000-word families in English and every word families have several members inside (e.g. argue, argument, argumentative, argumentation). As Schmitt (2010) expressed, teaching vocabulary tended to focus on individual words and so the studies on vocabulary try to analyse the best way to teach single words. While teaching these single words, not the semantic but the lexical level is the basic level of representation at which form and meaning bridge can be established (Hulstijn, 2002) and this bridge emphasized the importance of L2 learners' vocabulary knowledge level to encounter the linguistic demands of L2 skills (Nation, 2001) such as reading. As Cheng and Matthews (2018) expressed, despite the capacity to set up structure and meaning links is a major initial phase in dealing with a specific word, the multidimensional idea of word knowledge discovers that setting up this connection is simply part of the challenge faced by L2 students. At this point, in literature we can come across large number of studies dealing with incidental vocabulary acquisition, reading aspect on teaching vocabulary structures and glosses using (Chen & Truscott, 2010; Grabe & Stroller, 2001; Gui, 2015; Saz, Lin & Eskenazi, 2015; Tanaka, 2017; Van Zeeland & Schmitt, 2013). Most of the studies on vocabulary teaching have emphasized acquisition of new vocabulary items from reading. In second language environment, the meaning of new words and other components of them can be gained from reading in an L2 context (Zahar, Cobb, & Spada, 2001; Pellicer-Sanchez, 2015; Pellicer-Sanchez & Schmitt, 2010). The knowledge of words in a given context or speech facilitates reading comprehension (Cheng & Matthews, 2018). In literature, there are numerous studies investigating multiple aspects of word knowledge (Li & Kirby, 2014; Matthews & Cheng, 2015), analysing the relationship between L2 vocabulary knowledge and L2 reading skill (Li & Kirby, 2015; Qian, 2002), or demonstrating the relationship between a single measure of vocabulary knowledge with multiple macro-skills (Stahr, 2008). The framework of L2 vocabulary knowledge and reading ability has been tried to establish by emphasizing incidental vocabulary acquisition, topic interest value on reading or reading development procedure. In this paper, vocabulary acquisition through reading has been investigated to examine to what extent learners' vocabulary size improves by the help of interesting reading activities.



### **Reading, Topic Interest and Incidental Vocabulary Acquisition**

Learning to read is one of the most challenging academic goals of university level students. The term of ‘interest’ refers to the extent of students’ enjoying tasks, which are related to reading. In academic setting, reading ability is an important skill in second language environment, in which learners are required to read and complete related tasks about reading (Anderson, 2015). From early to the late stages, L2 learners are exposed to reading in various contexts. Some studies examining the children in the beginning of their school age demonstrated that interest, self-concept ability and reading performance are correlated to each other meaningfully (Nurmi & Aunola, 1999; Viljaranta, Tolvanen, Aunola, & Nurmi, 2014). Some studies on adult learners showed that there are some significant effects of topic interest on reading comprehension (LeLoup, 1993; Ercetin, 2010). LeLoup (1993) reported that topic interest has a vital effect on L2 reading comprehension and vocabulary acquisition. In this study, the researcher investigated 206 high school students learning Spanish and found a strong relationship between interest and reading comprehension. According to the results, the interest variable was 9 % of the overall variance in second language reading comprehension. It is not difficult to generalise this factor to the second language vocabulary and in turn reading knowledge. In academic context, for instance; a basic component is how this ability can be developed during second language learning period. In literature, it was proved that high interest in reading and high reading self-concept promote reading skills (Ecalte, Magnan & Gibert, 2006; Quirk, Schwanenflugel & Webb, 2009). Based on the preliminary studies, reading ability can be developed gradually when they are exposed to meaningful and interesting input or extensive reading (Suk, 2016; Van, 2017). In other words, the interest of the learners on the topic or reading passage is an important factor that effects second language acquisition (Dörnyei, 2005). It was also reported that learners remembered twice the number of the unknown words in more interesting stories than less ones (Elley, 1989). This interest can facilitate learners’ adaptation to new words incidentally. At this point, incidental vocabulary acquisition appears on literature in a parallel way with interesting reading passages and is expressed as a subconscious and implicit vocabulary learning process.

As West (2017) defined, this term “refers to learning vocabulary implicitly and subconsciously through exposure to spoken or written language” (p.179). From another perspective, incidental vocabulary learning occurs when learners’ attention and focus is on understanding messages without a specific intention to learn a set of words (Ellis, 1999). Ellis (2008) also expressed that implicit learning is “acquisition of knowledge about the underlying structure of a complex stimulus environment by a process which takes place naturally, simply, and without conscious operations” (p. 121).

In second language teaching literature, incidental vocabulary acquisition process is considered with reading and writing skill. Especially, reading comprehension and vocabulary teaching are emphasized together in materials. From this perspective, students should be encouraged to improve their extensive reading in a parallel way with vocabulary acquisition and reading comprehension process (Ellis, 1997; Laufer, 2001).

## Present Study

In literature, there is a limited number of topic interest studies especially in Turkish EFL context and that is the reason why this study has searched the significant effect of topic interest on vocabulary acquisition. Additionally, this paper expects to study the effect of high interest level reading passages on L2 vocabulary learning process during one semester. From this perspective, the main aim of this study is to provide additional information about the relationship between reading ability based on topic interest and vocabulary knowledge development. The most significant point of the study is to test the development of vocabulary knowledge of Turkish EFL learners experimentally during one semester by presenting them topic interest-based reading passages. In addition, this study contributes to the ability to be an additional source of literature studies in the field of vocabulary teaching.

On the other hand, there are some limitations of the study. First, this study was limited to only one public university. Second, since reading comprehension is a one-semester course, the study period is limited to only one semester. Moreover, the average number of participants is not considered sufficient since the number of classes consists of two branches and an average of 25 people.

This research also answers the following questions:

1. Do topic interest-based reading activities significantly affect learners' L2 vocabulary acquisition performance?
2. Do the learners who get topic interest-based reading treatment gain more success in vocabulary achievement than the other learners who are exposed to traditional reading passages?

## Methodology

### Procedure

The aim of this study is to investigate improvement of vocabulary size in second language environment based on reading and topic interest. From the way of this aim, this study was conducted at Bolu Abant İzzet Baysal University in Turkey. The materials used in this study were adapted from Lee's (2014) study with some differences in applied reading passages. The reading passages in this study were selected conscientiously according to the level of the participants. Since the participants' English level was at B1-B2, the difficult words in the selected reading texts were replaced with synonymous words that are appropriate to the students' level. In addition, through the pilot study at the beginning of the study, it was possible to distinguish the reading passages appropriate to the level and the interest of the students. The process of the study lasted 12 weeks. In the first week, the participants completed Nation's Vocabulary Level Pre-test, Topic Interest Inventory (to see their interest on the topics), Prior Topic Knowledge Test, Reading passages on different topics and Vocabulary Pre-test. After the data was taken, the results were recorded. They were then grouped into experimental and control groups according to participants' comments, following the implementation of the Prior Topic Knowledge Test, which included True / False questions about the subject. Participants in the experimental

group are more interested in the reading titled "The Social Network" in this study. Participants who were interested in different reading material and scored below 5 points in the interest test were included in the control group. Afterward, experimental group took vocabulary-teaching process through topic interest-based reading passages for 10 weeks while control group took traditional instruction-based reading activities. At the end of the instruction period, the participants were asked to read two reading passages in high and low level of topic interest. Afterward, they completed reading comprehension questions about passages and answered Nation's Vocabulary Level Post-Test and Vocabulary-Post Test to see their reading proficiency in second language.

### **Participants**

This study which emphasizes vocabulary teaching based on topic interest was conducted with 52 freshmen studying in Translation and Interpreting Department. Their ages were between 17-19 (M=18, 6 months) years old. They all studied English for over 2 years at a high school. Participants from two different classes were divided into experimental and control group according to the preferences of their topic interest on reading passages. Incidental vocabulary teaching based on topic interest and reading was presented to the experimental group (N=26), while control group (N=26) took traditional vocabulary teaching based on spontaneous reading passages without analysing them according to topic interest. In total, 52 students (24 female, 28 male) participated in the study. According to Oxford Quick Placement Test Score, 52 % of the students ranked at an intermediate and 48 % of them ranked at a low-intermediate level. The majority reported that their reading and writing ability is better than the other skills such as listening and speaking.

### **Pilot Study**

Before present study processed, pilot study was applied to see the instruments' reliability measuring of the study with randomly selected participants from the first grade students during the first semester. The participants consisted of first year students (N=28) studying at the Translation and Interpreting department at the same university. For internal validity testing, pre- and post-test equivalence factor was analysed to see the frequency level of two vocabulary items lists. After this study, correlation coefficient was calculated, and vocabulary lists were designed. At the end of the pilot study, exploratory and confirmatory factor analysis were performed by statistics experts and internal consistency by Cronbach's alpha coefficient was calculated and found for pre-test (.81) and post-test (.76). The target words in the pre-test and post-test which were chosen from two reading passages were shaped after the pilot study. For instance, words in which students find it so difficult to remember their meaning or cannot make any sense from the context have been replaced by their synonyms. As a result of the interview with the students, it was determined which words they had difficulty in understanding, the reasons were tried to be understood and finally the items were tried to be simplified without any change in meaning. Both reading passages used in the study were also analysed and the reliability for the first passage was 0.81 and the second one was 0.73.

## Materials

### Nation's Vocabulary Level Pre-test (2001)

At the beginning of the study, Nation's Vocabulary Level Test was used to see the participants' level of vocabulary size. In this test, there are different word levels as 2.000, 3.000 and 5.000 words. In each part, there are 10 different sections in which 6 different vocabulary items and 3 different meaning or synonyms. The participants in this study were supposed to choose the correct item and write the number of each as in the example.

e.g.

1. business
2. clock                      \_6\_ part of a house
3. horse                        \_3\_ animals with four legs
4. pencil                        \_4\_ something used for writing
5. shoe
6. wall

When the results were analysed, it was seen that there were no significant differences between two groups ( $t = .27, p = .84$ ). Their scores were 45,74 out of 100 for experimental group and 43, 82 for control group.

### Topic Interest Inventory and Prior Topic Knowledge Test

Topic Interest Inventory was applied before the reading passages. This inventory (see Appendix A.) showed the topic interest rate of the participants on reading passages and helped researcher on deciding which topic should be used during the study.

Prior Topic Knowledge Test for each passage was assessed through true-false test with 5 items (see Appendix B). The sentences in this test demonstrated the participants' knowledge about the reading passages. Participants were asked to read the sentences and decide whether they are true or false. According to Cronbach's alpha reliability analysis, prior topic knowledge test showed had a reliability of 0.73.

### Reading Passages

In a parallel way to the Lee's (2014) study, after the topic interest levels of the six different reading passages were analysed, two of them (one with a high level and the other with a low level of topic interest) were used in this study. Based on the result of the topic interest inventory taken from participants, "The Social Network" (as the high-interest passage) and "Home-Schooling" (as the low-interest passage) were chosen to use in the study. The first text was taken from an article on the website ([www.mondadorieducation.it](http://www.mondadorieducation.it)) and the second one was used from another article on the website ([www.studfiles.net](http://www.studfiles.net)). In Translation and Interpreting department, two experts were chosen to decide whether there should be any changes in the structure of the reading passages. According to their feedback, one of the reading passages (The Social Network) was shortened without any change in meaning. It was then decided that both reading passages were similar to each other in their proficiency level.

### **Vocabulary Pre-test**

In this test, the participants would sign “yes” if they know the meaning of the word given and write definition in their native language or second language (Turkish or English) and “no” if they do not have any idea about the meaning of them. After they completed the list, the first reading passage (The Social Network) and comprehension questions about it were distributed to them. This session lasted 20 minutes during the course. When they finished, they were handed out the second reading passage (Home-Schooling) and the comprehension questions again.

### **Treatment**

The participants were divided into experimental and control group according to the Nation's Vocabulary Level Test and Topic Interest Inventory results. After the participants were classified, different reading materials in a parallel way of their interests were presented to the experimental group on a weekly basis, and vocabulary studies were conducted in this direction. The control group has been exposed to different reading passages that change every week during the process without any intention to their interest level. At the end of the semester, two sets of reading passages and comprehension questions were presented to the participants again. After they were completed, the participants were given the Nation's Vocabulary Level Post-Test and the vocabulary post-test.

### **Nation's Vocabulary Level Post-test (2001)**

In this test, 140 vocabulary items with four choices are presented. The main aim of using this test is to see relationship between pre-test and post-test. The participants were supposed to find and answer the closest meaning of the key words as in the example.

e.g. RESTORE: It has been restored.

- a. said again
- b. given to a different person
- c. given a lower price
- d. made like new again

### **Vocabulary Post-test**

The main aim of using this post-test is to find out the improvement level of vocabulary acquisition level of the participants during reading sessions. Participants completed the vocabulary post-test including 50 vocabulary items used in the reading passages. In this test, they were instructed to answer “yes” if they know the meaning of the vocabulary items (similar to pre-test) or “no” if they do not. They were also asked to translate and define the words in their native language or second language if they signed as “yes”. The vocabulary items consisted of 30 target words and 20 distractors which were chosen from Nation's 10.000 word-level vocabulary list. The reason of using 20 distractors as a different procedure from pre-test is to prevent their familiarity to these vocabulary items. Each correct answer was signed as 1 point and wrong ones were signed as 0 point. The reliability of this test was found as 0.76 according to Cronbach's alpha reliability

result (see 3.3. Pilot Study). Participants completed all tasks during 30 minutes in course time.

### Data Analysis

This research was used to test the hypothesis whether the topic interest on reading passages helps learners to improve vocabulary knowledge or not. The results were based on pre- and post- vocabulary items tests and reading passages. All the answers of the participants were recorded in Excell. To begin with, each correct answer given by the participants for the Nation's Vocabulary Level Test was coded as 1, and each incorrect answer was coded as 0. The answers of the participants for Topic Interest Inventory are then recorded in Likert type 1 through 7. Similarly, for the 5-item-Topic Knowledge Test, the correct answers given by the participants were coded as 1 and the incorrect answers were coded as 0. Vocabulary Test (pre- and post-) responses of the participants after the reading passages were coded as 1 for correct answers and 0 for wrong answers similarly. After the data was collected, the results of the study were analysed by the help of paired samples t-test in SPSS-20.

### Results

This study was applied for testing the *first hypothesis* that topic interest on reading passages improves vocabulary knowledge of second language learners. The results of the study were based on vocabulary pre- and post-test dealing with high and low interest of two different reading passages. The findings obtained from pre-tests of high-level frequent reading passage from both groups showed that there were no significant differences between them (Eg\*: M=7,61, SD=1,26; Cg†: M=7,73, SD=,53) (( $t(25) = -,48, p=,631$ ). Prior to treatment and topic interest inventory, these results show that vocabulary performance for both groups were similar to each other. On the other hand, when analysed the post-test results of both groups it can be seen that there were significant differences between them (Eg: M=11,50, SD 1,42; Cg: M=8,26, SD=1,37) (( $t(25) = 8,55, p=0,000$ ). After the treatment, it can be said that experimental group is more successful than the control group in gaining new vocabulary items since the reading passage is in their interest level (see Table 1).

After analysing the high-level frequent reading passage findings, low frequent level of reading passage results for both groups were supposed to be measured to see the topic interest effect for both groups. The findings obtained from pre-tests of low-level frequent reading passage from both groups showed that there were no significant differences between them (Eg: M=5,46, SD=1,52; Cg: M=5,92, SD=1,41) (( $t(25) =-1,40, p=0,173$ ). Not surprisingly, the post-test results of both groups did not show any significant differences between them again (Eg: M=6,88, SD=0,99; Cg: M=6,57, SD=1,96) (( $t(25) =0,77, p=0,444$ ) (see Table 1).

---

\* Eg: Experimental Group

† Cg: Control Group

**Table 1.** Paired Samples Statistics of Experimental and Control Groups' Pre- and Post-tests Results (High and Low Frequent Reading Passages)

		M	N	SD	SEM	t	df	p
Pair 1	HF-pretest-Exp	7,6154	26	1,26734	,24855	-,486	25	,631
	HF-pretest-Con.	7,7308	26	,53349	,10463			
Pair 2	HF-posttest-Exp.	11,500	26	1,42127	,27873	8,559	25	,000
	HF-posttest-Con.	8,2692	26	1,37281	,26923			
Pair 3	LF-pretest-Exp.	5,4615	26	1,52920	,29990	-1,402	25	,173
	LF-pretest-Con.	5,9231	26	1,41204	,27692			
Pair 4	LF-posttest-Exp.	6,8846	26	,99305	,19475	,778	25	,444
	LF-posttest-Con.	6,5769	26	1,96312	,38500			

M: Mean SD: Standard Deviation SEM: Standard Error Mean HF: High Level Frequency LF: Low Level Frequency

Concerning the *second hypothesis* that learners who get topic interest-based reading treatment gain more success in vocabulary achievement than the other group, their pre-test and post-test results were investigated comparatively. When analysed the experimental group's improvement degree inside itself, it can be underlined that the group got the expected success after treatment and topic interest inventory. According to the findings, there were significant differences between pre- and post-test results of experimental group (Pre-: M=7,61, SD=1,26; Post-: M=11,50, SD=1,42) ( $t(25) = -9,59, p=0,000$ ). However, control group could not get the similar success rate when they are compared with experimental group. Pre-and post-test result of control group did not show any significant differences between them (Pre-:M=7,73, SD=,53; Post-:M8,26, SD=1,37) ( $t(25) = -1,82, p=0,080$ ) (see Table 2.).

The findings taken from the pre and post test results of experimental group are analysed to see whether there were any differences between the participants' performance after treatment. Surprisingly, it can be seen that there were significant differences between the participants' performances after the treatment without looking at the frequency level of reading passage. The results showed that there were significant differences between the pre- and post-test results (Pre-: M=5,46, SD=1,52; Post-: M=6,88, SD=0,99) ( $t(25) = -4,09, p=0,000$ ). While experimental group had a significant success during the process, control group could not get a measurable success improvement. As stated in the findings, there were no significant differences between pre- and post-test results of control group (Pre-: M=5,92, SD= 1,41; Post-: M= 6,57, SD= 1,96) ( $t(25) = -1,75, p=0,91$ ) (see Table 2.).

**Table 2.** Paired Samples Statistics of Experimental and Control Groups' Pre- and Post-tests Results (High and Low Frequent Reading Passages)

		M	N	SD	SEM	t	df	p
Pair 5	HF-pretest-Exp	7,6154	26	1,26734	,24855	-9,590	25	,000
	HF-posttest-Exp.	11,5000	26	1,42127	,27873			
Pair 6	HF-pretest-Con.	7,7308	26	,53349	,10463	-1,827	25	,080
	HF-posttest-Con.	8,2692	26	1,37281	,26923			
Pair 7	LF-pretest-Exp.	5,4615	26	1,52920	,29990	-4,099	25	,000
	LF-posttest-Exp.	6,8846	26	,99305	,19475			
Pair 8	LF-pretest-Con.	5,9231	26	1,41204	,27692	-1,758	25	,091
	LF-posttest-Con.	6,5769	26	1,96312	,38500			

The different frequency levels of reading passages were used to see the topic interest effect on vocabulary teaching. To analyse this, experimental group's performance on two different passages were also analysed and showed that there were already significant differences between pre- and post-test results of experimental group (HL:  $M=7,61$ ,  $SD=1,26$ ; LL:  $M=5,46$ ,  $SD=1,52$ ) ( $t(25)=8,98$ ,  $p=0,000$ ). The findings from control group for high and low frequency level passages were similar to experimental group. There were also significant differences between two passages' vocabulary pre-tests results (HL:  $M=7,73$ ,  $SD=0,53$ ; LL:  $M=5,92$ ,  $SD=1,41$ ) ( $t(25)=5,67$ ,  $p=0,000$ ) (see Table 3.).

Finally, when analysed the post-test results of experimental group in terms of high and low frequent level of reading passages, it showed that there was a significant difference between them. Besides, the difference level was higher than the pre-test results. In other words, they showed a significant success after the treatment and topic interest inventory (HL:  $M=11,50$ ,  $SD=1,42$ ; LL:  $M=6,88$ ,  $SD=0,99$ ) ( $t(25)=14,92$ ,  $p=0,000$ ). Similarly, although the success rate is not as high as experimental group's success rate, the control groups' post-test results for high and low frequent reading passages also demonstrated a significant differences between them (HL:  $M=8,26$ ,  $SD=1,37$ ; LL:  $M=6,57$ ,  $SD=1,96$ ) ( $t(25)=4,24$ ,  $p=0,000$ ) (see Table 3.).

**Table 3.** Paired Samples Statistics of Experimental and Control Groups' High- and Low-Frequent Reading Passage Results (Pre-tests and Post-tests)

		M	N	SD	SEM	t	df	p
Pair 9	HF-pretest-Exp	7,6154	26	1,26734	,24855	8,981	25	,000
	LF-pretest-Exp.	5,4615	26	1,52920	,29990			
Pair 10	HF-pretest-Con.	7,7308	26	,53349	,10463	5,671	25	,000
	LF-pretest-Con.	5,9231	26	1,41204	,27692			
Pair 11	HF-posttest-Exp.	11,5000	26	1,42127	,27873	14,926	25	,000
	LF-posttest-Exp.	6,8846	26	,99305	,19475			
Pair 12	HF-posttest-Con.	8,2692	26	1,37281	,26923	4,240	25	,000
	LF-posttest-Con.	6,5769	26	1,96312	,38500			

The results show that incidental vocabulary acquisition based on topic interest level on reading passages increased second language learners' vocabulary knowledge and helped them improve vocabulary learning ability incidentally.

### Discussion and Conclusion

This study investigated the first research question that topic interest phenomenon on vocabulary acquisition process of second language learners. Based on the findings and results, the present study proves the positive impact of topic interest-based reading activities which facilitates the second language vocabulary acquisition performance. The results can be explained by Lee and Pulido's (2017) research hypothesis that topic interest significantly has an impact on incidental vocabulary learning. In their study, it was found that second language learners gained more success in vocabulary when it was thought through the story which they found more attracting and compelling. In their study, the reading passage called 'Psy's Gangnam Style' affected the learners' level of inclusion to the text and its meaning. This procedure helped learners gain vocabulary incidentally. Similarly, Ainley, Hidi and Berndorff (2002) found in their study that topic interest also



facilitates reading comprehension and in turn reading comprehension affects incidental vocabulary acquisition process (Pulido, 2004). The results of these study also support the previous research analysing the effectiveness of reading in incidental vocabulary acquisition in terms of form and meaning (Brown, Waring, & Donkaewbua, 2008; Pellicer-Sanchez, 2015, 2017; Pellicer-Sanchez & Schmitt, 2010). In the process of reading activities, the learners were exposed to many similar high-frequent English reading passages and words in them; therefore, these exposures have contributed to incidental acquisition of new vocabulary items. The result also suggested that L2 vocabulary knowledge is measured to acquire accurate information about the degree to which a learner's current vocabulary knowledge supports fundamental language skill such as reading. These measures are likely to provide a diagnostic information about lexical knowledge which is most likely to be inhibiting L2 reading performance. In the light of specificity of incidental vocabulary knowledge and its strong relation with L2 reading, it is significant to emphasize the reading texts which learner acquire in the classroom.

Concerning the second research question, learners who got topic-interest based reading treatment gained more success in vocabulary achievement when they were compared with the other group who took traditional instruction on reading and vocabulary. The results of the study indicate that topic-based reading treatment can lead to the improvement of learners' vocabulary gain. This supports the results of Lee (2014), suggesting that topic-based reading treatment can also lead to acquisition of vocabulary incidentally. Not surprisingly, results have also demonstrated that the students gain more success after the treatment which is based on interesting reading passages and these passages gave a chance to the learners to enhance the meaning of single words similar to the single word studies (Webb, 2007 a, 2007b; Brown et al., 2008; Lee, 2009; Viljaranta et al., 2017). Findings also suggest that reading interesting topics in course time are not only motivating than the prosy ones, but learners are also more certain to acquire and get the knowledge from these passages. Within the instruction period presented in this study, results have also shown that learners are more precise about their ability to recognize the correct definition of the unknown words, providing further evidence that acquiring knowledge of the definition of the new words may be not actually more difficult than the other second language skills. When encountering new words in any reading passage, L2 learners seem to try to get the information about the form, meaning and comprehension of passages at the same time and with the same level of difficulty. University level students can understand the problem which occurs due to their lack of knowledge or input in second language. However, if they are motivated with appealing topics at least while teaching reading and vocabulary, they can consolidate their interest with vocabulary background knowledge and reach incidental vocabulary acquisition process. The difficulty in the incidental acquisition of vocabulary knowledge might not therefore lie in their short period of time in written texts that learners encounter but in the restricted and boring texts during this time. Understanding that implicit vocabulary teaching can be expanded by classroom topic interest based-reading activities, -which necessarily focus on the acquisition of vocabulary- is very important in terms of pedagogical implication. According to Boers and Lindstromberg (2009), vocabulary acquisition occurs as a by-product of a meaning-based

activity if materials are manipulated and designed to stimulate learners' paying attention to these tasks. If instructors would like to ensure that learners are exposed to enough vocabulary input in reading passages, they should modify and form sufficient reading passages. If this is considered as a key issue, the potential of learning vocabulary incidentally can be maximized in second language learning environment.

Reading and vocabulary acquisition skills are integral parts for each other. In this sense, in order to be more successful in gaining new vocabulary items, some suggestions can be made to the educators about the activities carried out in the classroom. To begin with, it is indisputable that there is a need for a more planned and focused study to improve reading skills and vocabulary acquisition incidentally and subconsciously. It is also thought that word processing should be regarded as basic skills in order to have enough preliminaries in second language acquisition. From this perspective, second language acquisition without vocabulary can be a problem in the production stage. Besides, lexical studies should be emphasized more in language teaching curricula. In addition, the reading skill as a basic skill of language acquisition must be emphasized in this sense. On this aspect, pedagogical approaches that emphasize the development of incidental vocabulary knowledge and reading ability are recommended since these approaches will assist L2 learners acquire vocabulary. From pedagogical perspective, language educators need to be more selective about the selection of reading materials. Reading passages that increase students' motivation, interest and appeal to them can increase their vocabulary, as well as increase their interest in English. For further research, it may be possible to reach more clear information by making interviews with the students about the reading comprehension and lexis course.

### References

- Ainley, M., Hidi, S. & Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology, 94*, 545–561.
- Anderson, N. J. (2015). Academic reading expectations and challenges. In N. Evans, N. Anderson, & W. Eggington (Eds.), *ESL readers and writers in higher education* (pp. 95–109). New York, NY: Routledge.
- Boers, F. & Lindstromberg, S. (2009). *Optimizing a lexical approach to instructed language acquisition*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Brown, R., Waring, R. & Donkaewbua, S. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening. *Reading in a Foreign Language, 20*, 136–163.
- Chen, C. & Truscott, J. (2010). The effects of repetition and L1 lexicalization on incidental vocabulary acquisition. *Applied Linguistics, 31*(5), 693-713.
- Cheng, J. & Matthews, J. (2018). The relationship between three measures of L2 vocabulary knowledge and L2 listening and reading. *Language Testing, 35*(1), 3-25.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ecalte, J., Magnan, A. & Gibert, F. (2006). Class size effects on literacy skills and literacy interest in first grade: A large-scale investigation. *Journal of School Psychology, 44*, 191–209. doi:10.1016/j.jsp.2006.03.002

- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 174–187.
- Ellis, N. C. (1997). Vocabulary acquisition: Word structure, collocation, grammar, and meaning. In M. McCarthy, & N. Schmidt (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 122-139). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1999). *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ellis, N.C. (2008). Implicit and explicit knowledge about language. In J. Cenoz & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Vol. 6. Knowledge about language* (2nd ed., pp. 119–131). New York, NY: Springer.
- Erçetin, G. (2010). Effects of topic interest and prior knowledge on text recall and annotation use in reading a hypermedia text in the L2. *ReCALL*, 22, 228-246.
- Goulden, R., Nation, P. & J. Read, J. (1990). How large can a receptive vocabulary be? *Applied Linguistics* 11, 341-363.
- Grabe, W. & Stroller, F. (2001). Reading and vocabulary development in a second language: A case study. In J. Coady and T. Huckin (Eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 98-122.
- Gui, B. (2015). Task type effects on English as a Foreign Language learners' acquisition of receptive and productive vocabulary knowledge. *System*, 53, 84-95.
- [https://en.islcollective.com/resources/search\\_result?Tags=facebook&searchworksheet=GO&type=Printables](https://en.islcollective.com/resources/search_result?Tags=facebook&searchworksheet=GO&type=Printables)
- <https://studfiles.net/preview/6024819/page:20/>
- Hulstijn, J. (2002). Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge. *Second Language Research*, 18, 193–223.
- Laufer, B. (2001). Reading, word-focused activities and incidental vocabulary acquisition in a second language. *Prospect*, 16(3), 44-54.
- Lee, S. (2009). Topic congruence and topic interest: How do they affect second language reading comprehension? *Reading in a Foreign Language*, 21, 159-178.
- Lee, S. (2014). The impact of topic interest, L2 proficiency, and gender on EFL incidental vocabulary acquisition through reading. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Texas at Austin.
- Lee, S. & Pulido, D. (2017). The impact of topic interest, L2 proficiency, and gender on EFL incidental vocabulary acquisition through reading. *Language Teaching Research*, 21(1), 118-135.
- Leloup, J. W. (1993). The effect of interest level in selected text topics on second language reading comprehension (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, Columbus.
- Li, M. & Kirby, J. R. (2014). The effects of vocabulary breadth and depth on English reading. *Applied Linguistics*, 36(5), 611-634.
- Li, M. & Kirby, J. R. (2015). The effect of vocabulary breadth and depth on English reading. *Applied Linguistics*, 36, 611–634.
- Matthews, J. & Cheng, J. (2015). Recognition of high frequency words from speech as a predictor of L2 listening comprehension. *System*, 52, 1–13.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nurmi, J.-E. & Aunola, K. (1999). Task-value scale for children (TVS-C). Unpublished measurement instrument. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

- Pellicer-Sanchez, A. (2015). Incidental L2 vocabulary acquisition from and while reading: An eyetracking study. *Studies in Second Language Acquisition*. Published online: 18 August 2015 (doi: 10.1017/S0272263115000224).
- Pellicer-Sánchez, A. (2017). Learning L2 collocations incidentally from reading. *Language Teaching Research*, 21(3), 381-402.
- Pellicer-Sanchez, A. & Schmitt, N. (2010). Incidental vocabulary acquisition from an authentic novel: Do things fall apart? *Reading in a Foreign Language*, 22, 31–55.
- Pulido, D. (2004). The relationship between text comprehension and second language incidental vocabulary acquisition: A matter of topic familiarity? *Language Learning*, 54, 469–523.
- Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 52, 513–536.
- Quirk, M., Schwanenflugel, P. & Webb, M.-Y. (2009). A short-term longitudinal study of the relationship between motivation to read and reading fluency skill in second grade. *Journal of Literacy Research*, 41, 196–227. doi:10.1080/10862960902908467
- Saz, O., Lin, Y. & Eskenazi, M. (2015). Measuring the impact of translation on the accuracy and fluency of vocabulary acquisition of English. *Computer Speech & Language*, 31(1), 49-64.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. UK: Palgrave Macmillan.
- Stahr, L. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *Language Learning Journal*, 36, 139–152.
- Suk, N. (2016). Teacher and student perceptions of extensive reading activities. *Modern English Education*, 17(1), 69–88.
- Suk, N. (2017). The effects of extensive reading on reading comprehension, reading rate, and vocabulary acquisition. *Reading Research Quarterly*, 52(1), 73-89.
- Tanaka, M. (2017). Examining EFL vocabulary learning motivation in a demotivating learning environment. *System*, 65, 130-138.
- Van Zeeland, H. & Schmitt, N. (2013). Incidental vocabulary acquisition through L2 listening: A dimensions approach. *System*, 41(3), 609-624.
- Viljaranta, J., Tolvanen, A., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. (2014). The developmental dynamics between interest, self-concept of ability, and academic performance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58, 734–756. doi:10.1080/00313831.2014.904419
- Viljaranta, J., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Silinskas, G., Poikkeus, A. M. & Nurmi, J. E. (2017). Patterns of word reading skill, interest and self-concept of ability. *Educational Psychology*, 37(6), 712-732.
- Webb, S. (2007a). Learning word pairs and glossed sentences: The effects of a single context on vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 11, 63–81.
- Webb, S. (2007b). The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics*, 28, 46–65.
- West, J. (2017). Incidental Vocabulary Acquisition as Student Performance Determinant in Undergraduate Research Modules. *Journal of Education and Training Studies*, 5(10), 177-187.
- Zahar, R., Cobb, T. & Spada, N. (2001). Acquiring vocabulary through reading: Effect of frequency and contextual richness. *Canadian Modern Language Review*, 57, 541–572.

### Appendix A. Topic Interest Inventory

Please rate your interest in the topic on the following scale.

	Title	Not Interesting				Very Interesting		
		1	2	3	4	5	6	7
1	A National Disease							
2	The Cash Machine							
3	Home-Schooling							
4	A rose-Red City							
5	A Survey on Education							
6	Social Networks							

### Appendix B. Topic Knowledge Test

Please read the sentences and check True of False.

Social Networks			
	Sentence	T	F
1	Mark Zuckerberg founded Facebook by himself.		
2	Facebook organised students by class schedule for the first time.		
3	Facebook was launched in 2004 as an alternative to the traditional student directory.		
4	Facebook did not make important product decisions that ensured harmony and trust between the offline community and the online service.		
5	The number of social network (facebook, instagram, twitter etc...) users increased dramatically.		

Home-Schooling			
	Sentence	T	F
1	In the United States all children must be educated.		
2	Parents can teach their children reading and math more effectively.		
3	Education in regular schools is more interesting as children's interests and questions determine the subject of the lessons.		
4	Schools will continue to be the centre of education.		
5	Majority of parents don't have the time or patience to teach their children at home.		

### Appendix C. Vocabulary Pretest

If you answer "Yes," please provide the meaning of the words. If you answer "No," go on to the next question.

	Yes	No	Meaning (in English or Turkish)
1			launch
2			networking
3			hobbyist
4			precursor
5			corporate
6			interaction
7			moderate
8			cater
9			acquaintance
10			manifestation
11			funky
12			register
13			ultimately
14			mass
15			acquaintance
16			tuition
17			compulsory
18			controversial
19			detractors
20			bullying
21			discrimination

22defend			
23 downsides			
24 extension			
25 fractions			
26 algebra			
27 demand			
28 recreational			
28 negate			
30 interact			

#### Appendix D. Vocabulary Posttest

If you answer “Yes,” please provide the meaning of the words. If you answer “No,” go on to the next question.

	Yes	No	Meaning (E or T)		Yes	No	Meaning (E or T)
1 launch				26 algebra			
2 networking				27 demand			
3 hobbyist				28 recreational			
4 precursor				28 negate			
5 corporate				30 interact			
6 interaction				31 banner			
7 moderate				32 captive			
8 cater				33 default			
9 acquaintance				34 entail			
10 manifestation				35 inhale			
11 funky				36 junction			
12 register				37 overthrow			
13 ultimately				38 replicate			
14 mass				39 retention			
15 acquaintance				40 revenge			
16 tuition				41 sour			
17 compulsory				42 submission			
18 controversial				43 utterly			
19 detractors				44 wheat			
20 bullying				45 infuse			
21 discrimination				46 elicit			
22defend				47 diversion			
23 downsides				48 charitable			
24 extension				49 ascend			
25 fractions				50 adore			



*Araştırma Makalesi / Research Article*

## A Detailed Analysis of Idioms in Sevim Ak's Stories

### Sevim Ak Öykülerindeki Deyimler Üzerine Bir İnceleme

Sevgen Özbaşı\*

Geliş / Received: 24.10.2019

Kabul / Accepted: 25.03.2020

**ABSTRACT:** Culture and vocabulary are among the fundamental elements of the identity of a language. The culture reflects itself in the nature of the words, and therefore in the language. The changes in the vocabulary of a language display themselves in the culture in return. An investigation into these reflections can yield valuable insights regarding changes in a language over time as well as the syntactic features of a language and cultural values. Vocabulary of a language encompasses many linguistic elements such as proverbs, idioms, reduplications. These elements reveal themselves most vividly in spoken and written cultural productions. Analyzing these lexical units in literary works written both for children and adults may allow us identify the level and structure of the language, the use of lexical elements, and cultural values. To this end, this particular study aims to examine the idioms employed in the stories by Sevim Ak as well as analyze their semantic values for the text. For the analyses of the lexical elements, idioms were specifically chosen because they are widely used both in daily life and other areas and they suggest clues for linguistic and cultural elements. This study is a descriptive study in which 19 stories by Sevim Ak and idioms used in these stories were found. The findings revealed that the author utilized idioms to a great extent, therefore, contributed to its originality and semantic richness. Moreover, they were found to be useful in developing children's vocabulary knowledge and enhance their conceptual understanding.

**Keywords:** Sevim Ak, children's literature, stories, idioms.

**ÖZ:** Bir dilin kimliğini oluşturan unsurlar arasında kültür ve söz varlığı gelir. Kültürün izleri söz varlığına, söz varlığındaki değişimler de kültüre yansır. Bu yansımalar incelenerek tarihî süreç içerisinde dilde gerçekleşen değişimler, dilin yapısal özellikleri ve toplumun kültürel değerleri ortaya konabilir. Dili oluşturan söz varlığının kapsamında atasözü, deyim ikileme gibi pek çok dilsel yapı yer alır. Bu yapılar kendini en uygun şekilde sözlü ve yazılı kültür ürünlerinde gösterir. Edebiyat eserlerindeki söz varlığı incelenerek kullanılan dilin düzeyi, dilin yapısı, söz varlığı öğelerinden yararlanıp yararlanılmadığı, kültürel değerlere yer verilip verilmediği gibi durumlar tespit edilebilir. Bu çalışmanın amacı da Türk çocuk edebiyatı yazarlarından Sevim Ak'ın öykülerinde bulunan deyimleri belirlemek; bunların metne sağladığı anlamsal katkıları değerlendirmektir. Kullanım alanının daha geniş olması, günlük yaşamda daha çok yer alması, dil-kültür yapımızla ilgili birçok ipucu sunması bakımından deyimler tercih edilmiştir. Çalışma tarama yönteminin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Ak'ın 19 öykü kitabı taranarak bunlarda bulunan deyimler saptanmıştır. Bu deyimlerin öykülere kattığı anlamsal değerler yorumlanmıştır. Sonuç olarak yazarın öykülerinde deyimlerden geniş ölçüde yararlandığı; böylelikle anlatımını zenginleştirip özgünleştirdiği; hedef kitlenin sözcük dağarcığı ve kavram dünyasını genişletebilecek nitelik taşıdığı söylenebilir.

**Anahtar sözcükler:** Sevim Ak, çocuk edebiyatı, öykü, deyim.

\* Arş. Gör., Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, sozbasi@baskent.edu.tr

## Giriş

Düşünme, öğrenme-öğretme, anlama-anlatma, kuşaklar arasında bağ kurmaya yarayan; kültürel yapıdan etkilenen ve kültürü etkileyen en önemli iletişim aracı dildir. Kavcar (1999:141) dili “millî kültürün temel öğelerinin başında gelir ve insanları birbirine yaklaştıran en önemli araçtır. Bir toplumda sözlü ve yazılı anlaşma aracı, aynı zamanda düşünme aracı” şeklinde tanımlamıştır. Gencan (2007:25) ise dil tanımını “Duygu, düşünce ve dileklerimizi anlatmaya yarayan imlerin -daha çok, ses imlerinin- hepsine birden dil denir” biçiminde tanımlamış, “Dil; insanca yaşamının, düşüncenin, buluş ve yaratış yeteneklerimizin anasıdır. Düşüncenin aynasıdır, ulusal varlığın da temelidir.” diye eklemiştir. Aksoy (1975:11) ise dile yönelik şunları belirtmiştir:

Dil insanların düşünürülüğünden doğmuş; doğduktan sonra da düşüncelerin yaratıcısı olmuştur. Bilgilerimizi, öğrenimimizi, başkalarının düşüncelerini dil yoluyla elde ederiz. Kendi düşüncelerimiz de kafamızın içinde çalışan dilin yardımıyla oluşur, olgunlaşır. Sanki içimizden konuşarak, sessiz bir dili kullanarak düşünür, yeni yeni düşüncelere ulaşırız. Ulaştığımız yeni düşünceleri de yine dil biçiminde ortaya koyar, onları başkalarına ulaştırırız. Böylece sürekli olarak düşünce dili, dil de düşünceyi geliştirir durur.

Dil, canlı bir toplumsal varlık olmasından dolayı, toplumdaki insanlar arasında ortak bilinç oluşturur ve zengin bir kültür birikimi içerir. Bir ulus geçmişten bugüne uzanan dönemlerdeki tüm değer, inanç, yaşam ve kültür öğelerini dille, dilin yazıya geçirilmiş biçimi olan yazılı kültür ürünleriyle aktarmış ve aktaracaktır.

Söz varlığı, o dili oluşturan öğelerin/dilsel yapıların tümüdür. Aksan’a (2006) göre söz varlığı, dilin kendi öğelerinden oluşan temel söz varlığı; bilim, teknik, sanat alanlarına ilişkin terimlerden; her dilde belli bir durumu, olayı, insanların tutum ve davranışlarını belirlemek üzere birden çok sözcükle anlatım bulan deyimlerden; bir ulusun bilgeliğini, yaşam deneyimlerini yansıtan ve kuşaktan kuşağa aktarılan atasözlerinden; çeşitli anlatım kalıplarından, yabancı dillerden gelme öğelerden, insanların toplumsal yaşamda belli bir kültürün ürünü olarak kullandıkları ilişki sözlerinden; kalıplaşarak dilden dile geçen kalıplaşmış sözlerden; dile büyük bir anlatım gücü kazandıran ikilemelerden ve kalıplaşmış birtakım özdeyişlerden oluşur.

Bir toplumun yaşam biçimiyle birlikte dinsel inançları, hangi uluslarla ne ölçüde ilişki kurmuş olduğu, nelere değer verdiği, nükteye olan eğilimi söz varlığının incelenmesiyle ortaya çıkar. Aksan (1975:424-430), bir dilin söz varlığının belirlenmesinin önemine ilişkin şunları ifade etmiştir:

Kuşaktan kuşağa, kişiden kişiye aktarılan söz varlığı, aynı zamanda dilin toplumla en yakından ilişkili yönü olarak bir ulusun kültürünün aynası niteliğini taşır; bu açıdan en değerli inceleme gerecidir... Bir dilin söz varlığının incelenmesi, o dili konuşan toplumun ‘maddi ve manevi kültür’ü üzerinde bize en inandırıcı tanıkları getirir. O ulusun yaşayış biçimi, inançları, gelenekleri, toplumda önem verilen kavramlar ve tarih boyunca ortaya çıkan çeşitli değişimler, o toplumun birçok niteliği söz varlığında kendini belli eder. Hatta üzerinde hiçbir bilgimiz olmayan, görmediğimiz, tanımadığımız bir ülkenin dilini kitaplardan ya da bir kimseden, iyi öğrenme olanağımızın bulunduğunu varsayarsak yalnızca dil aracılığıyla o ülkede yaşayan ulusun kültürünü ana çizgileriyle inceleyip öğrenebileceğimizi söyleyebiliriz.

Ulusal ve evrensel değerlerin aktarımında en etkili araç olan dilin söz varlığının, konuşulduğu toplumun kültürel yapısına ilişkin önemli izler taşıdığı gerçeği yadsınamaz. Her toplumun insanı, doğayı, olayları kendine özgü anlayış-anlatış biçimi vardır. Bu



biçimin yansıdığı dil de anadildir. Anadili, bireyin doğuştan getirdiği yeti ile başlangıçta annesinden ve yakın aile çevresinden edindiği, daha sonra ilişkide bulunduğu çevrelerde geliştirdiği, bilinçaltında yer alan ve toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (TÜBA, 2011). Aksan (1975:425) anadili kavramına ilişkin şunları vurgulamıştır:

Bu dil türünü adlandırırken “ana” kavramından yararlanılmış olması boşuna değildir. Çünkü, eğer özenle izlenecek olursa –olağanüstü durumlar dışında, özellikle başlangıçta- çocuğun bütün incelikleriyle annesinin dilini kapıldığı görülür. Ses dizgesi ve anlatım yolu özellikleri, olağan durumlarda annenin dilinden kalıp olarak alınır. Çocuğun yakınında bulunan başka kimseler de onu dil bakımından –aynı ölçüde olmamak üzere- etkiler. Çocuğun çevresi genişledikçe, değişik kimselerle ilişkileri arttıkça başkalarının etkisi de fazlalaşır. Doğaldır ki annesi bulunmayan ya da kimsesizler yurdunda büyüyen çocuğun anadili, ona yakın olan kişilerin, özellikle zamanını birlikte geçirdiği öteki çocukların dilidir. Çok küçük yaşta başlayarak ailesinden uzakta yetişenlerin anadilleri, yetiştikleri çevrenin dilidir. Japonya’da yetiştirilen Fransız bir çocuğun anadili Japoncadır.

Söz varlığında önemli yer tutan, ulusun kültürel yapısını yansıtan, o ulusla ilgili değerli bilgiler sunan dilsel öğelerin başında deyimler gelmektedir. Aksoy (1988:52) *Deyimler Sözlüğü’nde* “Bir kavramı, bir durumu ya çekici bir anlatımla ya da özel bir yapı içinde belirten ve çoğunun gerçek anlamlarından ayrı bir anlamı bulunan kalıplaşmış sözcük topluluğu ya da tümce.” olarak tanımlamıştır. Aslan ise (2017:58) daha özlü bir belirlemeyle deyimleri şöyle açıklamıştır:

Birden çok sözcüğün bir araya gelerek farklı bir anlam oluşturduğu özgün kalıplardır. Anlatımı akıcı, güzel, eğlenceli ve çekici kılarlar. İçinden çıktığı toplum tarafından benimsenerek yaşam bulmuşlardır ve yine içinden çıktıkları toplumu yansıtan kısa ve özlü sözlerdir. Bir olayı, duyguyu ya da durumu etkili biçimde dile getirmek amacıyla günlük yaşamda sıklıkla başvurulan önemli anlatım kalıplarıdır. Anlatımı güçlendirmek ve pekiştirmek amacıyla yine sıklıkla kullanılan ikilemeler de önemli söz varlığı öğelerindedir.

Subaşı (1988), deyim konusuna dilbilimsel bir bakış açısıyla yaklaşmış ve deyimlerin dilin yaratıcılık özelliğinin en güzel örnekleri olduğunu aktarmıştır. Sözdizimi açısından birbirine koşut olan tümcelerin, anlambilimsel olarak eşdeğer olmadığı üzerinde durmuştur. Bunu açıklamak için “Adam, öküz altında buzağı arıyor.” ve “Adam, evin içinde anahtarını arıyor.” tümcelerini ele alarak anlambilim açısından aynı değerde olmadıklarını belirtmiştir. Subaşı (1988) deyimlerin bir deyimleşme derecesi gösterdiğini; ‘pire için yorgan yakmak’, ‘adam olmak’, ‘adama dönmek’ deyimlerinin derecelerinin aynı olmadığını vurgulamıştır. Deyimleri birinci dereceden deyimler, ikinci dereceden deyimler ve üçüncü dereceden deyimler olarak üçe ayırmıştır. *Aba altından değnek göstermek; aşağı tükürsen sakal, yukarı tükürsen bıyık; ağzı süt kokmak; ateşe vursam duman vermez; çetin ceviz; çevir kazı yanmasın* gibi deyimleri, deyim tanımlarına tam olarak uydukları için birinci dereceden deyim olarak nitelendirmiş; *ağzını bozmak, adam olmak, başa geçmek, adam etmek* gibi deyimleri göstergelerinden biri yan anlamlı olduğu için ikinci dereceden deyimler olarak ele almıştır. Deyimleşmenin zayıf olduğu ve deyimlerin genel yapısına uymayan *adamına düşmek, adam yerine koymak, başına ekşimek, ters düşmek, dar kafalı* gibi deyimleri üçüncü dereceden deyimler olarak değerlendirmiştir. Subaşı (1988) Türkçedeki deyimleri, tamamıyla göndergesel anlamlı göstergeleri içeren (birinci dereceden), yan anlamlı ve göndergesel anlamlı göstergeleri içeren (ikinci dereceden) ve yalnızca yan anlamlı göstergeleri içeren (üçüncü dereceden) deyimler olarak üç gruba ayırmış; deyim olmayan yapıların ‘etmek’, ‘olmak’, ‘yapmak’ gibi yardımcı eylemlerle

kurulmuş birleşik eylem yapıları olarak düşünülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Deyimlerle ilgili, deyimî oluşturan sözcükler değiştirilemez yargısı hâkim olsa da Güney (1971) Türkçedeki deyimlerin kalıplaşmış olmakla birlikte, bu kalıpların tamamen donmuş sayılmadığını; çekime girebilen deyimlerin zamirlerinin değiştiğini belirtmiştir.

Yazınsal yapıtlar, anadilinin en yetkin kullanım olanaklarını, yapısını, incelik, güzellik ve anlatım gücünü gösterir; bu kullanımların en özgün, özenli ve gelişmiş hâlini yansıtır. Bu nedenle yazınsal yapıtlardaki söz varlığı öğelerinin saptanması, incelenen dilin özgün yanlarını ortaya çıkarmak; söz varlığı öğelerini belirlemek; dile yeni öğeler eklemek; toplumun kültürel kimliğini ortaya koymak açısından gereklidir (Lüle Mert, 2009; Aslan, 2013). Dil öğretimi için ‘çocuk gerçekliği’ ve ‘çocuğa görelilik’ ilkesine uygun ve anadilinin söz varlığı yeterince yansıtılabilen metinler kullanılmalıdır. Bu kapsamda, çocuk edebiyatı ürünleri önemli ve baş kaynaklardır. Bunların dilimizin söz varlığını yansıtmaya gücü bağlamında incelenmesi gerekir. Türk çocuk edebiyatı alanında birçok ödül kazanan ve dünya çocuk edebiyatının en saygın ödülleriyle aday gösterilen; yapıtları yurtdışında da ilgi gören çeşitli dillere çevrilen; Türkiye’de önde gelen yayınevleri tarafından sürekli tekrar baskıları yapılan otuz dokuz kitabı, çağdaş Türk çocuk edebiyatımıza kazandırarak üretken yazarlar arasında yerini alan Sevim Ak’ın yapıtlarını Türkçenin söz varlığını yansıtmaya başarısı bakımından ele almak önemli görülmüştür. Bu nedenle çalışmanın amacı, ‘Sevim Ak’ın öykü kitaplarında deyimlere yer verilmiş midir?’ sorusu doğrultusunda, yazarın öykülerini Türkçenin söz varlığı içerisinde geniş yer kaplayan deyimler açısından incelemek ve değerlendirmektir.

Alanyazın tarandığında söz varlığı üzerine yapılmış çok sayıda çalışmayla karşılaşılmaktadır (Yazıcı Okuyan, 2006; Hasırcı, 2008; Mangır, 2009; Sancı Uzun, 2010; Öztürk, 2013; Özcan, 2018; Çavdar, 2018). Edebiyat yapıtları üzerinde söz varlığı çalışmalarının da arttığı görülmektedir. Bunlar arasında çocuk edebiyatı yapıtlarındaki söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmalara da -sayısı daha az da olsa- rastlanmaktadır (Baş, 2006; Lüle Mert, 2009; Sever ve Karagül, 2014; Özdemir Mete, 2016; Özbaşı, 2016; Aslan, 2017; Yıldırım Bilgen, 2017; Kaçmaz, 2018; Uslupehlivan, 2018; Anaz, 2018; Fidan, 2019). Çalışmaların ortak sonuçları arasında, yapıtlarda en sık kullanılan söz varlığı öğelerinin deyim ve ikilemeler olduğu yer almaktadır.

## Yöntem

Bu araştırma, kurgusal bir yapı üzerinde tarama yönteminin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Var olan durumu, var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan bu yaklaşımda tarama yöntemi kullanılarak Sevim Ak’ın öykü kitaplarının dilsel bütünlüğü içinde yer alan deyimler incelenmiştir. Araştırmanın veri kaynağını Sevim Ak’ın tüm öykü kitapları (19 kitap) oluşturmaktadır. Veriler, alanyazın taraması ve yazarın kitaplarındaki deyimlerin incelemesiyle ortaya konması sonucu elde edilmiştir. Araştırmanın kapsamını oluşturan tüm yapıtlar incelenerek kullanılan deyimler belirlenmiştir. Her bir kitapta kullanılan deyimler sayıları ve sayfa numaraları belirtilerek çizelgeler biçiminde gösterilmiştir. Deyimler belirlenirken Ömer Asım Aksoy’un *Deyimler Sözlüğü* ve Muhittin Bilgin’in *Tanıklarıyla Deyimler Sözlüğü*’ne başvurulmuştur.

### Bulgular

İncelenen 19 öykü kitabında toplam 434 deyim saptanmıştır.<sup>1</sup> Her bir kitapta kullanılan deyimler alfabetik sıraya göre dizilerek çizelgelerde belirtilmiştir. Öykülerde yer alan deyimlerin toplam sayısı belirlenirken yinelenen deyimler dikkate alınmamıştır. Deyimlere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 1:** Deyimlere İlişkin Bulgular

Kitap Adı	Deyimler	
<b>Bir Tanışma Öyküsü</b> (10 deyim)	ağzı sulanmak (s.21) allak bullak olmak (s.34) az kalsın (s.15) başı dönmek(s.34) başına bir hal gelmek (s.37)	eli çabuk olmak (s.9) gözüne çarpmak (s.7) hapı yutmak (s.9) içine kurt düşmek (s.11) yerinde duramamak (s.21)
<b>Küçük Sırlar</b> (12 deyim)	aklına esmek (s. 10) aklından geçmek (s. 25) aklımı kaçırmak (s. 14) aksi şeytan (s. 8) can atmak (s. 25) canı sıkılmak (s. 10)	gözleri kaymak (s. 4) hayal kırıklığına uğramak (s. 8) iç geçirmek (s. 7) kafa karıştırmak (s. 13) nefesi kesilmek (s. 10) yüz yüze bakmak (s. 9)
<b>Anahtar Öyküler</b> (31 deyim)	ağzı açık kalmak (s. 54) ağzından baklayı çıkarmak (s. 19) ağzından dökülmek (s. 11) aklı almamak (s. 7) aklına gelmek (s. 56) aklına koymak (s. 13) aklından geçirmek (s. 10) başına gelmek (s. 7) burnundan solumak (s. 49) burun buruna gelmek (s. 18) can atmak (s. 6) canı sıkılmak (s. 19) damarı tutmak (s. 47) diline pelesenk etmek (s. 5) diyecek yok (s. 25) dört gözle beklemek (s. 27)	eser kalmamak (s. 40) göz hapsine almak (s. 27) gözüne çarpmak (s. 31) gözünü dikmek (s. 6) iç çekmek (s. 49) içinden geçirmek (s. 71) in cin top oynamak (s. 31) keyif sürmek (s. 51) küçük dilini yutmak (s. 30) kül yutmamak (s. 18) surat asmak (s. 51) tuttuğu altın olsun (s. 6) yüreği hop etmek (s. 70) yüz vermek (s. 64) yüzünü güldürmek (s. 14)
<b>Karşı Pencere</b> (39 deyim)	aklına esmek (s. 91) aklına gelmek (s. 10) alıp başını gitmek (s. 23) az kalsın (s. 12) başına gelmek (s. 83) başına üşüşmek (s. 32) başının altından çıkmak (s. 49) benden günah gitti (s. 91) canı sıkılmak (s. 62) dünya başına yıkılmak (s. 14) eli ayağına dolanmak (s. 53) göz atmak (s. 44) göz gözü görmemek (s. 98) göz ucuyla bakmak (s. 57) göze almak (s. 79)	hangi akla hizmet (s. 62) içi sıkılmak (s. 10) iki büklüm olmak (s. 57) istifini bozmamak (s. 38) işi başından aşkın olmak (s. 37) işine gelmek (s. 44) işten bile değil (s. 78) kendinden geçmek (s. 12) kendini tutmak (s. 41) kıyamet koparmak (s. 14) kulak vermek (s. 23) on parmağında on marifet (s. 50) soluğu bir yerde almak (s. 34) surat asmak (s. 34) üstesinden gelmek (s. 108)

<sup>1</sup> Toplam sayı belirlenirken her deyim bir kere sayılmış, yinelenen deyimler dikkate alınmamıştır.

	gözlerini fal taşı gibi açmak (s. 55) gözlerini kaçırmak (s. 86) gözü dolmak (s. 26) gözünden uyku akmak (s. 22) gözüne çarpmak (s. 35)	yakasını bırakmamak (s. 66) yolunu tutmak (s. 32) yüreği ağzına gelmek (s. 46) yüzüne gözüne bulaştırmak (s. 55)
<b>Mahalle Sineması</b> (40 deyim)	ağzı kulaklarına varmak (s. 39) ağzını bıçak açmamak (s. 27) aklına gelmek (s. 34) aklında tutmak (s. 89) aklından çıkmak (s.63) aklından geçmek (s. 76) aklının ucundan bile geçirmemek (s. 58) ana baba gününe dönmek (s.33) avazı çıktığı kadar bağırarak (s. 86) baş eğmek (s. 9) başına dert olmak (s. 54) başına gelmek (s. 45) başına üşüşmek (s. 69) boyunun ölçüsünü almak (s. 27) canı sıkılmak (s. 59) çenesi düşmek (s. 51) çıkarcı bulmak (s. 20) damdan düşer gibi (s. 39) deliye dönmek (s. 83) dört dönmek (s. 20)	göz atmak (s. 17) gözden kaçırmak (s. 44) gözlerini ayırmamak (s. 40) gözlerini fal taşı gibi açmak (s. 69) gözü takılmak (s. 77) gözünden kaçmak (s. 16) gözünü dikmek (s. 22) her kafadan bir ses çıkmak (s. 36) içinden gelmek (s. 52) kendini alamamak (s. 17) kendini tutamamak (s. 12) nefesi kesilmek (s. 62) neşesi kaçmak (s. 86) sözünün eri (s. 91) telaşa düşmek (s. 94) tüyleri diken diken olmak (s. 55) tüyleri ürpermek (s. 44) yakasını bırakmamak (s. 12) yüz yüze gelmek (s. 59) yüzünü asmak (s. 91)
<b>Uçurtmam Bulut</b> <b>Şimdi</b> (44 deyim)	ağzında gevelemek (s. 9) aklına gelmek (s. 19) aklından geçirmek (s. 83) alıp başını gitmek (s. 81) ateş püskürmek (s. 19) avazı çıktığı kadar bağırarak (s. 16) az kalsın (s. 30) başı belaya girmek (s. 56) başına gelmek (s. 42) başına iş gelmek (s. 70) başına üşüşmek (s. 54) başını döndürmek (s. 13) burun buruna gelmek (s. 83) can çekişmek (s. 65) canı istemek (s. 21) dudak bükmek (s. 74) el etek çekilmek (s. 65) elini çabuk tutmak (s. 40) eser yok (s. 78) gönül almak (s. 55) göz gezdirmek (s. 45) göz gözü görmemek (s. 34)	gözden geçirmek (s. 66) göze almak (s. 66) gözüne çarpmak (s. 45) gözüne takılmak (s. 31) içi açılmak (s. 14) içinden gelmek (s. 23) içine doğmak (s. 70) kafası karışmak (s. 11) kan ter içinde kalmak (s. 84) kendini tutamamak (s. 26) keyfi kaçmak (s. 23) nefes nefese kalmak (s. 83) neşesi kaçmak (s. 61) soluğu bir yerde almak (s. 42) su götürmemek (s. 42) surat asmak (s. 14) üstüme iyilik sağlık (s. 54) yola gelmek (s. 18) yüz vermek (s. 60) yüzü gülmek (s. 19) yüzüne gözüne bulaştırmak (s. 14) yüzünü ekşitmek (s. 49)
<b>Toto'nun Sınıfı</b> (45 deyim)	ağızdan ağza dolaşmak (s. 11) ağzı kulaklarına varmak (s. 12) ağızından dökülmek (s. 87) akıl etmek (s.81) akıl sır ermemek (s. 74) aklı bir karış havada olmak (s. 34) aklına gelmek (s. 66)	gözüne kestirmek (s. 63) gözünü alamamak (s. 31) havada kalmak (s. 69) içi içini yemek (s. 100) içinden geçmek (s. 85) içine limon sıkmak (s. 100) içini kemirmek (s. 61)

	<p>aralarından su sızmamak (s. 40)  beşlik simit gibi (s. 29)  bir çuval inciri berbat etmek (s. 27)  bire bin katmak (s. 20)  burun buruna gelmek (s. 44)  canı çekmek (s. 35)  canı sıkılmak (s. 101)  dört dönmek (s. 56)  dünden hazır olmak (s. 56)  eli ayağına dolanmak (s. 55)  göz atmak (s. 71)  göz göze gelmek (s. 85)  göz hapsine almak (s. 75)  göz ucuyla bakmak (s. 20)  gözünü dolmak (s. 69)  gözünü takılmak (s. 51)</p>	<p>kafa kafaya vermek (s. 46)  kafa yormak (s. 19)  kafasına koymak (s. 100)  kafasına takılmak (s. 69)  karman çorman etmek (s. 27)  kulp bulmak (s. 72)  kül yutmamak (s. 24)  oh çekmek (s. 51)  renk vermemek (s. 50)  renkten renge girmek (s. 97)  sıkı durmak (s. 81)  sular seller gibi (s. 20)  toz olmak (s. 15)  yerinde durmamak (s. 61)  yüz vermek (s. 14)</p>
<p><b>Duvarlar Resim  Olsa  (47 deyim)</b></p>	<p>ağzı açık kalmak (s. 86)  ağzını bıçak açmamak (s. 78)  akıl etmek (s. 31)  aklı takılmak (s. 64)  aklına esmek (s. 59)  aklına gelmek (s. 23)  aklından geçmek (s. 11)  baş etmek (s. 60)  başına bir hal gelmek (s. 34)  başına gelmek (s. 42)  başını döndürmek (s. 29)  burnunda tütme (s. 6)  can atmak (s. 17)  canı çıkmak (s. 41)  canı istemek (s. 59)  diken üstünde olmak (s. 62)  dilinden düşürmemek (s. 62)  dört dönmek (s. 49)  el ayak çekilmek (s. 59)  eli kulağında olmak (s. 63)  göz atmak (s. 64)  göz gezdirmek (s. 18)  gözden çıkarmak (s. 8)  gözleri dolmak (s. 40)</p>	<p>gözünü kalmak (s. 73)  gözünden kaçmak (s. 72)  gözüne çarpmak (s. 85)  gözüne kestirmek (s. 48)  gözünü almak (s. 26)  gözünü ayırmamak (s. 14)  hop oturup hop kalkmak (s. 76)  iç karartmak (s. 23)  içi bayılmak (s. 11)  içi hop etmek (s. 64)  içinden geçirmek (s. 19)  içine doğmak (s. 53)  kafa kafaya vermek (s. 71)  kafası takılmak (s. 62)  kan ter içinde kalmak (s. 49)  kanı kaynamak (s. 66)  kolları sıvamak (s. 40)  kulak vermek (s. 42)  midesi kazınmak (s. 11)  su gibi akmak (s. 93)  yolu düşmek (s. 27)  yolunu bulmak (s. 60)  yüreği hopturmak (s. 17)</p>
<p><b>Pembe Kuşa Ne  Oldu?  (49 deyim)</b></p>	<p>ağzı bir karışık açık kalmak (s. 64)  ağzı kulaklarında olmak (s. 77)  akıl sır ermemek (s. 55)  aklı kalmak (s. 4)  aklına gelmek (s. 20)  arası olmamak (s. 10)  başından geçmek (s. 48)  can sıkılmak (s. 72)  canı sıkılmak (s. 62)  deliye dönmek (s. 4)  doluya koydum almadı boşa koydum  dolmadı (s. 6)  dört dönmek (s. 73)  el ayak çekilmek (s. 33)  eli ayağına dolaşmak (s. 40)</p>	<p>içinden gelmek (s. 16)  içine doğmak (s. 28)  istifini bozmamak (s. 20)  kan ter içinde kalmak (s. 5)  kendine gelememek (s. 55)  kendini alamamak (s. 25)  keyfi gelmek (s. 42)  keyfi kaçmak (s. 33)  kulaklarına inanmamak (s. 6)  neşesi kaçmak (s. 20)  neye uğradığını şaşırarak (s. 46)  oralı olmamak (s. 45)  saçı uzun akli kısa (s. 76)  sesi soluğu çıkmamak (s. 66)  suratı asılmak (s. 38)</p>

	<p>göz ucuyla bakmak (s. 84)  gözleri parlamak(s. 36)  gözlerinden yaşlar boşanmak (s. 83)  gözlerine inanmamak (s. 75)  gözlerini dikmek (s. 5)  gözüne kestirmek (s. 16)  gözüne uyku girmemek (s. 36)  gözünün yaşına bakmamak (s. 66)  havalara uçmak (s. 52)  içi içine sığmamak (s. 29)</p>	<p>suratını ekşitmek (s. 10)  şöyle bir bakmak (s. 27)  ters ters bakmak (s. 10)  uyku tutmamak (s. 82)  yarından tezi yok (s. 77)  yola düşmek (s. 81)  yola koyulmak (s. 70)  yolunda gitmemek (s. 47)  yolunu gözlemek (s. 7)  yolunu tutmak (s. 8)</p>
<p><b>Penguenler Flüt  Çalmaz</b>  (49 deyim)</p>	<p>ağzı bir karış açık kalmak (s. 13)  akıl etmek (s. 32)  aklına gelmek (s. 29)  aklından geçmek (s. 21)  aklımı başından almak (s. 73)  aklımı takmak (s. 58)  altında kalmamak (s. 47)  boyun eğmek (s. 14)  canı istemek (s. 16)  çıt çıkarmamak (s. 12)  çocuk oyuncuğu olmak (s. 47)  dallanıp budaklanmak (s. 84)  deliye dönmek (s. 63)  dilinden düşürmemek (s.67)  diyecek yok (s. 33)  dört dönmek (s. 51)  el üstünde tutmak (s. 77)  eli kolu bağlanmak (s. 44)  gam yememek (s. 59)  göz almak (s. 70)  göz atmak (s. 31)  göz gezdirmek (s.77)  göz gözü görmemek (s. 41)  göz hapsine almak (s. 24)  gözden düşmek (s. 31)</p>	<p>gözleri parlamak (s. 17)  gözlerini fal taşı gibi açmak (s. 38)  gözü dolmak (s. 35)  gözüne kestirmek (s. 22)  iç çekmek (s. 58)  için için gülmek (s. 18)  içinden geçirmek (s. 61)  içine korku düşmek (s. 20)  içini karartmak (s. 76)  kafası karışmak (s. 85)  kasım kasım kasılmak (s. 24)  keyfi kaçmak (s. 57)  keyfine bakmak (s. 79)  kulak asmak (s. 59)  kulak kabartmak (s. 79)  küçük dilini yutmak (s. 10)  ne idiği belirsiz (s. 40)  neşesi kaçmak (s. 14)  oh çekmek (s. 66)  sesi soluğu kesilmek (s. 85)  yerinde durmamak (s. 57)  yola koyulmak (s. 45)  yüreğine su serpmek (s. 41)  yüzünü ekşitmek (s. 49)</p>
<p><b>Dörtgöz</b>  (49 deyim)</p>	<p>akıl etmek (s. 29)  akıl sır ermemek (s. 30)  aklına esmek (s. 67)  aklına gelmek (s. 40)  aklından geçmek (s. 28)  arapsaçına dönmek (s. 105)  ateş basmak (s. 48)  başına gelmek (s. 35)  bıyık altından gülmek (s. 95)  burun buruna gelmek(s. 95)  canı istemek (s. 48)  canı sıkılmak (s. 48)  deliye dönmek (s. 18)  dört köşe olmak (s. 80)  dut yemiş bülbüle dönmek (s. 100)  el ayak çekilmek (s. 36)  ele vermek (s. 18)  eline geçmek (s. 40)  göz atmak (s. 91)  göz göze gelmek (s. 21)</p>	<p>iç geçirmek (s. 89)  içi içine sığmamak (s. 51)  içinden gelmek (s. 58)  içine doğmak (s. 30)  içine kurt düşmek (s. 50)  içtiği su ayrı gitmemek (s. 24)  kafayı takmak (s. 92)  kanı kaynamak (s. 26)  kendine gelmek (s. 106)  koltukları kabarmak (s. 12)  laf çıkmamak (s. 32)  laf yetiştirmek (s. 75)  makaraya almak (s. 9)  meraktan çatlamak (s. 40)  nefes nefese kalmak (s. 53)  pireyi deve yapmak (s. 12)  sesi soluğu kesilmek (s. 14)  surat asmak (s. 99)  tabanları yağlamak (s. 84)  üstesinden gelmek (s. 16)</p>

	<p>göz kulak olmak (s. 57)  gözü dönmek (s. 104)  gözü takılmak (s. 48)  gözünü dikmek (s. 20)  iç açmak (s. 65)</p>	<p>yaygarayı basmak (s. 17)  yolunu gözlemek (s. 63)  yüz vermek (s. 83)  yüz yüze gelmek (s. 64)</p>
<p><b>Toto ve Şemsiyesi</b> (50 deyim)</p>	<p>ağzı bir karış açık (s. 57)  ağızdan dökülmek (s. 50)  ağzını bıçak açmamak (s. 35)  aklına gelmek (s. 44)  aklından geçirmek (s. 50)  aklının ucundan bile geçirmemek (s. 65)  alıp başını gitmek (s. 43)  ateş püskürmek (s. 62)  avaz avaz bağırarak (s. 61)  az kalsın (s. 37)  boyun eğmek (s. 26)  canı istemek (s. 35)  canı sıkılmak (s. 60)  damdan düşer gibi (s. 22)  deliye dönmek (s. 12)  dili varmamak (s. 49)  dizlerinin bağı çözülmek (s. 71)  dört dönmek (s. 44)  el ayak çekilmek (s. 23)  eline geçmek (s. 65)  gönlünü almak (s. 63)  göz göze gelmek (s.56)  gözleri kamaşmak (s. 58)  gözlerini ayırmamak (s. 70)  gözlerini fal taşı gibi açmak (s. 56)</p>	<p>gözü dolmak (s. 45)  gözünden uyku akmak (s. 72)  gözüne takılmak (s. 70)  gözüne uyku girmemek (s. 51)  gözünü almak (s. 58)  gözünü dikmek (s. 12)  gününü görmek (s. 38)  hayal kırıklığına uğramak (s. 24)  her kafadan bir ses çıkmak (s. 10)  iç çekmek (s. 46)  içine kapanmak (s. 11)  kafa yormak (s. 19)  kafayı takmak (s. 78)  keyfi kaçmak (s. 29)  küçük dilini yutmak (s. 22)  mırın kırın etmek (s. 71)  oralı olmamak (s. 11)  renk vermemek (s. 16)  renkten renge girmek (s. 45)  sarpa sarmak (s. 63)  surat asmak (s. 29)  yataklara düşmek (s. 17)  yüreği ağzında olmak (s. 30)  yüz vermek (s. 85)  yüzünü ekşitmek (s. 38)</p>
<p><b>Yıldızlar Nereye</b> (52 deyim)</p>	<p>acısını çıkarmak (s. 5)  adım atmamak (s.36)  ağzı kulaklarına varmak (s. 66)  ağızda gevelemek (s. 33)  ağızdan baklayı çıkarmak (s. 50)  ağızdan kaçırmak (s. 63)  ağızdan laf almak (s. 60)  aklı almamak (s. 80)  aklı başına gelmek (s. 20)  aklına esmek (s. 33)  aklına gelmek (s. 8)  aklına uymak (s. 71)  aklında kalmak (s. 17)  aklından geçmek (s. 9)  altüst etmek (s. 7)  ana baba gününe dönmek (s. 26)  aşağı kalır yanı yok (s. 62)  ayak uydurmak (s. 10)  az kalsın (s. 43)  başına iş açmak (s. 33)  belaya çatmak (s. 52)  bıyık altından gülümsemek (s. 50)  can simidi olmak (s. 22)  canı istemek (s. 5)  çenesini tutmak (s. 20)</p>	<p>eser yok (s. 11)  fos çıkmak (s. 10)  gönlünden kopmak (s. 42)  göz gözü görmemek (s. 25)  göz ucuyla bakmak (s. 54)  gözüne çarpmak (s. 48)  gözüne ilişmek (s. 21)  gözüne kestirmek (s. 73)  gözüne uyku girmemek (s. 31)  gözünü dikmek (s. 69)  içi sızlamak (s. 45)  içinden geçmek (s. 36)  içinden gelmek (s. 9)  iş işten geçmek (s. 14)  kanı ısınmak (s. 68)  kendini vermek (s. 48)  keyif çatmak (s. 70)  ne pahasına olursa olsun (s. 76)  ödünü koparmak (s.42)  soluğu bir yerde almak (s. 26)  şansı yaver gitmek (s. 43)  uyku tutmamak (s. 43)  yola düşmek (s. 76)  yola koyulmak (s. 20)  yolunu bulmak (s. 24)</p>

	el vermek (s. 31)	yüz yüze gelmek (s. 24)
<b>Dünyanın En Şişmanı</b> (55 deyim)	<p>ağzından dökülmek (s.79) akıl etmek (s. 17) aklı kalmak (s. 92) aklına esmek (s. 63) aklına gelmek (s. 54) aklından geçirmek (s. 55) başına gelmek (s. 109) başından savmak (s. 36) beyin yıkamak (s. 31) beynini kemirmek (s. 79) bir şeye gebe olmak (s. 61) burun buruna gelmek (s. 5) canı çekmek (s. 80) canı istemek (s. 55) çamura yatmak (s. 13) çenesini tutmak (s. 10) dişine göre (s. 48) dur durak bilmemek (s. 10) ele vermek (s. 27) göz göze gelmek (s. 120) göz koymak (s. 48) göze çarpmak (s. 103) gözünü takılmak (s. 34) gözünden kaçmak (s. 63) gözüne kestirmek (s. 103) gözünü devirmek (s. 14) gülmekten kırılmak (s. 18) iç geçirmek (s. 79)</p>	<p>içinden gelmek (s. 30) içini dökmek (s. 73) içini karartmak (s. 66) in cin top oynamak (s. 107) kara kara düşünmek (s. 118) kendini tutamamak (s. 97) kendini vermek (s. 121) kolları sıvamak (s. 122) kulağına küpe olmak (s. 30) kulp bulmak (s. 100) laf yetiştirmek (s. 9) midesi kazanmak (s. 13) tarakta bezi olmamak (s. 100) oralı olmamak (s. 95) ödünü koparmak (s. 118) rüyasında görememek (s. 122) soluğu bir yerde almak (s. 10) ter dökmek (s. 87) yakasından düşmek (s. 100) yaygarayı basmak (s. 39) yerinde yeller esmek (s. 16) yola düşmek (s. 70) yolunu kesmek (s. 13) yüreği hop etmek (s. 102) yüreği hoplamak (s. 102) yüzü gülmek (s. 93) yüzünü asmak (s. 21)</p>
<b>Dalgalar Dedikoduyu Sever</b> (59 deyim)	<p>akıl sır ermemek (s. 92) aklı bir karış havada olmak (s. 23) aklına esmek (s. 55) aklına takmak (s. 85) aklından çıkmak (s. 85) aklını başına almak (s. 34) alıp başını gitmek (s. 30) aşağı kalmamak (s. 77) baş etmek (s. 72) başına dert olmak (s. 21) başına sarmak (s. 14) başında kavak yelleri esmek (s. 23) başının çaresine bakmak (s. 69) bir kulağından girip ötekenden çıkmak (s. 45) boşa kürek çekmek (s. 44) burnunda tütme (s. 76) burun buruna gelmek (s. 34) canı istemek (s. 28) canı sıkılmak (s. 25) canına can katmak (s. 49) dört dönmek (s. 24) dört gözle beklemek (s. 15) ele avuca sığmamak (s. 71) elinden bir şey gelmemek (s. 13) elinden geleni ardına koymamak (s. 77) elinden geleni yapmak (s. 94)</p>	<p>gözleri parlamak (s. 76) gözünü arkada kalmak (s. 22) gözünden kaçmak (s. 46) gözüne ilişmek (s. 63) gözüne kestirmek (s. 22) gülmekten kırılmak (s. 28) içi cız etmek (s. 57) içi içini yemek (s. 57) işi düşmek (s. 47) işine taş koymak (s. 25) işten bile değil (s. 92) kafasına koymak (s. 24) kafasına takılmak (s. 23) kazaya kurban gitmek (s. 94) kendini alamamak (s. 34) korktuğu başına gelmek (s. 25) kulak arkası etmek (s. 86) kulak kabartmak (s. 56) pabuç bırakmamak (s. 65) suya düşmek (s. 85) tadını çıkarmak (s. 34) tüyleri diken diken olmak (s. 92) vay canına (s. 29) yem olmak (s. 74) yerin dibine girmek (s. 57) yerinde durmamak (s. 29)</p>



	<p>göz atmak (s. 81) göz göze gelmek (s. 71) göz süzmek (s. 27) göz ucuyla bakmak (s. 41)</p>	<p>yüreği sızlamak (s. 67) yüreği titremek (s. 29) yüz vermek (s. 55)</p>
<p><b>Sakız Kızın Günleri</b> (64 deyim)</p>	<p>adını ağzına almamak (s. 10) ağzından baklayı çıkarmak (s. 107) ağzından kaçırmak (s. 114) ağzını bıçak açmamak (s. 123) aklına gelmek (s. 28) aklından geçmek (s. 21) aklımı (bir şeye) vermek (s. 37) aklımın ucundan bile geçirmemek (s. 25) alıp başını gitmek (s. 23) allak bullak olmak (s. 22) alınının akıyla (s. 98) avaz avaz bağırarak (s. 92) avucunun içine düşmek (s. 81) bal gibi (s. 53) toz olmak (s. 56) burnunun ucunu görmemek (s. 47) canı istemek (s. 15) canı sıkılmak (s. 13) canına tak etmek (s.44) çıt çıkarmamak (s. 104) çocuk oyuncağı olmak (s. 75) damarı kabarmak (s. 72) dili damağına yapışmak (s. 38) diline dolamak (s. 9) dilini eşek arısı soksun (s. 78) el atmak (s. 78) eli ayağına dolanmak (s. 123) göz atmak (s. 59) göz göze gelmek (s. 43) göz kulak olmak (s. 81) göz ucuyla bakmak (s. 112) gözden geçirmek (s. 97) gözleri parlamak (s. 96)</p>	<p>gözlerine inanmamak (s. 66) gözünü takılmak (s. 33) gözüne çarpmak (s. 108) gözünü dikmek (s. 62) gözünü dört açmak (s. 114) gözünü kırpmadan (s. 99) gözünü uyku tutmamak (s. 26) hapı yutmak (s. 114) her kafadan bir ses çıkmak (s. 21) iç çekmek (s. 94) içinden geçirmek (s. 72) iki büklüm olmak (s. 37) in cin top oynamak (s. 119) işkembeden atmak (s. 63) kafası karışmak (s. 23) kara kara düşünmek (s. 101) kızılca kıyamet kopmak (s. 92) kulak asmak (s. 123) küçük dilini yutmak (s. 64) laf yetiştirmek (s. 18) lafı ağzına tıkmak (s. 72) pişmiş kelle gibi sırtmak (s. 61) sarpa sarmak (s. 98) su gibi gitmek (s. 88) şeytan tüyü olmak (s. 85) tongaya basmak (s. 110) yerinde durmamak (s. 30) yola koyulmak (s. 74) yolu düşmek (s. 107) yolunu gözlemek (s. 56) yolunu tutmak (s. 37) yüz yüze gelmek (s. 103)</p>
<p><b>Çilekli Dondurma</b> (73 deyim)</p>	<p>ağzı kulaklarına varmak (s. 117) ağzı kulaklarında olmak (s. 12) ağzına sakız olmak (s. 17) ağzına yüzüne bulaştırmak (s. 84) ağzından bal akmak (s. 10) ağzından dökülmek (s. 77) akıl sır ermemek (s. 120) aklına esmek (s. 93) aklına gelmek (s. 30) aklından geçirmek (s. 27) aklımı başından almak (s. 68) aklımı takmak (s. 66) ayakları üstünde durmak (s. 22) bal gibi (s. 52) bin pişman olmak (s. 55) boyun eğmek (s. 43) burun kıvrırmak (s. 12) can atmak (s. 15)</p>	<p>gözünü takılmak (s. 66) gözüne ilişmek (s. 65) gözüne kestirmek (s. 10) gözünü dikmek (s. 42) hevesi kursağında kalmak (s. 117) iç geçirmek (s.109) içi sızlamak (s. 43) içinden geçirmek (s. 46) içini dökmek (s. 11) iş işten geçmek (s. 46) iş başından aşkın olmak (s. 70) kafa kafaya vermek (s. 51) kafası karışmak (s. 55) kafası kazan gibi olmak (s. 61) kan ter içinde kalmak (s. 118) kendinden geçmek (s. 92) kendini alamamak (s. 96) kendini tutmamak (s. 31)</p>

	<p>canı çekmek (s. 111)  canı istemek (s. 62)  canı sıkılmak (s. 13)  canına okumak (s. 32)  canını yakmak (s. 81)  dert yanmak (s. 103)  dili tutulmak (s.81)  dişine göre (s. 51)  dört dönmek (s. 91)  eli ayağına dolanmak (s. 83)  eli gitmemek (s. 27)  göz açıp kapayıncaya kadar (s. 37)  göz gezdirmek(s. 48)  göz göze gelmek (s. 82)  göz hapsine almak (s. 88)  gözleri parlamak (s.94)  gözlerine inanmamak (s. 52)  gözü dolmak (s. 19)  gözü dönmek (s. 62)</p>	<p>keyfi kaçmak (s. 68)  kılı kırk yarmak (s. 9)  kolları sıvamak (s. 98)  kulak asmak (s. 17)  pabucunu dama atmak (s. 114)  pabuç bırakmamak (s. 38)  renkten renge girmek (s. 103)  sırta kadem basmak (s. 23)  tadı damağında kalmak (s. 101)  tepesinin taşı atmak (s. 112)  toz olmak (s. 76)  yemeden içmeden kesilmek (s. 30)  yolu düşmek (s. 11)  yolunu gözlemek (s.89)  yüreği cız etmek (s. 47)  yüz vermek (s. 79)  yüzü gülmek (s. 63)  yüzünü asmak (s. 87)</p>
<p><b>Ada ve Adam</b>  (78 deyim)</p>	<p>ağzı bir karış açık kalmak (s. 39)  ağzından dökülmek (s. 28)  ağzından kaçmak (s. 61)  ağzını bıçak açmamak (s. 31)  akıl etmek (s. 80)  aklı kalmak (s. 37)  aklına esmek (s. 36)  aklına gelmek (s. 55)  aklından geçmek (s. 22)  alıp başını gitmek (s. 28)  altüst etmek (s. 131)  avazı çıktığı kadar bağırarak (s. 132)  bal gibi (s. 32)  başına iş almak (s. 36)  başından savmak (s. 27)  başının çaresine bakmak (s. 29)  beti benzi atmak (s. 52)  beynini kemirmek (s. 45)  can atmak (s. 55)  canı çekmek (s. 34)  canı sıkılmak (s. 43)  canına okumak (s. 90)  çıt çıkarmamak (s. 37)  çocuk oyuncuğu olmak (s. 42)  deliye dönmek (s. 27)  dibine darı ekmek (s. 23)  dil dökmek (s. 27)  dili çözülmek (s. 107)  diline dolamak (s. 36)  diyecek yok (s. 99)  dört dönmek (s. 22)  dört köşe olmak (s. 14)  dünden razı olmak (s. 11)  el ayak çekilmek (s. 39)  ele vermek (s. 37)  eli kulağında olmak (s. 9)</p>	<p>gözü takılmak (s. 66)  gözüne ilişmek (s. 65)  gözüne kestirmek (s. 10)  gözünü dikmek (s. 42)  hevesi kursağında kalmak (s. 117)  iç geçirmek (s.109)  içi sızlamak (s. 43)  içinden geçirmek (s. 46)  içini dökmek (s. 11)  iş işten geçmek (s. 46)  işi başından aşkın olmak (s. 70)  kafa kafaya vermek (s. 51)  kafası karışmak (s. 55)  kafası kazan gibi olmak (s. 61)  kan ter içinde kalmak (s. 118)  kendinden geçmek (s. 92)  kendini alamamak (s. 96)  kendini tutamamak (s. 31)  keyfi kaçmak (s. 68)  kılı kırk yarmak (s. 9)  kolları sıvamak (s. 98)  kulak asmak (s. 17)  pabucunu dama atmak (s. 114)  pabuç bırakmamak (s. 38)  renkten renge girmek (s. 103)  sırta kadem basmak (s. 23)  tadı damağında kalmak (s. 101)  tepesinin taşı atmak (s. 112)  toz olmak (s. 76)  yemeden içmeden kesilmek (s. 30)  yolu düşmek (s. 11)  yolunu gözlemek (s.89)  yüreği cız etmek (s. 47)  yüz vermek (s. 79)  yüzü gülmek (s. 63)  yüzünü asmak (s. 87)yüreği</p>

	<p>elini çabuk tutmak (s. 72)  gecesi gündüzüne karışmak (s. 20)  göz atmak (s. 115)</p>	<p>hoplamak (s. 78)  yüz yüze gelmek (s. 121)</p>
<p><b>Gökte Biri Var</b>  (95 deyim)</p>	<p>ağına düşürmek (s. 31)  ağı kulaklarında olmak (s. 32)  ağızdan dökülmek (s. 86)  ağızdan kaçırmak (s. 84)  akıl yürütmek (s. 30)  aklı almamak (s. 32)  aklı başına gelmek (s. 44)  aklı karışmak (s. 47)  aklına düşmek (s. 71)  aklına esmek (s. 67)  aklına gelmek (s. 24)  aklına yatmak (s. 26)  aklından geçirmek (s. 64)  aklını kaçırmak (s. 76)  alıp başını gitmek (s. 68)  askıya almak (s. 84)  ayakları yerden kesilmek (s. 41)  bana mısın dememek (s. 45)  başına gelmek (s. 75)  başında aşağı kaynar sular  boşalmak/dökülmek (s. 35)  başında kavak yelleri esmek (s. 78)  başından geçmek (s. 17)  beyin yıkamak (s. 21)  bir içim su (s. 12)  bire bin katmak (s. 39)  buz kesmek (s. 51)  can atmak (s. 64)  can vermek (s. 10)  canı sıkılmak (s. 71)  canına minnet (s. 57)  canına tak etmek (s. 73)  çene çalmak (s. 80)  çıt çıkarmamak (s. 36)  derdine düşmek (s. 54)  derdini dökmek (s. 66)  dilini eşek arısı soksun (s. 38)  el ayal çekilmek (s. 64)  el emeği göz nuru (s. 64)  el koymak (s. 26)  ele vermek (s. 47)  eline düşmek (s. 70)  eline su dökemez (s. 44)  ense yapmak (s. 20)  ensesinde boza pişirmek (s. 51)  fazla kaçırmak (s. 58)  gıkı çıkmamak (s. 64)  göbeği çatlamak (s. 26)</p>	<p>göz göze gelmek (s. 68)  göz hapsine almak (s. 54)  göze almak (s.47)  gözlerine inanmamak (s. 71)  gözünden kaçmak (s. 48)  gözüne ilişmek (s. 14)  gözüne kestirmek (s. 87)  gözüne takılmak (s. 17)  gözünü devirmek (s. 22)  gülmekten kırılmak (s. 46)  (birine) gün doğmak (s. 10)  ha bire (s. 61)  hık demiş burnundan düşmüş (s. 49)  içinden geçirmek (s. 35)  içinden gelmek (s. 59)  iki büklüm olmak (s. 68)  in cin top oynamak (s. 69)  işine gelmek (s. 22)  kafa kafaya vermek (s. 11)  kafasına uymak (s. 91)  kara kara düşünmek (s. 86)  kendini adamak (s. 29)  kendini tutmak (s. 51)  keyif çatmak (s. 62)  kılı kıpırdamamak (s. 76)  lafa tutmak (s. 47)  lafı ağzına tıkmak (s. 24)  nefesi kesilmek (s. 50)  omuz silmek (s. 12)  oralı olmamak (s. 73)  ödünü koparmak (s. 81)  sesi soluğu çıkmamak (s. 38)  sular seller gibi (s. 67)  suyu çıkmak (s. 17)  şeytan tüyü olmak (s. 71)  tadı damağında kalmak (s. 25)  tadına doyum olmamak (s. 10)  tadına varmak (s. 62)  topu dikmek (s. 76)  toz olmak (s. 45)  tüyleri diken diken olmak (s. 70)  üstüne yok (s. 82)  yelkenleri suya indirmek (s. 38)  yüksek perdeden konuşmak (s. 38)  yüreği kabarmak (s. 32)  yüz vermek (s. 33)  yüzünden akmak (s. 40)  yüzünü ekşitmek (s. 22)</p>

### Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sonucunda Sevim Ak'ın tüm öykülerinde (19 kitap) toplam 434 deyim olduğu belirlenmiştir. Deyim sayısının en çok olduğu öykü kitabı *Gökte Biri Var*; en az sayıda deyim kullanılan kitap ise *Bir Tanışma Öyküsü*'dür. 19 kitap arasında 6-8 yaş grubuna seslenen *Küçük Sırlar* ve *Bir Tanışma Öyküsü* resimli ve hacim olarak küçük kitaplar olduğu için barındırdıkları deyim sayısı da o oranda azdır. Ancak genel anlamda, Sevim Ak'ın öykülerinde deyimlerden sıklıkla yararlandığı ve bunların işlevsel olarak kullanıldığı görülmüştür.

Aksan (2011) deyimlerin her dilde belli bir durum, kavram veya duyguyu aktarmak için kullanıldığını; bir toplumun dünya görüşünü, yaşam biçimini, çevre koşullarını, gelenek-görenek ve inançlarını, önem verdiği varlık ve kavramları, düşünme biçimini, nükte ve buluşlarını ortaya koyduğunu; dilbilim, halkbilim ve edebiyat açısından önemli sözler olduğunun üstünde durmuştur. Buradan hareketle deyimlerle ilgili dilin yapısını ve anlam-anlatım özelliklerini yansıttığı; dilin kendine özgü yönlerini oluşturduğu, olay, durum ve yaşananları anlayış ve anlatış biçimini ortaya koyduğu söylenebilir.

Deyimler, Ak'ın öykülerindeki dil bütünlüğü içinde geniş bir yer kaplamaktadır. Yazar, kullandığı deyimler aracılığıyla öykü kişilerinin dünya görüşünü, yaşananlara verdikleri tepkileri, yaşam biçimlerini, geleneklerini vb. yansıtır. Ayrıca, deyimlerin somutlaştırma özelliğinden faydalanarak öykü kişilerinin içinde bulunduğu durumların, düşüncelerinin ve verilmek istenen iletilerin daha kolay algılanmasına yardımcı olur. Bunun nedeni, deyimlerin durum betimlemesi yaparken içinde buldukları bağlama yönelik imge ve duygu durumu oluşturma işlevini de taşımalarıdır. Örneğin, “dut yemiş bülbüle dönmek” (Dörtgöz, s.100) deyimini suskunluk; “küçük dilini yutmak” (Anahtar Öyküler, s.30) ve “üstüme iyilik sağlık” (Uçurtmam Bulut Şimdi, s.54) deyimleri şaşkınlık; “diken üstünde olmak” (Duvarlar Resim Olsa, s.62) deyimini endişe duyma; “ağzı kulaklarında olmak” (Çilekli Dondurma, s.12) deyimini mutluluk duygu durumlarını betimler. Bunların dışında “başında kavak yelleri esmek” (Gökte Biri Var, s.78) deyimini gençlik, “iki büklüm olmak” (Karşı Pencere, s.57) deyimini ise yaşlılık imgelerinin oluşumunu destekler.

Ak öykülerinde, “her durumuyla birine çok benzemek” anlamında “hık demiş burnundan düşmüş”; “karmakarışık bir duruma getirmek” anlamında “altüst etmek”; “ısrarından vazgeçmek” anlamında “yelkenleri suya indirmek”; “olan şeyi abartmak” anlamında “bire bin katmak”; “üzülmek, acımak” anlamında “yüreği cız etmek”; “dayanamaz duruma gelmek” anlamında “canına tak etmek”; “gerçekleşmek üzere” anlamında “eli kulağında”; “güzel bir şeyden istediği gibi yararlanmak” anlamında “tadını çıkarmak”; “birinin duyduğu kaygıyı azaltmak ya da gidermek” anlamında “yüreğine/içine su serpmek”; “inandırmak için çok konuşmak” anlamında “dil dökmek”; “istediğini elde edememek” anlamında “hevesi kursağında kalmak”; “ayrıntısıyla incelemek” anlamında “kılı kırk yarmak”; “bir işe girişmek” anlamında “kolları sıvamak”; “korkudan ayakta duramamak” anlamında “dizlerinin bağı çözülmek”; “zihni yorulmak” anlamında “kafası kazan gibi olmak”; “eskisini bir yana itmek” anlamında “pabucu dama atılmak”; “aldanmamak, uyanık olmak” anlamında “gözünü dört açmak”; gibi çok sayıda deyim kullanmış ve bu deyimler aracılığıyla daha çarpıcı durum betimlemeleri yaratmıştır.

Sevim Ak “dört gözle beklemek”, “göz kulak olmak”, “tüyler diken diken olmak”, “ağzından baklayı çıkarmak”, “boyunun ölçüsünü almak”, “dinine darı ekmek”, “tadı damağında kalmak”, “kulak arkası etmek”, “ağzını bıçak açmamak”, “şeytan tüyü” gibi deyimleri kullanarak öykülerinin okuma-dinleme beğenisini artırmış; mecaz anlam ve betimlemelerle anlatıma imgesel özellik ve özgünlük katmıştır.

Yazınsal nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğa anadilinin söz varlığını tanıtan başlıca araç olduğu bir gerçektir. Bu yapıtlar sayesinde çocuk kendini doğal bir anadili ortamı içinde bulur. Anadili öğreniminde ‘öykünme’ çok etkili bir öğrenme yolu olduğu dikkate alındığında çocuk edebiyatı yapıtları çocuk okura öykünebileceği bir dil çevresi sunar. Bu nedenle çocuk edebiyatı ürünlerinin dili, okura anadilinin söz varlığı ve anlatım olanaklarını gösterebilecek özellikte olmalıdır. Bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak Ak’ın öykülerinde deyimlerden sıkça ve işlevsel olarak yararlandığı; böylelikle anlatımını akıcı, canlı, etkili ve özgün kıldığı; çocuk okurlara bu deyimler aracılığıyla sözcüklerin birden fazla anlamda kullanılabilmesini ve bir durum ya da eylemin farklı şekillerde de ifade edilebildiğini sezdirmediği; deyimler yardımıyla Türk kültürünü de okura yansıtmaya çalıştığı; deyimleri yerinde kullanarak öykü dilini günlük dile yakınlıktırdığı ve dilin hareketliliğini artırdığı söylenebilir.

### Kaynakça

#### İncelenen Kaynaklar

- Ak, S. (2016). *Pembe kuşa ne oldu?* İstanbul: Can Çocuk.
- Ak, S. (2017). *Bir tanışma öyküsü.* İstanbul: Doğan Egmont.
- Ak, S. (2017). *Yıldızlar nereye?* İstanbul: Doğan Egmont.
- Ak, S. (2017). *Dünyanın en şişmanı.* İstanbul: Doğan Egmont.
- Ak, S. (2018). *Duvarlar resim olsa.* İstanbul: Doğan Egmont.
- Ak, S. (2018). *Ada ve adam.* İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Ak, S. (2018). *Toto ve şemsiyesi.* İstanbul: Can Çocuk.
- Ak, S. (2018). *Toto'nun sınıfı.* İstanbul: Can Çocuk.
- Ak, S. (2019). *Mahalle sineması.* İstanbul: Can Çocuk.
- Ak, S. (2019). *Çilekli dondurma.* İstanbul: Can Çocuk.
- Ak, S. (2019). *Uçurtmam bulut şimdi.* İstanbul: Can Çocuk.
- Ak, S. (2019). *Penguenler flüt çalmaz.* İstanbul: Can Çocuk.
- Ak, S. (2019). *Gökte biri var.* İstanbul: Can Çocuk.
- Ak, S. (2019). *Sakız kızın günler.* İstanbul: Can Çocuk.
- Ak, S. (2019). *Dalgalar dedikoduyu sever.* İstanbul: Can Çocuk.
- Ak, S. (2019). *Karşı pencere.* İstanbul: Can Çocuk.
- Ak, S. (2019). *Dörtgöz.* İstanbul: Can Çocuk.
- Ak, S. (2019). *Küçük sırlar.* İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Ak, S. (2019). *Anahtar öyküler.* İstanbul: Fom Kitap.

**Yararlanılan Kaynaklar**

- Aksan, D. (1975). Anadili. *Türk Dili*. 285, 423-434.
- Aksan, D. (2006). *Anadilimizin söz denizinde*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2011). *Türkçenin gücü*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksoy, Ö. A. (1975). *Gelişen ve özleşen dilimiz*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (1988). *Deyimler sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- Anaz, Z. (2018). *Mavisel Yener'in çocuk edebiyatı yapıtlarının dil özellikleri, sözvarlığı, anlatım teknikleri ve dış yapı özellikleri bakımından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Aslan, C. (2013). Çocuk edebiyatı yapıtlarının temel işlevi. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*. 17, 6-9.
- Aslan, C. (2017). Oğuz Tansel'in derlediği masalların Türkçenin sözvarlığı bağlamında incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 27, 56-80.
- Baş, B. (2006). *1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin sözvarlığı üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bilgin, M. & Bilgin, A. C. (2014). *Tanıklarıyla deyimler sözlüğü*. İzmir: Yayın B.
- Çavdar, Y. (2018). *Kemal Tahir'in romanlarında söz varlığı*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Fidan, Z. (2019). *Cahit Uçuk'un "Türk ikizleri" ve "gümüş kanat" çocuk romanlarının söz varlığı açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Gencan, T. N. (2007). *Dilbilgisi*. Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- Güney, E. C. (1971). *Folklor ve Halk Edebiyatı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Hasırcı, S. (2008). *Türkçenin sözvarlığı açısından gazetelerin incelenmesi (cumhuriyet, hürriyet, sabah)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kaçmaz, G. (2018). *Cahit Zarifoğlu'nun masallarının değer eğitimi ve söz varlığı açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Malatya.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Lüle Mert, E. (2009). *Türkçenin sözvarlığı açısından Eflatun Cem Güney'in derleyip yazdığı masallar*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Mangır, M. (2009). *Osman Cemal Kaygılı'nın eserlerindeki sözvarlığı*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Özbaş, S. (2016). *Zeynep Cemali'nin çocuk edebiyatı yapıtlarının sözvarlığı öğeleri bakımından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özcan, S. (2018). *Sabahattin Ali'nin "Kuyucaklı Yusuf" romanında söz varlığı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

- Özdemir Mete, Ö. (2016). *Sevim Ak'ın çocuk romanlarının sözvarlığı açısından çözümlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, H. (2013). *1980'den 2010 yılına okunurluğu yüksek Türk romanlarının sözvarlığı açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sancı Uzun, D. (2010). *Ahmet Hamdi Tanpınar'ın 'saatleri ayarlama enstitüsü' adlı eserinin sözvarlığı ve eserin sözcükbilim açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Sever, S. & Karagül, S. (2014). Oğuz Tansel'in derleyip yazdığı masal kitaplarında yer alan sözvarlığı öğelerinin incelenmesi. *Folklor / Edebiyat*, 20 (77), 173-188.
- Subaşı, L. (1988). *Dilbilimi açısından deyim kavramı ve Türkiye Türkçesindeki örneklerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Türkiye Bilimler Akademisi. (2011). *Türkçe bilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Yeni Reform Matbaacılık.
- Uslupehlivan, E. (2018). *Hasan Latif Sarıyüce'nin çocuk romanlarında değer eğitimi ve söz varlığı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Yazıcı Okuyan, H. (2006). *Türkçenin sözvarlığı açısından Fakir Baykurt'un romanları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım Bilgen, D. (2017). *1970-2015 yılları arasında yayımlanan çocuk şiir kitaplarındaki söz varlığı*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.



*Araştırma Makalesi / Research Article*

## **An Evaluation of Secondary School Students' Attitudes towards Improving Vocabulary**

### **Ortaokul Öğrencilerinin Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi**

**Nil Didem Şimşek\***

**Geliş / Received:** 12.12.2019

**Kabul / Accepted:** 19.03.2020

**ABSTRACT:** This study has been carried out to identify the attitudes of secondary school students towards improving vocabulary. A descriptive survey model has been used in the research. The study group of the research consisted of 233 students who studied at a secondary school in İstanbul in the academic year of 2018-2019. The quantitative data of the research has been obtained through the *personal information form* and *Attitude towards Improving Vocabulary Scale*. In the analysis of the data, t-test and One-way ANOVA test have been used. Following ANOVA test, Scheffe test has been used as a complementary post-hoc analysis to identify the differences. This research scrutinises the relationship between the attitudes of secondary school students towards improving vocabulary and the variables such as gender, school type, the education and economic levels of the family, using social media instruments or not. While the scores for students' attitudes towards learning words; using a dictionary; and improving vocabulary have shown significant differences by age; class level; having a library at home; and dictionary use, no significant difference has been observed by the parents' education levels; number of siblings; parents' jobs; monthly income of the family; and school type. In the light of these results, some recommendations have been made to increase the attitudes of secondary school students towards improving vocabulary.

**Keywords:** attitude, vocabulary, secondary school students, evaluation

**ÖZ:** Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul'daki bir ortaokulda eğitim gören 233 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel verileri, *kişisel bilgi formu* ve *Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği* ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde t testi, Tek yönlü (One way) Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumlarıyla cinsiyet, okul türleri, ailenin eğitim ve maddi düzeyi, sosyal medya araçları kullanıp kullanmamaları gibi değişkenlerle aralarındaki ilişki yordanmıştır. Öğrencilerin sözcük öğrenmeye, sözlük kullanmaya ve söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanları yaş, sınıf seviyesi, evde kütüphane olması ve sözlük kullanma durumlarına göre anlamlı farklılık gösterirken; anne-baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, anne-baba mesleği, ailenin aylık geliri ve okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuçlar ışığında ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumlarını artırmak için önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** tutum, söz varlığı, ortaokul öğrencileri, değerlendirme

\* Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, nilsimsek@sdu.edu.tr



## Giriş

Sümerlerden bugüne çocuğun gelişiminin parçası olan ana dili eğitimi kavramı, daima eğitim sürecinin önemli bir unsuru olarak görülmüştür (Onan, 2016). Çocuğun hayat tarzını düzenleyen; iletişimini ve en yakın dünyasıyla ilişkisini belirleyen ana dili, okul sıralarındaki kelime öğretimi sayesinde daha da zenginleşir. Kelime öğretiminin temel hedefi, öğrencinin söz varlığını geliştirme sürecinin ömür boyu devam edebilmesi için ilk adımın atılmasıdır. “Kelimeler, günlük hayatta yazılı ve sözlü iletişimin olmazsa olmazlarıdır. Düşünme süreçlerinin, anlama ve anlatma temel dil becerilerinin etkin kullanımını zengin kelime hazinesi, başka bir ifade ile sözcük dağarcığına bağlıdır” (Karatay, 2007: 143). Söz dağarcığının varlığını gösteren kelimelerin niceliğine bağlı olarak çevremizle ve dünyayla olan ilişkilerimizi düzenleriz. Kelimelerle ifade edilemeyen her duygu ve düşünce, sözcük kadrosunun eksikliğinden ileri gelir ve iletişimimizi olumsuz etkiler. “Öğrencilerin söz varlıklarının gelişmiş olması, anlama ve anlatma becerilerinin daha verimli olması bakımından önem taşır. Öğrencilerin okudukları bir metni ya da dinlediklerini düzgün bir şekilde anlayabilmeleri, bunun yanında kendi düşüncelerini karşı tarafa sağlıklı bir şekilde aktarabilmeleri açısından söz varlığı büyük bir öneme sahiptir” (Kurudayıoğlu & Soysal, 2016: 119). Aksan’a (2002, 13-14) göre söz varlığından kasıt; sözcükler, ikilemeler, deyimler, atasözleri, ilişki sözleri ve kalıplaşmış sözlerdir. İnsanın dünyaya bakışını şekillendiren bu *varlık*, aynı zamanda kendini daha iyi ifade edebilmesinin de yolunu açar.

Türkçe derslerinde öncelikli amaçlardan biri, öğrencinin “okuduğunu anlayarak eleştirel bir bakış açısı” kazanmasını sağlamaktır (MEB, 2019: 8). Çünkü “Öğrencilerin dil becerileri sahip oldukları söz varlığından büyük ölçüde etkilenmektedir.” (Tağa, 2016: 164). Bu nedendir ki Türkçe dersleri, hem ana dilimizi daha iyi konuşabilmek hem de diğer dersleri daha rahat yorumlayabilmek için kelime birikimine zemin hazırlar. Aynı zamanda derslerde “kelime hazinesini zenginleştirme çalışmaları ile öğrencinin hem dili iyi kullanması hem de düşünce dünyasını geliştirmesi sağlanır” (Özbay & Melanlıoğlu, 2008: 33). Dolayısıyla derslerde söz varlığını geliştirmeye yönelik yapılan pratik (eğlenmeye dayalı) çalışmalarla ve doğal yönlendirmelerle (sezdirerek) öğrencilerin kelime öğrenimini alışkanlık haline getirmeleri kolaylaşabilir. Bu nedenle, Türkçeyi güzel ve etkili kullanabilmek için öğrencilerin doğru yönlendirmelere ihtiyacı vardır. Zengin bir söz varlığıyla olgunlaşan öğrenci, sadece Türkçe derslerinde değil, sayısal derslerinde de her türden problemin mantığını çok daha iyi anlar. Kaplan (1985: 212) da bu durumu kanıtlarcasına “kelimeler bizim düşünme aletimizdir” demiştir.

Nitelikli söz varlığına sahip olabilmek, okul türü öğrenmelerde çok daha kalıcı hâle gelmektedir. Buradan hareketle öğrenme ortamlarının ne kadar önemli olduğunu da görmekteyiz. Bu tür ortamlarda öğrenci, donandığı kelime kadrosuyla düşünmeyi ve yorumlamayı çok daha kolay yapar. Bu şekilde yaratıcı/üretici düşünme becerisiyle eleştirel düşünmeyle tanışan öğrenci, doğup büyüdüğü toplumun kültürel donanımına da uyum sağlamakta zorlanmayacaktır. “Kelimeler düşüncelerimizin zenginleşmesini, maddî ve manevî kültürümüzün gelişmesini sağlar. Kelime dağarcığında var olan eksiklik, bireyin herhangi bir düşünceyi anlamasını; hissettiği veya anlamlandırmaya çalıştığı durumu

anlatmasını engelleyen bir sorun olur. Kelimeler, kavramların oluşmasında ve kazanılmasında birer semboldür, zihni gelişimin sağlanmasında da önemli rolleri vardır. Bu bakımdan insan için kelime kazanımının, dil gelişimi açısından önemi büyüktür” (Yaman & Gülcan, 2009: 61). Bu açıdan söz varlığıyla ilgili yapılan akademik çalışmalar çok kıymetlidir. Özellikle araştırmacıların çalışmalarının öneriler kısmında verdikleri bilgiler dikkatle incelenmeli ve eğitim-öğretim ortamlarına uygulama ya da etkinlik şeklinde yansıtılmalıdır.

Alanyazın incelendiğinde söz varlığının önemine ve nasıl geliştirileceğine dair birçok çalışma yapılmıştır. Söz varlığını geliştirme konusunda Göçer (2009), öğrencilerin yeni kelimeler kazanmalarına yönelik teknik ve etkinliklere yer verirken, Baş ve Karadağ (2012) çalışmalarında sözcük varlığı üzerine yurt dışında ve Türkiye’de yapılan araştırmaları incelemiştir. Davaslıgil (1980) ise araştırmasında ailelerin ekonomik düzeylerinin öğrencilerin söz varlıklarını nasıl etkilediğine bakmıştır. Bunun yanında Ünsal (2005) da, araştırmasında üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeyden olmak üzere üç okulu incelemiş ve sosyoekonomik düzeye göre öğrencilerin kelime hazinelerinin farklılaştığını tespit etmiştir. Mert (2009: 83) ise çalışmasında, anadili eğitimi ve öğretimi sürecinde sözcük varlığı belirleme çalışmalarının önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir. Tosunoğlu (1999) ve Karadağ da (2013) kelime öğretimine yönelik çalışmalarında, söz varlığının önemini farklı araştırmacıların görüşlerini değerlendirerek ortaya koymuşlardır.

Bu çalışma, mevcut literatüre katkı sunmak ve konuyla ilgili önerilerde bulunmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmacı ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumlarını değerlendirmiş ve çalışmanın sonunda karşısına çıkan tabloyu betimleyerek önerilerde bulunmuştur. Çalışmada görülmüştür ki; ev ya da okul dışında kütüphane kullanımı, sözlük kullanma alışkanlığı, kitap okumaya ayrılan süre, okulda uygulanan okuma saati ya da günlük televizyon izleme süresi öğrencinin söz varlığını geliştirmesi ya da tam tersi zayıflamasına sebep olması açısından önemlidir. Bu nedenle üzerinde çalışma yapılması hususu dikkate değerdir.

Bu çalışmanın amacı öncelikle, ortaokul öğrencilerinin söz varlıklarını öğrencilerin demografik özelliklerine göre değerlendirmektir. Yanı sıra, öğrencilerin sosyal medya araçlarını kullanıp kullanmamalarına ya da hangi sosyal medya aracını kullanmayı tercih ettiklerine, kütüphaneye gidip gitmediklerine, kitap okumaya ayırdıkları günlük süreye, okudukları kitapların türlerine, ders haricinde tercih ettikleri diğer etkinliklere göre değişip değişmediğini ve gruplar arasında anlamlı farklar olup olmadığını tespit etmektir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırmanın temel amacı; ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumlarının araştırmacının belirlediği değişkenler açısından incelenmesidir. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. “Betimsel tarama modeli, sayısal verilerin daha kesin ve net olarak ifade edilebilmesi, verilerle daha rahat çalışılabilmesi ve yorumlanabilmesi açısından tercih edilmiştir.” (Şan, 2020: 73).

### Araştırma Grubu

“Araştırma amacına uygun doğru örnekleme işleminin yapılması, araştırma sonuçlarının evrene genellenebilmesi bakımından önem arz etmektedir.” (Gürbüz & Şahin, 2017: 124). Çalışmada araştırma evrenini ortaokul öğrencileri, örnekleme ise İstanbul Beykoz İlçesindeki bir ortaokulun 5, 6, 7 ve 8. sınıfında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır:

*Kişisel Bilgi Formu:* Ortaokul öğrencilerinin kişisel bilgilerini öğrenmek için araştırmacı tarafından bir bilgi formu geliştirilmiştir. Formda; öğrencilerin cinsiyetlerini, yaşlarını, sınıf seviyelerini, anne-baba eğitim düzeylerini, anne-baba mesleklerini, kardeş sayılarını, ailelerinin aylık gelirini, kullandıkları sosyal medya araçlarını, evde kütüphaneleri olup olmadığını, sözlük kullanma durumlarını, kitap okumaya günlük ayrılan süreleri, okullarında okuma saatinin uygulanma durumunu, öğrencilerin okudukları türleri, günlük televizyon izleme sürelerini öğrenmek için sorular yer almıştır.

*Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği:* Çalışmada veri toplama aracı olarak Yaşar ve Topçuoğlu Ünal (2016) tarafından geliştirilen *Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek, 17 maddeden oluşan Likert tipi bir ölçektir. Yaşar ve Topçuoğlu Ünal’ın (2016) geliştirdiği bu ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenilirlik kat sayısı .887 olarak bulunurken, mevcut araştırmanın da Cronbach’s Alpha değeri .845 olarak yüksek çıkmıştır. Bu durum, mevcut çalışmada kullanılan ölçeğin 17 maddesinin de öğrenciler tarafından doğru anlaşıldığını ve yanıtladığını gösterir.

Ölçek maddeleri incelendikten sonra, araştırmaya katılan 233 öğrencinin cevaplarının tutarlı olduğu belirlenip analizde kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin gönüllü olup olmadıklarını belirlemek amacıyla *onam formu* düzenlenmiştir.

### Verilerin Analizi ve Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Araştırmada elde edilen veriler “SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0” programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır.

İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü (One way) Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır.

### Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğrencilere uygulanan ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

**Tablo 1.** Tanımlayıcı Özellikler

Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
<b>Cinsiyet</b>		
Kız	110	47,2
Erkek	123	52,8
<b>Yaş</b>		
11	23	9,9
12	65	27,9
13	87	37,3
14	58	24,9
<b>Sınıf</b>		
6	76	32,6
7	87	37,3
8	70	30,0
<b>Anne eğitim düzeyi</b>		
İlköğretim	51	21,9
Lise	48	20,6
Lisans	63	27,0
Yüksek lisans	48	20,6
Diğer	23	9,9
<b>Baba eğitim düzeyi</b>		
İlköğretim	44	18,9
Lise	53	22,7
Lisans	49	21,0
Yüksek lisans	61	26,2
Diğer	26	11,2
<b>Kardeş sayısı</b>		
1-2	155	66,5
3 ve üzeri	78	33,5
<b>Anne mesleği</b>		
Ev hanımı	110	47,2
Çalışan	123	52,8
<b>Baba mesleği</b>		
Emekli	23	9,9
İşçi	48	20,6
Memur	43	18,5
Serbest	31	13,3
Eğitimci	25	10,7
Diğer	63	27,0
<b>Ailenin aylık geliri</b>		
1500-2500	67	28,8
2501-4500	45	19,3
4501-6000	40	17,2
6001 ve üzeri	81	34,8
<b>Türkçe son karne notu</b>		
0-84	65	27,9
85-100	168	72,1
<b>Kullanılan sosyal medya araçları*</b>		
Whatsapp	141	60,5
Facebook	37	15,9

Twitter	12	5,2
Instagram	144	61,8
Snapchat	28	12,0
Diğer	36	15,5
Telefonum yok	28	12,0
<b>Evde kütüphane varlığı</b>		
Evet var	180	77,3
Hayır yok	53	22,7
<b>Okuldaki kütüphane dışında başka kütüphane kullanma</b>		
Evet	126	54,1
Hayır	107	45,9
<b>Sözlük kullanma durumu</b>		
Evet kullanırım	117	50,2
Hayır kullanmam	116	49,8
<b>Kitap okumaya günlük ayrılan süre</b>		
Hiç okumam	36	15,5
Yarım saat	114	48,9
Bir saat	55	23,6
Bir saatten fazla	28	12,0
<b>Okulda okuma saatinin uygulanma durumu</b>		
Evet	130	55,8
Hayır	103	44,2
<b>Okunan tür</b>		
Şiir	4	1,7
Hikâye-roman	96	41,2
Çizgi roman	12	5,2
Macera-polisiye	74	31,8
Tarihî roman	11	4,7
Hiç okumam	36	15,5
<b>Dersler haricinde ayrılan etkinlik*</b>		
Bilgisayar oyunu	74	31,8
TV izleme	82	35,2
Film izleme	109	46,8
Arkadaşlarla dolaşma	86	36,9
Kitap-dergi okuma	66	28,3
Test çözme	88	37,8
<b>Günlük TV izleme süresi</b>		
Hiç	43	18,5
Yarım saat	52	22,3
Bir saat	60	25,8
Bir saatten fazla	78	33,5

\*Birden fazla seçilen maddeler

Tablo 1'e göre; öğrencilerin 110'u (%47,2) kız, 123'ü (%52,8) erkek olarak dağılmaktadır. Yaş dağılımına bakıldığında öğrencilerin 23'ü (%9,9) 11, 65'i (%27,9) 12, 87'si (%37,3) 13, 58'i (%24,9) 14 yaşındadır ve çoğunluğun 13 yaşında olduğu ve 7. sınıfta okuduğu görülmektedir. 76 öğrenci (%32,6) 6. sınıf, 87 öğrenci (%37,3) 7. sınıf, 70 öğrenci (%30,0) ise 8. sınıftır.

Anne eğitim düzeyine göre; 51'i (%21,9) "ilköğretim", 48'i (%20,6) "lise", 63'ü (%27,0) "lisans", 48'i (%20,6) "yüksek lisans", 23'ü (%9,9) "diğer" olarak dağılmaktadır.

Öğrencilerin *baba eğitim düzeyleri*; 44'ü (%18,9) “ilköğretim”, 53'ü (%22,7) “lise”, 49'u (%21,0) “lisans”, 61'i (%26,2) “yüksek lisans”, 26'sı (%11,2) “diğer” olarak dağılmaktadır. Buradan babaların eğitim düzeyinin (%26,2) annelerinkinden yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenciler, *kardeş sayısına* göre; 155'i (%66,5) “1-2”, 78'i (%33,5) “3 ve üzeri” olarak dağılmaktadır. *Anne mesleğine* göre; 110'u (%47,2) “ev hanımı”, 123'ü (%52,8) “çalışan” olarak dağılmaktadır. *Baba mesleğine* göre; 23'ü (%9,9) “emekli”, 48'i (%20,6) “işçi”, 43'ü (%18,5) “memur”, 31'i (%13,3) “serbest”, 25'i (%10,7) “eğitimci”, 63'ü (%27,0) “diğer” olarak dağılmaktadır. Bu tablodan babaların büyük bir kısmının (%20,6) “işçi” olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin *ailelerinin aylık gelirine* göre; 67'si (%28,8) “1500-2500”, 45'i (%19,3) “2501-4500”, 40'ı (%17,2) “4501-6000”, 81'i (%34,8) “6001 ve üzeri” olarak dağılmaktadır. Öğrencilerin *Türkçe son karne notuna* göre; 65'i (%27,9) “0-84”, 168'i (%72,1) “85-100” olarak dağılım göstermektedir. Bu sonuçtan çoğunluğun Türkçe notlarının “85-100” aralığında olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin kullandıkları *sosyal medya araçlarına* göre;

- 141'i (%60,5) whatsapp
- 37'si (%15,9) facebook
- 12'si (%5,2) twitter
- 144'ü (%61,8) instagram
- 28'i (%12,0) snapchat
- 36'sı (%15,5) diğer
- 28'i (%12,0) telefonum yok şeklinde dağılmaktadır.

Öğrencilerin sosyal medya araçlarından en çok “Instagram”ı (%61,8) ve “Whatsapp”ı (%60,5) tercih ettikleri görülmektedir.

Öğrencilerin çoğunluğunun (%77,3) evde *kütüphaneleri* olduğu ve hatta çoğunun (%54,1) okuldaki kütüphane dışında başka kütüphaneleri kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin birbirlerine yakın oranlarda *sözlük* kullandıkları (%50,2) ve kullanmadıkları (%49,8) görülmektedir.

Öğrencilerin *günlük kitap okumaya ayırdıkları süreye* göre; 36'sı (%15,5) “hiç okumam”, 114'ü (%48,9) “yarım saat”, 55'i (%23,6) “bir saat”, 28'i (%12,0) “bir saatten fazla” şeklindedir. Çoğunluğun (%48,9) günde “yarım saat” kitap okuduğu görülmektedir. Okulda *okuma saatinin uygulanma durumuna* göre; 130'u (%55,8) “evet”, 103'ü (%44,2) “hayır” demiştir. Böylece okulda okuma saatinin çoğunlukla (%55,8) uygulandığı görülmüştür.

*Okudukları türle ilgili* olarak öğrencilerin; 4'ü (%1,7) “şiiir”, 96'sı (%41,2) “hikâye-roman”, 12'si (%5,2) “çizgi roman”, 74'ü (%31,8) “macera-polisiye”, 11'i (%4,7) “tarihi roman” okurum, 36'sı (%15,5) “hiç okumam” cevaplarını vermişlerdir. Tür olarak çoğunluğun (%41,2) “hikâye ve roman” okumayı tercih ettikleri görülmektedir.

Dersler haricinde zaman ayrılan etkinliklerin oranları;

- 74'ü (%31,8) bilgisayar oyunu
- 82'si (%35,2) TV izleme
- 109'u (%46,8) film izleme
- 86'sı (%36,9) arkadaşlarla dolaşma
- 66'sı (%28,3) kitap dergi okuma
- 88'i (%37,8) test çözme şeklinde görülmektedir.

Öğrencilerin *günlük TV izleme sürelerine* bakıldığında; 43'ünün (%18,5) “hiç”, 52'sinin (%22,3) “yarım saat”, 60'ının (%25,8) “bir saat”, 78'inin (%33,5) “bir saatten fazla” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Çoğunluğun (%46,8) “film izlediği” ve %33,5'in “bir saatten fazla” TV izlediği tespit edilmiştir.

**Tablo 2.** Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutum Puan Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Sözcük Öğrenmeye Yönelik Tutum	233	36,060	6,517	13,000	50,000
Sözlük Kullanmaya Yönelik Tutum	233	24,056	5,292	7,000	35,000
Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutum	233	60,116	11,137	25,000	85,000

Öğrencilerin “sözcük öğrenmeye yönelik tutum” ortalaması 36,060±6,517 (Min=13; Max=50), “sözlük kullanmaya yönelik tutum” ortalaması 24,056±5,292 (Min=7; Max=35), “söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum” ortalaması 60,116±11,137 (Min=25; Max=85), olarak saptanmıştır.

**Tablo 3.** Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutum Puanlarının Tanımlayıcı Özelliklere Göre Farklılaşma Durumu

Demografik Özellikler	n	Sözcük Öğrenmeye Yönelik Tutum	Sözlük Kullanmaya Yönelik Tutum	Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutum
<b>Cinsiyet</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Kız	110	37,246±6,484	24,864±5,129	62,109±10,961
Erkek	123	35,000±6,388	23,333±5,351	58,333±11,033
t=		2,660	2,222	2,616
p=		0,008	0,027	0,009
<b>Yaş</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
11	23	37,478±5,550	24,652±5,524	62,130±10,275
12	65	37,954±6,732	25,585±5,315	63,539±11,454
13	87	35,103±5,835	22,747±5,131	57,851±10,212
14	58	34,810±7,129	24,069±5,033	58,879±11,621
F=		3,649	3,814	3,874
p=		0,013	0,011	0,010
PostHoc=		2>3, 2>4 (p<0.05)	2>3 (p<0.05)	2>3, 2>4 (p<0.05)
<b>Sınıf</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
6	76	37,974±5,908	25,316±4,991	63,290±10,288
7	87	35,115±6,427	22,793±5,424	57,908±11,109
8	70	35,157±6,883	24,257±5,157	59,414±11,421
F=		5,032	4,837	5,109
p=		0,007	0,009	0,007
PostHoc=		1>2, 1>3 (p<0.05)	1>2 (p<0.05)	1>2, 1>3 (p<0.05)
<b>Anne eğitim düzeyi</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
İlköğretim	51	37,177±5,809	25,863±4,565	63,039±9,732

Lise	48	36,625±5,093	24,208±4,789	60,833±8,811
Lisans	63	35,095±7,324	23,222±5,698	58,318±12,398
Yüksek Lisans	48	35,625±7,411	23,104±6,145	58,729±13,064
Diğer	23	35,957±6,371	24,000±3,896	59,957±9,730
F=		0,862	2,328	1,540
p=		0,487	0,057	0,191
<b>Baba eğitim düzeyi</b>		<b>Ort±SS</b>	<b>Ort±SS</b>	<b>Ort±SS</b>
İlköğretim	44	36,546±5,861	25,932±4,427	62,477±9,794
Lise	53	36,868±5,731	24,000±4,977	60,868±9,794
Lisans	49	35,225±7,838	23,102±5,716	58,327±12,946
Yüksek Lisans	61	35,574±6,896	23,738±6,008	59,312±12,397
Diğer	26	36,308±5,555	23,539±4,091	59,846±8,771
F=		0,556	1,930	0,954
p=		0,695	0,106	0,434
<b>Kardeş sayısı</b>		<b>Ort±SS</b>	<b>Ort±SS</b>	<b>Ort±SS</b>
1-2	155	36,155±6,804	23,800±5,566	59,955±11,656
3 Ve Üzeri	78	35,872±5,944	24,564±4,692	60,436±10,091
t=		0,312	-1,040	-0,311
p=		0,755	0,299	0,756
<b>Anne mesleği</b>		<b>Ort±SS</b>	<b>Ort±SS</b>	<b>Ort±SS</b>
Ev Hanımı	110	36,491±6,100	24,782±4,674	61,273±9,999
Çalışan	123	35,675±6,871	23,407±5,730	59,081±12,011
t=		0,954	1,993	1,504
p=		0,341	0,045	0,130
<b>Baba mesleği</b>		<b>Ort±SS</b>	<b>Ort±SS</b>	<b>Ort±SS</b>
Emekli	23	35,957±5,355	24,044±4,637	60,000±9,170
İşçi	48	37,271±5,874	25,458±5,099	62,729±10,243
Memur	43	36,535±6,360	24,349±5,084	60,884±10,758
Serbest	31	34,742±6,698	22,484±5,732	57,226±11,960
Eğitimci	25	36,800±8,416	24,520±5,910	61,320±13,792
Diğer	63	35,206±6,553	23,381±5,210	58,587±10,985
F=		0,911	1,508	1,291
p=		0,475	0,188	0,268
<b>Ailenin aylık geliri</b>		<b>Ort±SS</b>	<b>Ort±SS</b>	<b>Ort±SS</b>
1500-2500	67	36,388±5,649	24,836±4,766	61,224±9,588
2501-4500	45	36,311±6,378	24,178±4,423	60,489±10,161
4501-6000	40	36,525±7,147	23,825±6,312	60,350±12,947
6001 Ve Üzeri	81	35,420±6,994	23,457±5,601	58,877±11,944
F=		0,404	0,863	0,575
p=		0,750	0,461	0,632
<b>Türkçe son karne notu</b>		<b>Ort±SS</b>	<b>Ort±SS</b>	<b>Ort±SS</b>
0-84	65	36,169±6,130	24,600±5,111	60,769±10,396
85-100	168	36,018±6,678	23,845±5,360	59,863±11,431
t=		0,159	0,976	0,556
p=		0,874	0,330	0,579
<b>Whatsapp</b>		<b>Ort±SS</b>	<b>Ort±SS</b>	<b>Ort±SS</b>
Evet	141	35,908±6,616	23,816±5,193	59,723±11,067
Hayır	92	36,294±6,391	24,424±5,448	60,717±11,277
t=		-0,441	-0,857	-0,665
p=		0,660	0,392	0,507
<b>Facebook</b>		<b>Ort±SS</b>	<b>Ort±SS</b>	<b>Ort±SS</b>
Evet	37	36,541±6,959	24,595±5,449	61,135±11,643
Hayır	196	35,969±6,445	23,954±5,269	59,924±11,059
t=		0,488	0,674	0,606
p=		0,626	0,501	0,545
<b>Twitter</b>		<b>Ort±SS</b>	<b>Ort±SS</b>	<b>Ort±SS</b>
Evet	12	31,500±6,187	20,250±5,154	51,750±10,721
Hayır	221	36,308±6,456	24,262±5,231	60,570±11,001
t=		-2,517	-2,589	-2,708



p=		0,013	0,010	0,007
<b>Instagram</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Evet	144	35,368±6,747	23,757±5,466	59,125±11,559
Hayır	89	37,180±5,995	24,539±4,989	61,719±10,279
t=		-2,076	-1,097	-1,735
p=		0,039	0,274	0,084
<b>Snapchat</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Evet	28	35,929±7,267	25,071±4,682	61,000±11,327
Hayır	205	36,078±6,427	23,917±5,365	59,995±11,134
t=		-0,114	1,083	0,447
p=		0,910	0,280	0,655
<b>Telefonum yok</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Evet	28	37,821±4,481	25,286±4,429	63,107±8,089
Hayır	205	35,820±6,720	23,888±5,386	59,707±11,446
t=		1,529	1,313	1,519
p=		0,044	0,190	0,055
<b>Evde kütüphane varlığı</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Evet Var	180	36,628±6,251	24,544±4,954	61,172±10,573
Hayır Yok	53	34,132±7,077	22,396±6,068	56,528±12,311
t=		2,477	2,631	2,704
p=		0,014	0,009	0,007
<b>Okuldaki kütüphane dışında başka kütüphane kullanma</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Evet	126	37,714±6,186	25,183±5,136	62,897±10,633
Hayır	107	34,112±6,383	22,729±5,186	56,841±10,868
t=		4,365	3,618	4,288
p=		0,000	0,000	0,000
<b>Sözlük kullanma durumu</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Evet Kullanırım	117	38,701±5,900	26,000±4,749	64,701±9,948
Hayır Kullanmam	116	33,397±6,026	22,095±5,101	55,491±10,366
t=		6,789	6,049	6,919
p=		0,000	0,000	0,000
<b>Kitap okumaya günlük ayrılan süre</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Hiç Okumam	36	31,972±7,814	21,806±6,559	53,778±13,359
Yarım Saat	114	36,123±5,985	23,772±4,859	59,895±10,361
Bir Saat	55	37,436±6,359	25,546±4,857	62,982±10,558
Bir Saatten Fazla	28	38,357±4,832	25,179±5,092	63,536±8,921
F=		7,243	4,331	6,415
p=		0,000	0,005	0,000
PostHoc=		2>1, 3>1, 4>1 (p<0.05)	2>1, 3>1, 4>1, 3>2 (p<0.05)	2>1, 3>1, 4>1 (p<0.05)
<b>Okulda okuma saatinin uygulanma durumu</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Evet	130	36,415±5,783	24,115±4,947	60,531±10,010
Hayır	103	35,612±7,345	23,981±5,721	59,592±12,446
t=		0,935	0,193	0,638
p=		0,364	0,847	0,534
<b>Okunan tür</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Şiir	4	35,000±5,598	23,750±4,992	58,750±10,243
Hikâye-roman	96	37,521±6,103	25,469±4,810	62,990±10,333
Çizgi roman	12	35,833±8,100	22,917±5,992	58,750±13,632
Macera-polisiye	74	36,203±5,589	23,527±4,503	59,730±9,499
Tarihî roman	11	36,364±5,182	24,000±6,573	60,364±10,773
Hiç okumam	36	31,972±7,814	21,806±6,559	53,778±13,359
F=		4,089	3,063	3,908
p=		0,001	0,011	0,002
PostHoc=		2>6, 4>6, 5>6	2>4, 2>6 (p<0.05)	2>6, 4>6 (p<0.05)

		(p<0.05)		
		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
<b>Bilgisayar oyunu</b>				
Evet	74	34,514±6,176	22,460±5,214	56,973±10,749
Hayır	159	36,780±6,565	24,799±5,178	61,579±11,044
t=		-2,499	-3,204	-2,989
p=		0,013	0,002	0,003
<b>TV izleme</b>				
Evet	82	35,756±6,034	23,817±4,573	59,573±9,917
Hayır	151	36,225±6,779	24,185±5,654	60,411±11,768
t=		-0,524	-0,507	-0,547
p=		0,601	0,590	0,585
<b>Film izleme</b>				
Evet	109	35,752±6,541	23,762±5,024	59,514±11,068
Hayır	124	36,331±6,510	24,315±5,524	60,645±11,216
t=		-0,675	-0,795	-0,773
p=		0,500	0,427	0,440
<b>Arkadaşlarla dolaşma</b>				
Evet	86	36,523±5,720	24,593±4,759	61,116±9,639
Hayır	147	35,789±6,945	23,742±5,572	59,531±11,919
t=		0,829	1,186	1,049
p=		0,408	0,237	0,269
<b>Kitap-dergi okuma</b>				
Evet	66	37,803±6,271	25,000±5,129	62,803±10,761
Hayır	167	35,371±6,502	23,683±5,323	59,054±11,136
t=		2,598	1,719	2,338
p=		0,010	0,087	0,020
<b>Test çözme</b>				
Evet	88	36,386±6,376	24,534±4,795	60,921±10,459
Hayır	145	35,862±6,615	23,766±5,568	59,628±11,537
t=		0,595	1,075	0,859
p=		0,553	0,283	0,391
<b>Günlük TV izleme süresi</b>				
Hiç	43	35,140±7,190	23,977±5,423	59,116±11,897
Yarım saat	52	37,404±6,362	24,289±5,370	61,692±11,082
Bir saat	60	36,417±6,009	24,167±4,658	60,583±10,117
Bir saatten fazla	78	35,397±6,561	23,859±5,702	59,256±11,558
F=		1,358	0,080	0,650
p=		0,256	0,971	0,584

Tablo 3'e bakıldığında sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Cinsiyet değişkenine göre; kızların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanları ( $x=37,246$ ), erkeklerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarından ( $x=35,000$ ) yüksek bulunmuştur ( $t=2,660$ ;  $p=0.008<0.05$ ). Kızların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanları da ( $x=24,864$ ), erkeklerin *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanlarından ( $x=23,333$ ) yüksektir ( $t=2,222$ ;  $p=0.027<0.05$ ). Kızların *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanlarının ( $x=62,109$ ), erkeklerin *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanlarından ( $x=58,333$ ) yüksek olduğu görülmüştür ( $t=2,616$ ;  $p=0.009<0.05$ ).

Yaş değişkenine bakıldığında; öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $F=3,649$ ;  $p=0.013<0.05$ ). Farkın nedeni; 12 yaşındakilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarının 13 yaşındakilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarından yüksek olması ( $p<0.05$ ) ve 12 yaşındakilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarının 14 yaşındakilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarından yüksek olmasıdır ( $p<0.05$ ). Öğrencilerin *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanları da yaş değişkenine göre anlamlı farklılık

göstermektedir ( $F=3,814$ ;  $p=0.011<0.05$ ). Farkın nedeni; 12 yaşındaki öğrencilerin sözlük kullanmaya yönelik tutum puanlarının 13 yaşındaki öğrencilerin sözlük kullanmaya yönelik tutum puanlarından yüksek olmasıdır ( $p<0.05$ ). Öğrencilerin *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanlarına bakıldığında da yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık görülmektedir ( $F=3,874$ ;  $p=0.01<0.05$ ). Farkın nedeni; 12 yaşındaki öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarının 13 yaşındaki öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarından yüksek olmasıdır ( $p<0.05$ ). 12 yaşındakilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarının 14 yaşındakilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarından yüksek olmasıdır ( $p<0.05$ ).

Sınıf değişkenine bakıldığında; öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanları sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $F=5,032$ ;  $p=0.007<0.05$ ). Farkın nedeni; 6. sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenmeye yönelik tutum puanlarının 7. sınıf öğrencilerin sözcük öğrenmeye yönelik tutum puanlarından yüksek olmasıdır ( $p<0.05$ ). 6.sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenmeye yönelik tutum puanlarının 8. sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenmeye yönelik tutum puanlarından yüksek olmasıdır ( $p<0.05$ ). Öğrencilerin *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanları da sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $F=4,837$ ;  $p=0.009<0.05$ ). Farkın nedeni; 6. sınıf öğrencilerinin sözlük kullanmaya yönelik tutum puanlarının 7. sınıf öğrencilerinin sözlük kullanmaya yönelik tutum puanlarından yüksek olmasıdır ( $p<0.05$ ). Öğrencilerin *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanlarına bakıldığında da sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık görülmektedir ( $F=5,109$ ;  $p=0.007<0.05$ ). Farkın nedeni; 6. sınıf öğrencilerinin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarının 7. sınıf öğrencilerinin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarından yüksek olmasıdır ( $p<0.05$ ). 6.sınıf öğrencilerinin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarının 8. sınıf öğrencilerinin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarından yüksek olmasıdır ( $p<0.05$ ).

Anne eğitim düzeyi değişkenine bakıldığında; öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum*, *sözlük kullanmaya yönelik tutum*, *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ). Baba eğitim düzeyi değişkenine bakıldığında da; öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum*, *sözlük kullanmaya yönelik tutum*, *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

Kardeş sayısı değişkenine bakıldığında; öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum*, *sözlük kullanmaya yönelik tutum*, *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

Anne mesleği değişkenine göre; annesi ev hanımı olanların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanları ( $x=24,782$ ), annesi çalışanların sözlük kullanmaya yönelik tutum puanlarından ( $x=23,407$ ) yüksek bulunmuştur ( $t=1,993$ ;  $p=0.045<0.05$ ). Öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum*, *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları anne meslek değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ). Baba mesleği değişkenine bakıldığında da; öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum*, *sözlük kullanmaya yönelik tutum*, *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları baba meslek değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ). Ailenin aylık gelir değişkenine bakıldığında da; öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum*, *sözlük*

*kullanmaya yönelik tutum, söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları aile aylık gelir değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

Türkçe son karne notu değişkenine bakıldığında; öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum, sözlük kullanmaya yönelik tutum, söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları Türkçe son karne notu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

Whatsapp ve Facebook kullanım durumlarına bakıldığında; öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum, sözlük kullanmaya yönelik tutum, söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları “Whatsapp” ve “Facebook” değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ). Twitter kullanım durumuna göre; twitter kullananların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanları ( $x=31,500$ ), twitter kullanmayanların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarından ( $x=36,308$ ) düşük bulunmuştur ( $t=-2,517$ ;  $p=0.013<0.05$ ). Twitter kullananların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanları da ( $x=20,250$ ), twitter kullanmayanların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanlarından ( $x=24,262$ ) düşük bulunmuştur ( $t=-2,589$ ;  $p=0.01<0.05$ ). Twitter kullananların *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanlarının ( $x=51,750$ ), twitter kullanmayanların *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanlarından ( $x=60,570$ ) düşük olduğu görülmüştür ( $t=-2,708$ ;  $p=0.007<0.05$ ).

Instagram kullanım durumuna göre; Instagram kullananların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanları ( $x=35,368$ ), instagram kullanmayanların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarından ( $x=37,180$ ) düşük bulunmuştur ( $t=-2,076$ ;  $p=0.039<0.05$ ). Öğrencilerin *sözlük kullanmaya yönelik tutum, söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları ise instagram değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ). Snapchat kullanım durumuna bakıldığında; öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum, sözlük kullanmaya yönelik tutum, söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları snapchat değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

Cep telefonu kullanım durumuna göre; cep telefonu olmayanların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanları ( $x=37,821$ ), telefonu olanların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarından ( $x=35,820$ ) yüksek bulunmuştur ( $t=1,529$ ;  $p=0.044<0.05$ ). Öğrencilerin *sözlük kullanmaya yönelik tutum, söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları “telefonum yok” değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

Evde kütüphane varlığına göre; evde kütüphanesi olanların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanları ( $x=36,628$ ), evde kütüphanesi olmayanların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarından ( $x=34,132$ ) yüksek bulunmuştur ( $t=2,477$ ;  $p=0.014<0.05$ ). Evde kütüphanesi olanların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanları da ( $x=24,544$ ), evde kütüphanesi olmayanların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanlarından ( $x=22,396$ ) yüksek bulunmuştur ( $t=2,631$ ;  $p=0.009<0.05$ ). Evde kütüphanesi olanların *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanlarının ( $x=61,172$ ), evde kütüphanesi olmayanların *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanlarından ( $x=56,528$ ) yüksek olduğu görülmüştür ( $t=2,704$ ;  $p=0.007<0.05$ ).

Okuldaki kütüphane dışında başka kütüphane kullanma durumuna göre; okuldaki kütüphane dışında başka kütüphane kullananların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanları ( $x=37,714$ ), okuldaki kütüphane dışında başka kütüphane kullanmayanların *sözcük*

öğrenmeye yönelik tutum puanlarından ( $x=34,112$ ) yüksek bulunmuştur ( $t=4,365$ ;  $p=0<0.05$ ). Okuldaki kütüphane dışında başka kütüphane kullananların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanları ( $x=25,183$ ) da, okuldaki kütüphane dışında başka kütüphane kullanmayanların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanlarından ( $x=22,729$ ) yüksek bulunmuştur ( $t=3,618$ ;  $p=0<0.05$ ). Okuldaki kütüphane dışında başka kütüphane kullananların *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları ( $x=62,897$ ), okuldaki kütüphane dışında başka kütüphane kullanmayanların *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanlarından ( $x=56,841$ ) yüksek bulunmuştur ( $t=4,288$ ;  $p=0<0.05$ ).

Sözlük kullanma durumuna göre; *sözlük kullananların sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanları ( $x=38,701$ ), *sözlük kullanmayanların sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarından ( $x=33,397$ ) yüksek bulunmuştur ( $t=6,789$ ;  $p=0<0.05$ ). *Sözlük kullananların sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanları da ( $x=26,000$ ), *sözlük kullanmayanların sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanlarından ( $x=22,095$ ) yüksek bulunmuştur ( $t=6,049$ ;  $p=0<0.05$ ). *Sözlük kullananların söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanlarının ( $x=64,701$ ), *sözlük kullanmayanların söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanlarından ( $x=55,491$ ) yüksek olduğu tespit edilmiştir ( $t=6,919$ ;  $p=0<0.05$ ).

Kitap okumaya günlük ayrılan süreye bakıldığında; öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanları kitap okumaya günlük ayrılan süre değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $F=7,243$ ;  $p=0<0.05$ ). Farkın nedeni; kitap okumaya günlük ayırdıkları süre “yarım saat” olanların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarının kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “hiç okumam” şeklinde cevaplayanların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarından yüksek olmasıdır ( $p<0.05$ ).

Kitap okumaya günlük ayrılan süre “bir saat” olanların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarının kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “hiç okumam” şeklinde olanların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarından yüksek olmasıdır ( $p<0.05$ ). Kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “bir saatten fazla” olanların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarının kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “hiç okumam” şeklinde olanların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarından yüksek olmasıdır ( $p<0.05$ ). Öğrencilerin *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanları da kitap okumaya günlük ayrılan süre değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $F=4,331$ ;  $p=0.005<0.05$ ). Farkın nedeni; kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “yarım saat” olanların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanlarının kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “hiç okumam” olanların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanlarından yüksek olmasıdır ( $p<0.05$ ).

Kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “bir saat” olanların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanlarının kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “hiç okumam” olanların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanlarından yüksek olmasıdır ( $p<0.05$ ). Kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “bir saatten fazla” olanların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanlarının kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “hiç okumam” olanların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanlarından yüksek olmasıdır ( $p<0.05$ ). Kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “bir saat” olanların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanlarının kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “yarım saat” olanların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanlarından yüksek olmasıdır ( $p<0.05$ ). Öğrencilerin *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları kitap okumaya günlük ayrılan süre değişkenine göre anlamlı farklılık

göstermektedir ( $F=6,415$ ;  $p=0<0.05$ ). Farkın nedeni; kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “yarım saat” olanların söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarının kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “hiç okumam” olanların söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarından yüksek olmasıdır ( $p<0.05$ ).

Kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “bir saat” olanların söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarının kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “hiç okumam” olanların söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarından yüksek olmasıdır ( $p<0.05$ ). Kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “bir saatten fazla” olanların söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarının kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “hiç okumam” olanların söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarından yüksek olmasıdır ( $p<0.05$ ).

Okulda okuma saatinin uygulanma durumuna bakıldığında; öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum*, *sözlük kullanmaya yönelik tutum*, *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları okulda okuma saatinin uygulanma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

Okunan türe bakıldığında; öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanları okunan tür değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $F=4,089$ ;  $p=0.001<0.05$ ). Çünkü okunan tür “hikâye-roman” olanların sözcük öğrenmeye yönelik tutum puanları okunan tür “hiç okumam” olanların sözcük öğrenmeye yönelik tutum puanlarından yüksektir ( $p<0.05$ ). Okunan tür “macera-polisiye” olanların sözcük öğrenmeye yönelik tutum puanları da okunan tür “hiç okumam” olanların sözcük öğrenmeye yönelik tutum puanlarından yüksektir ( $p<0.05$ ). Okunan tür “tarihi roman” olanların sözcük öğrenmeye yönelik tutum puanları okunan tür “hiç okumam” olanların sözcük öğrenmeye yönelik tutum puanlarından yüksektir ( $p<0.05$ ). Öğrencilerin *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanları okunan tür değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $F=3,063$ ;  $p=0.011<0.05$ ). Farkın nedeni; okunan tür “hikâye-roman” olanların sözlük kullanmaya yönelik tutum puanlarının okunan tür “macera-polisiye” olanların sözlük kullanmaya yönelik tutum puanlarından yüksek olması ( $p<0.05$ ) ve okunan tür “hikâye-roman” olanların ise sözlük kullanmaya yönelik tutum puanlarının okunan tür “hiç okumam” olanların sözlük kullanmaya yönelik tutum puanlarından yüksek olmasıdır ( $p<0.05$ ). Öğrencilerin *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları okunan tür değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $F=3,908$ ;  $p=0.002<0.05$ ). Farkın nedeni; okunan tür “hikâye-roman” olanların söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarının okunan tür “hiç okumam” olanların söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarından yüksek olması ( $p<0.05$ ) ve okunan tür “macera-polisiye” olanların söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarının okunan tür “hiç okumam” olanların söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarından yüksek olmasıdır ( $p<0.05$ ).

Bilgisayar oyunu ilgilerine göre; bilgisayar oyunu oynayanların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanları ( $x=34,514$ ), bilgisayar oyunu oynamayanların sözcük öğrenmeye yönelik tutum puanlarından ( $x=36,780$ ) düşük bulunmuştur ( $t=-2,499$ ;  $p=0.013<0.05$ ). Bilgisayar oyunu oynayanların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanları da ( $x=22,460$ ), bilgisayar oyunu oynamayanların sözlük kullanmaya yönelik tutum puanlarından ( $x=24,799$ ) düşük bulunmuştur ( $t=-3,204$ ;  $p=0.002<0.05$ ). Bilgisayar oyunu oynayanların

*söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları ( $x=56,973$ ), bilgisayar oyunu oynamayanların *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanlarından ( $x=61,579$ ) düşük bulunmuştur ( $t=-2,989$ ;  $p=0.003<0.05$ ).

TV/film izleme ve günlük TV izleme süresi durumlarına bakıldığında; öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum*, *sözlük kullanmaya yönelik tutum*, *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları TV izleme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ). Öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum*, *sözlük kullanmaya yönelik tutum*, *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları da film izleme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ). Öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum*, *sözlük kullanmaya yönelik tutum*, *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları günlük TV izleme süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

Arkadaşlarla vakit geçirme değişkenine bakıldığında; öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum*, *sözlük kullanmaya yönelik tutum*, *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları arkadaşlarla vakit geçirme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

Kitap ve dergi okuma değişkenine göre; kitap ve dergi okuyanların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanları ( $x=37,803$ ), kitap ve dergi okumayanların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarından ( $x=35,371$ ) yüksek bulunmuştur ( $t=2,598$ ;  $p=0.01<0.05$ ). Kitap ve dergi okuyanların *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları da ( $x=62,803$ ), kitap ve dergi okumayanların *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanlarından ( $x=59,054$ ) yüksek bulunmuştur ( $t=2,338$ ;  $p=0.02<0.05$ ). Öğrencilerin *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanları kitap ve dergi okuma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

Test çözme etkinliğine bakıldığında; öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum*, *sözlük kullanmaya yönelik tutum*, *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları test çözme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada; ortaokul öğrencilerinin *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumları* araştırmacı tarafından önemli görülen değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Anlamlı farklılık göstermeyen değişkenlerin de çalışmada gösterilmesinin sebebi; daha sonra bu konuda çalışmalar yapacak olan akademisyenlere detaylı bir yol haritası çizibilme gereksinimidir. Araştırmada görülmüştür ki; *sözcük öğrenen ve sözlük kullanma alışkanlığı olan öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmeleri mümkündür*. “Sözlüklerde yer alan bütün *sözcüklerin anlamını bilmek mümkün değildir*. Öğrenciler, bir metni anlama çabası içine girdikleri zaman *sözlükleri her zaman el altında bulundurulmalıdır*. *Sözlük kullanma öğrencilere sözlü ve yazılı iletişimde ihtiyaç duyduğu ve bilmediği sözcüklerin anlamını öğrenmeyle beraber kendini güven içinde ifade, iletişim zorluklarını aşma, sözcüklerin günlük dilde hangi işlevde ve nasıl yer aldığını görme gibi çok yönlü faydalar sunar*” (Maden & Demir, 2019: 421). “Araştırmalar okul başarısı ile çok kelime bilme arasında doğrudan ilişki olduğunu, çok kelime bilen öğrencilerin zihinsel becerilerinin ve

okul başarılarının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.” (Lieury, 1995; aktaran, Güneş, 2013: 2).

Söz varlığı, bir dilin anlam örgüsünü, evrenini oluşturan ve iletişimde bir anlama karşılık gelen en küçük anlamlı ses ve ses ögelerinden oluşan sözcüklerin bütünüdür (Karatay, 2016). Bir milletin tüm kültürel geçmişi bu söz varlığı içinde yer alır. “Söz varlığı, tüm disiplinler için gerekli ön koşuldur. Anlama ve anlatmanın gerçekleşebilmesi için bireyin öncelikle yeterli sayıda sözcük bilmesi, söz varlığının belirli ölçüde gelişmiş olması gerekmektedir. Ana dilinin söz varlığını gereken düzeyde öğrenmemiş bir öğrencinin akademik ya da sosyal alanda başarılı olması beklenemez” (Yaşar & Topçuoğlu Ünal, 2016: 1044).

Söz varlığını geliştiren faktörlerden biri de sözlük kullanma alışkanlığıdır (Demir, 2016: 156). “Kelime bilgisinin zenginleştirilmesi için farklı yöntemlerden de istifade edilmelidir. Söz varlığını artırmak için sıklıkla başvurulan kompozisyon çalışması tek başına yeterli değildir” (Can & Deniz, 2016: 322). Sözlüklerin kullanılmasında ve sözlük kullanmanın alışkanlık hâline getirilmesinde öğrencilerin sözlüklere yönelik tutumlarının önemli bir yeri bulunmaktadır (Can & Deniz, 2016: 331).

Can ve Deniz (2016: 331), araştırmalarında; “öğrencilerin ortaokulda orta ve yüksek düzeyde olan sözlüklere yönelik tutumlarının liselerde de devam ettiği”ni söylemektedirler ancak bu çalışmada görülmüştür ki 6. sınıfta okudukları görülen 12 yaşındaki öğrencilerin sözlük kullanmaları ve söz varlığını geliştirmeye yönelik çabaları sınıf seviyeleri yükseldikçe düşmektedir. Bunun sebebi olarak; her geçen yıl artan sosyal medya bağımlılığı gösterilebilir. Ayrıca Liseye Geçiş Sınavı (LGS) yaklaştıkça artan kaygıyla birlikte sözlük kullanmaya ve söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumların düştüğü düşünülebilir.

TÜİK 2013 araştırması çocukların interneti ödev, oyun ve bilgiden sonra dördüncü sırada sosyal medya ağlarına katılmak için kullandıklarını ortaya koymuştur (Karadeniz & Özdemir, 2018: 253). Bu çalışmada da benzer bir şekilde, twitter ve instagram kullanan öğrencilerin sözcük öğrenme ve sözlük kullanma düzeyleri düşük tespit edilmiştir. Hâlbuki Türkçe Yeterlilik Çerçevesi kapsamında bireyin kazanması gereken sekiz anahtar yetkinlikten biri de dijital yetkinlik olarak gösterilmiştir. MEB’e (2017) göre dijital yetkinlik; “Günlük yaşam ve iletişim için bilgi toplumu teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsamaktadır. Söz konusu yetkinlik, bilgi iletişim teknolojisi içinde bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması, ayrıca internet aracılığı ile ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir” (MEB, 2017, 6). Ancak sosyal medyayı bilinçli kullanan bireyler yetiştirilmediği sürece, öğrencilerin zamanından çalan bir unsur olarak sınırsızca kullanılmaya devam edecektir. Bu fiziksel ve zihinsel tembellek öğrenciyi sürekli hazır şablondan öğrenmeye yönlendirecektir.

“Gerek toplumsal gerekse eğitsel anlamda kütüphaneler, tarih boyunca önemli yapılar olarak kabul edilmiş, korunmuş ve yaşatılmıştır. Ancak günümüzde bilgi teknolojilerinin hızla ilerlemesi karşısında başta okul kütüphaneleri olmak üzere diğer kütüphaneler de kitapları barındırmak dışındaki işlevlerini yerine getiremez durumdadır” (Şahbaz, 2012: 260). “Ebeveynlerin çocukları için ev şartlarında yaptıkları değişiklikler de



çocuklarının okumaya ilişkin tutumlarını etkileyebilir. Örneğin evde çalışma odası ve bir kitaplık bulunması; eve düzenli bir şekilde kitap, dergi veya gazete alınması; çocuklar okuma işine başladıktan sonra onlar için çevresel şartların düzenlenmesi vb. etkinlikler çocukların okumaya ilişkin olumlu tutumlarını artıracaktır” (Başaran & Ateş, 2009: 77). “Özellikle yaşadığımız çağda kentleşme, yükselen değerler, teknoloji ve kaçınılmaz olarak internet gibi toplumu şekillendiren olguları iyiye, güzele doğruya çevirerek bağımsız, kendi kararlarını veren, girişimci çocuk kültürünün oluşturulması için çaba göstermesi gereken kurumlardan biri kütüphanelerdir” (Karakaş 2011; aktaran, Şahbaz, 2012: 262). Şahbaz (2012: 269) çalışmasında; en fazla okul kütüphanelerinin tercih edildiğini tespit etmiş ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin tercih ettikleri kütüphane türünün kütüphane kullanma sıklığına bağlı olarak değiştiğini ifade etmiştir. Deniz (2015) de çalışmasında; “ortaokul öğrencilerinin büyük çoğunluğunun halk kütüphanelerini “hiçbir zaman” kullanmadığını tespit etmiştir (Deniz, 2015: 51). Bu çalışmada ise öğrencilerin çoğunun (%54,1) okuldaki kütüphane dışında başka kütüphaneleri kullandıkları tespit edilmiştir.

Durualp, Durualp ve Çiçekoğlu'nun (2013: 170) yaptıkları araştırmada; “halk kütüphanesine üye olan çocukların okumaya ilişkin tutum puanlarının yüksek olduğu görülmüş ve kütüphaneyi kullanma sıklığının çocukların okuma tutumlarını olumlu etkileyen bir faktör olarak tespit edilmiştir. Buna göre, kütüphaneye haftada iki-üç kez giden çocukların okuma tutumları yüksek bulunmuş, bunu ayda iki-üç kez, yılda iki-üç kez gidenler izlemiş, en düşük puanı ise hiç gitmeyen çocuklar almıştır”. “Sınıf ve okul kitaplıklarına oranla daha zengin bir okuma koleksiyonuna sahip olan halk kütüphaneleri de okumanın alışkanlık olarak yerleşmesinde önemli katkılar sunabilmektedir. Bu doğrultuda yapılan incelemede öğrencilerin hemen hemen onda dokuzunun halk kütüphanesi üyesi olmadığı anlaşılmıştır.” (Balcı, Uyar & Büyükkiz, 2012: 981). “Öğrencilerin halk kütüphanelerine üye olmasalar da bu kütüphaneleri kullanma olasılıkları düşünülerek öğrencilere hangi sıklıkta halk kütüphanelerini kullandıkları sorulmuştur. Çalışmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin yaklaşık üçte ikisi halk kütüphanelerini hiç kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.” (Balcı, Uyar & Büyükkiz, 2012: 982).

Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp (2013: 126) çalışmalarında; “çocukların kitap okumaya ayırdıkları zaman diliminin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu ve kitap okuma sıklığı ile tutum arasında doğrusal bir ilişkinin olduğunu” belirtmişlerdir. “Okuma alışkanlığının önemli göstergelerinden biri okumaya günlük hayat içinde ayrılan süreyle ilgilidir. Elde edilen sonuçlar araştırma örneklemini oluşturan 6. sınıf öğrencilerinin yarıdan fazlasının kitap okumak için zaman ayırabildiğini göstermektedir.” (Balcı, Uyar & Büyükkiz, 2012: 980).

Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp (2013: 127) bahsi geçen çalışmalarında; kitap türünün çocukların kitap okuma alışkanlıklarını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Çalışmalarında en yüksek puanı roman-hikâye okuyan çocuklar almıştır. İşcan, Arıkan ve Küçükaydın'ın (2013: 8) araştırmalarında; “öğrencilerin en çok öykü ve roman okumaktan hoşlandıklarını, sonrasında şiir ve çizgi romanı tercih ettiklerini, yaklaşık olarak %4 oranında diğer cevabını veren öğrenciler ise masal okumaktan

hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca yaşlarının bir özelliği olarak öğrencilerin bu dönemde en çok öykü ve romana yöneldiklerini” tespit etmişlerdir. Deniz’in (2015) çalışmasına göre; “ortaokul öğrencileri, en çok roman (%49) ve hikâye (%38,8) türündeki eserleri okumayı tercih etmektedir. Tercih edilen tür açısından deneme (%1,8) en az ilgi görürken şiir %4,2 oranında ilgi görmektedir. Kız öğrencilerin en çok roman (%56,5) ve hikâye (%33,2) türünde kitap okumayı tercih ettikleri; şiir (%8), deneme (%4) ve makale (%2) türlerindeki eserleri çok az okudukları görülmektedir. Erkek öğrencilerin ise en çok hikâye (%44,4) ve roman (%41,4) okumayı tercih ettikleri; şiir (%4,3), makale (%4,3) ve deneme (%1,6) türündeki eserlere çok az okudukları görülmektedir.” (Deniz, 2015: 50)

“Yapılan çalışmalar bilgisayar ve internet teknolojilerinin öğrencilerin okuma alışkanlıklarını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Aksaçlıoğlu ve Yılmaz’ın 2007 yılında yaptıkları bir araştırmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisini araştırmışlardır. Çalışma sonucunda öğrencilerin bilgisayar kullanma konusunda güçlü eğilime sahip olduklarını ve boş zamanlarında gerçekleştirmek üzere kitap okumak, televizyon izlemek ve bilgisayar kullanmak etkinlikleri arasından seçim yapılması istendiğinde kitap okumanın son tercih olduğunu belirtmişlerdir” (Ateş, 2013: 157). “Çocuğun toplumsallaşmasına engel olan televizyon gibi bilgisayar da olumsuz etkileriyle, çocukların saldırgan davranışlarda bulunmalarına, fikir hırsızlığı yapmalarına, aile ilişkilerinin, konuşma, yazma becerilerinin zayıflamasına, bedensel rahatsızlıklar ve konsantrasyon sorunları yaşamalarına neden olabilir” (Greenfield, 1984: 147; Healy, 1999: 123-124, Lieberman, 1986; aktaran, Aksaçlıoğlu & Yılmaz, 2007: 12). Ateş (2013: 167) çalışmasının sonuç bölümünde; “öğrencilerin bilgisayar kullanıp kullanmamaları ve evde internet bağlantısına sahip olup olmamaları öğrencilerin okumaya karşı geliştirdikleri genel tutumu olumsuz yönde etkilediği sonucuna” varmıştır. Sözlük kullanma, sözcük öğrenme ve söz varlığını geliştirmeye yönelik eylemlerde bulunma okuma çabasının niteliğine bağlıdır. Bu çalışmada da gördüğümüz sonuçlar yukarıdaki araştırmaları desteklemektedir çünkü internette vakit geçirenlerin (özellikle instagram-twitter kullananların) ve cep telefonu kullananların sözcük öğrenmeye yönelik tutum puanları düşük çıkmıştır.

İşcan, Arıkan ve Küçükaydın (2013: 8) çalışmalarında; öğrencilerin kitaptan başka %48 oranında gazete, %59 oranında dergi ve %37 oranında da çizgi roman okuduklarını ortaya çıkarmışlardır. Deniz de (2015: 46) ortaokul öğrencilerine yönelik çalışmada; öğrencilerinin dörtte birinin herhangi bir dergi okumadığını tespit etmiştir. “Öğrencinin sadece değerlendirmeye tabi tutulacağı kitapları okuması; ev ve okul kütüphanesine alınacak kitapların seçimini sınırlamakta, dolayısıyla bunun dışında kalan dergi, gazete, çizgi roman vb. gibi kitapların okunmamasına neden olmaktadır” (Çetin & Karaata, 2010: 205).

“Bireyin bir konudaki tutumu yüksek olursa o konuya ilişkin kazanımlara daha kolay ulaşması beklenir. Okuma alışkanlığı ile tutumu arasında kavramsal olarak bir neden-sonuç ilişkisi olduğunu söylemek mümkündür” (Can, Deniz & Çeçen, 2016: 650). Bu çalışmada da görülmüştür ki; sözcük öğrenmeye yönelik istemli ve istemsiz tüm eylemler, öğrencinin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarını yükseltmektedir. “Söz varlığı, Türkçe dersinde tüm beceri alanlarıyla ilişkilendirilmiş biçimde ele

alınmaktadır. Türkçe dersinin ana dili olması nedeniyle adeta devlet politikası haline gelmesi, bu dersin her yönüne ve alt başlığına yönelik tutumların belirlenmesinin önemini artırmaktadır çünkü araştırmalar göstermiştir ki tutum, akademik ve meslekî başarının bir yordayıcısı konumundadır” (Yaşar & Topçuoğlu Ünal, 2016: 1052).

Küçük yaşlarda öğrencilerin sözcük öğrenmeye ve sözlük kullanmaya yönelik tutum puanları daha yüksektir. Sınıf seviyesi ve yaş ilerledikçe tutum puanlarının düşmesinin sebebi, ortaokula girişle başlayan LGS (liselere geçiş sınavı) kaygısı olabilir. Genel olarak okullarda da 6. sınıfın sonundan itibaren sadece liseye geçiş sınavlarına odaklı olarak bir nevi dershane mantığıyla ders görülmektedir. Dolayısıyla öğrenciler dersin anlamından uzaklaşıp hedeflerinin gerçekleşmesine odaklanmaktadır. Güncel eğitim sisteminin bir açığı olarak nitelendirdiğimiz bu tutum ve kazanım eksiklerinin giderilmesi için Türkçe öğretim programlarında, derslerde ve ölçme değerlendirme konularında bilimsel temelli yeniliklere gidilmesi gerekebilir.

Cep telefonu ve dolayısıyla sosyal medya kullanımlarının aile, okul idaresi ve öğretmenler tarafından kısıtlanması faydalı olabilir. Teknoloji girdabının öğrencileri hızla içine çekmesinin temelinde, internet vasıtasıyla öğrenme ortamlarına kolay ulaşılabilirlik bulunmaktadır. Böylesine hızlı bir biçimde bilginin alıcıya ulaşması neticesinde öğrenci sözlük açma gereği duymamaktadır. Sosyokültürel değişimin zararlarını en aza indirmek için Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin derse sözlük getirmelerini desteklemeleri ya da seçilen bir kelimenin sınıf ortak sözlüğünden sırayla bulunmasını sağlamaları işlevsel bir yöntem olabilir.

Olanaklar ölçüsünde okullara kütüphane kurulması ve okullara yakın kütüphanelere geziler düzenlenmesi faydalı olabilir. Basit, alışıldık ve bilindik bir yöntem gibi görünse de öğrencilerin kütüphane ortamına aşinalık sağlamaları açısından hâlâ önemli bir yöntem olduğu söylenebilir. Gerek derslerde aktif olarak gerekse okul dışında öğrencileri kitap okumaya özendirilecek alternatif etkinlikler yapılabilir. Özellikle haftalık Türkçe derslerinde “okuma çemberi” gibi yöntemlerle modellik sağlayacak, öğrencileri motive edecek ve önceki deneyimlerle bağlantılar oluşturulabilecek fırsatlar yaratılabilir.

Okunan tür açısından bakıldığında öğrenciler daha çok hikâye ve romanı tercih etmektedirler. Türkçe öğretmenlerinin bu tercihi bir fırsata çevirip öğrencilerin okudukları kitaplarda geçen anlamını bilmedikleri kelimelere yönelik “kelime anlamını bulma stratejileri” uygulanabilir. Böylece öğrenci, kelimenin anlamını belirleme sürecinde bağlamsal tahminlerle anlamı keşfetme yoluna gidebilir. Bu yöntem, anlam ilişkilerinin kurulması açısından önemli olabilir. Eş zamanlı olarak sözlük karıştırma yoluyla öğrenci, bağımsız öğrenme becerisi de kazanabilir.

### Kaynakça

- Aksaçlıoğlu, A. G. & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Aksan, D. (2002). *Anadilimizin söz denizinde: sözcükler, ikilemeler, deyimler, atasözleri, terimler üzerinde geçişe de uzanan açıklamalar*. Ankara: Bilgi.
- Altan, C. & Deniz, E. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumları. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 319-336.

- Ateş, V. (2013). Türkiye'deki 15 yaşındaki öğrencilerin bilgisayar teknolojileri imkânlarının okuma alışkanlıklarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 155-169.
- Aytan, T. & Özcan, Ö. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin söz varlığını geliştirmede çevresel öğrenmenin etkisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 213-232.
- Balcı, A., Uyar, Y. & Büyükikiz, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985.
- Baş, B. & Karadağ, Ö. (2012). Söz varlığı üzerine yurt dışında ve Türkiye'de yapılan temel araştırmalar. *Millî Eğitim Dergisi*, 193, 81-105.
- Başaran, M. & Seyit, A. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Bilginer, O. (2016). Söz varlığı terminolojisi üzerine bir analiz çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 11-29.
- Can, A., Deniz, E. & Çeçen, M. A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları. *Turkish Studies*, 11/3, Winter, 645-660.
- Çetin, Y. & Karaata, C. (2010). Türk öğrencilerin kitap okumama sorununa çözüm önerileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 202-215.
- Davaslıgil, Ü. (1985). Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevreden gelen birinci sınıf çocuklarının dil gelişimine okulun etkisi. *İstanbul Üniversitesi Pedagoji Enstitüsü Pedagoji Dergisi*, (1), 167-186.
- Demir, C. (2016). Türkçe eğitim-öğretim programları ve kişisel söz varlığı. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 141-161.
- Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları/Reading habits of secondary school students. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(2), 46-64.
- Durualp, E., Durualp, E. & Çiçekoğlu, P. (2013). 6-8. Sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 159-174.
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P. & Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 115-132.
- Göçen, G. & Okur, A. (2015). Ortaokula yönelik söz varlığı araştırmalarının incelenmesi: Tezler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 64-79.
- Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Electronic Turkish Studies*, 4(4), 1025-1055.
- Güneş, F. (2013). Kelimelerin gücü ve zihinsel sözlük. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 1-24.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- İşcan, A., Arıkan, İ. B. & Küçükaydın, M. A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11).
- Kaplan, M. (1985). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. İstanbul: Kriter.
- Karadeniz, E. & Özdemir, M. (2018). Behiç Ak'ın çocuk kitaplarında medya ve sosyal medya eleştirisi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 250-264.

- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Karatay, H. (2016). 6 – 8. Sınıf öğrencilerini mecazlı dili anlama düzeyleri, *Millî Eğitim Dergisi*, SözVarlığı Özel Sayısı, 210, 285 – 286.
- Kurudayıoğlu, M. & Soysal, T. (2016). Cumhuriyet dönemi ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarının söz varlığının geliştirilmesi açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 115-140.
- Lüle Mert, E. (2009). Anadili eğitimi ve öğrenimi sürecinde sözvarlığı belirleme çalışmalarının önemi ve “deyim” kazandırmaya yönelik etkinlik önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi*, 2(2), 83-93.
- Maden, S. & Demir, R. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarında sözlük kullanma alışkanlığı kazandırmaya dair tespitler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 419-436.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- MEB (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Özbay, M. & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Şahbaz, N. K. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kütüphane kullanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (31), 259-274.
- Şan, E. (2020). *Türkiye’de eğitim alanında yayınlanan karma yönetime dayalı makalelerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Tağa, T. (2016). Kelime öğretiminde hedef kelimelerin belirlenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 210(45), 163-177.
- Tosunoğlu, M. (1999). Kelime servetinin eğitim öğretimdeki yeri ve önemi. *Millî Eğitim Dergisi*, 144, 71-73.
- Ünsal, H. (2005). *İlköğretim 5. ve 8. sınıflar ile ortaöğretim 11. sınıfların sözlü anlatımdaki aktif kelime hazineleri/Afyon merkez örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Yaman, H. & Gülcan, F. (2009). Sözcük dağarcığını zenginleştirme etkinliği olarak deyim öğretimi: Gösteri tekniği uygulaması. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 2, 59-71.
- Yaşar, G. & Topçuoğlu Ünal, F. (2016). Türkçe dersi söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum ölçeği: Bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(5), 1041-1055.



*Araştırma Makalesi / Research Article*

## A Research on Teachers Teaching Turkish to Syrians In Public Education Centers

### HEM'lerde Suriyelilere Türkçe Öğreten Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma

Hülya Pilancı\*\* Sevgi Çalışır Zenci\*\*\* Olcay Saltık\*\*\*\* Sebahat Yaşar\*\*\*\*\*

Geliş / Received: 09.01.2010

Kabul / Accepted: 14.04.2020

**ABSTRACT:** The most populous group learning Turkish as a second language in Turkey constitute foreigners who immigrated to Turkey in recent years for various reasons. The laws and rules of the state policies, the characteristics and attitudes of the host society are decisive in terms of educational science in ensuring the interaction of immigrants with the societies of the countries they come from. From the sociocultural and socioeconomic point of view, it is clear that Turkish teaching is the most important part of adaptation. Considering that the need for learning Turkish is a fundamental need not only for Syrians under temporary protection, but also for all internationally protected and irregular migrants, the importance of the need for qualified teachers emerges. In this study, teaching programs, the principles course content, methods and techniques, tools and materials, the types of questions for assessment and evaluation which are used by teachers who teach Turkish in Turkey Public Education Centers of the provinces where Syrians are most concentrated, are investigated and also examined the sources they follow. The data indicate that there is a need for qualified teachers in the field.

**Keywords:** second language teaching, teacher qualifications, migration and integration, Public Education Centers

**ÖZ:** Türkiye'de Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen en kalabalık grupları, son yıllarda çeşitli sebeplerle Türkiye'ye göç eden yabancılar oluşturmaktadır. Göçmenlerin, geldikleri ülkelerin toplumlarıyla etkileşiminin sağlanmasında devlet politikalarının ortaya koyduğu yasalar ve kurallar, ev sahibi toplumun özellikleri ve tutumları, konunun eğitimbilim açısından hangi oranda ele alındığı belirleyici olmaktadır. Sosyokültürel ve sosyoekonomik açıdan ele alındığında Türkçe öğretiminin uyumun en önemli parçası olduğu ortaya çıkmaktadır. Türkçe öğrenme ihtiyacının sadece geçici koruma altındaki Suriyelilerin değil tüm uluslararası koruma altında olanlar ve düzensiz göç yoluyla gelenler için de temel bir ihtiyaç olduğu düşünüldüğünde alanda yetişmiş nitelikli öğretmen ihtiyacının önemi de ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada Türkiye'de geçici koruma kapsamında olan Suriyelilerin en yoğun olarak buldukları illerin Halk Eğitim Merkezlerinde açılan Türkçe kurslarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları öğretim programları, ders içeriği belirleme ilkeleri, yöntem ve teknikler, araç gereçler, ölçme değerlendirme için kullandıkları soru tipleri, alanındaki gelişmeleri takip ettikleri kaynaklar araştırılmaktadır. Elde edilen veriler, alanda nitelikli öğretmen ihtiyacının olduğunu göstermektedir.

**Anahtar sözcükler:** ikinci dil öğretimi, öğretmen nitelikleri, göç ve uyum, Halk Eğitim Merkezleri

\*\* Doç. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0276-4480>, Anadolu Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı, hpilanci@anadolu.edu.tr

\*\*\* Öğr. Gör. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7942-5452>, Anadolu Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, sevgicalisir@anadolu.edu.tr

\*\*\*\* Öğr. Gör. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1531-2042>, Anadolu Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, osaltik@anadolu.edu.tr

\*\*\*\*\* Öğr. Gör., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0992-4627>, Anadolu Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, sabahaty@anadolu.edu.tr

## Giriş

Türkçe, günümüzde Türkiye’de ve Türkiye dışındaki pek çok kişinin ana dili olmanın ötesine geçip ikinci dil olarak da önemli bir kullanım alanı oluşturmaya başlamıştır. Türkiye’de Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen en kalabalık grubu, son yıllarda çeşitli sebeplerle Türkiye’ye göç eden yabancılar oluşturmaktadır. Bunları 1. Türkiye’de geçici koruma altında olanlar (Suriye’den gelenler gibi kitlesel akın olaylarında acil çözümler bulunmak üzere acil koruma altında olanlar), 2. Türkiye’de uluslararası koruma altında olanlar (“Mülteci, şartlı mülteci ve ikincil koruma altında olanlar” şeklinde sınıflandırılan ve GİM verilerindeki yoğunluklarına göre sırasıyla Irak, Afganistan, İran, Somali, Pakistan, Filistin, Türkmenistan, Yemen, Özbekistan gibi ülkelerden gelen uluslararası koruma altındakiler) 3. Türkiye’ye düzensiz göç yoluyla gelenler (GİM verilerindeki yoğunluklarına göre sırasıyla Afganistan, Pakistan, Suriye, Irak, Filistin, Bangladeş, Cezayir, İran, Orta Afrika Cumhuriyeti’nden gelenler gibi ülkeye yasadışı giriş yaparak, yasadışı şekilde kalmaya devam edenler veya yasal yollarla girip yasal süresi içerisinde çıkmayanlar) olmak üzere üç grupta toplayabiliriz ([www.icisleri.gov.tr](http://www.icisleri.gov.tr)). Bu gruplar içinde en kalabalık grubu Aralık 2019 verilerine göre 3 milyon 695 bin 944 kişi ile Suriyeliler oluşturmaktadır ([multeciler.org.tr](http://multeciler.org.tr)).

Göç alan ülkelerde yabancıların ülkeye girişlerinden yerleşmelerine, çalışmalarından ülkeden çıkarılışlarına kadar tüm süreçler devletlerin göç politikalarına göre şekillenmektedir. Göç alan ülkelerde yabancıların ülke içindeki sorumluluklarını, uymaları gereken yaşam tarzlarını, ülkenin dilini öğrenmeyi de içine alan kapsamlı entegre programları geliştirilmektedir. Göçmenlerin, geldikleri ülkelerde sürdürdükleri yaşam tarzlarında, devlet politikalarının ortaya koyduğu yasalar ve kurallar kadar ev sahibi toplumun özellikleri ve tutumları da belirleyici olmaktadır. Etkileşimin her iki toplum için de olumlu sonuçlar geliştirmesi büyük ölçüde konunun eğitim-bilim açısından hangi oranda ele alındığına bağlı olmaktadır. Sosyokültürel ve sosyoekonomik açıdan ele alındığında Türkçe öğretiminin uyumun en önemli parçası olduğu ortaya çıkmaktadır. (Demir, 2015). Türkiye’ye doğru giderek artan yabancı göçü, göçmenlere yönelik uyum çalışmalarında Türkçe öğretimini merkeze alan hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflere hizmet eden eğitim programları oluşturulmasını önemi gittikçe artan bir neden hâline getirmektedir.

Eğitim sistemindeki başarı, kuşkusuz büyük bir oranda eğitim öğretim etkinliklerini planlayan, uygulayan, değerlendiren ve aldığı dönütler doğrultusunda çalışmalarını yönlendiren öğretmenin niteliğine bağlıdır. Öğretmenler, sistem içinde başarılı olmalarını sağlayacak nitelikleri yetiştirildikleri eğitim programlarında kazanmaktadır. Öğretmenin yetiştiği program doğrultusunda istihdam edilmesi hem öğretmeni hem de öğrencileri başarıya götürecektir en doğru yollardan biri olmaktadır. Öğretmenlerin küreselleşme sürecinde yerini alabilmesi ve işini iyi yapabilmesi ulusal ve uluslararası boyutta çalışabilecek nitelikte yetiştirilmesine bağlı olmaktadır (Coşkun, 1997).

Ülke içinde ve dışında giderek artan yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenme ihtiyacı karşısında bilindiği gibi Türkiye’de bu alana öğretmen yetiştiren bir lisans programı bulunmamaktadır. İhtiyaç, giderek artsa da 2-3 hafta süreli öğretmen eğitimlerine devam edilmektedir. Suriyeli okul çağındaki çocuklara ve yetişkinlere Türkçe öğretilmesi ve

yaşadıkları psiko-sosyal sorunların giderilmesi amacıyla MEB okulları dışında halk eğitim merkezleri aracılığıyla da Türkçe kursları verilmektedir. E-yaygın verilerine göre çeşitli projeler kapsamında, A1, A2 ve B1 düzeylerinde yabancılara Türkçe Öğretimi ve yetişkinlere yönelik olarak düzenlenen Okuma Yazma Kursları'na 2014 yılından bu yana toplamda 300 binin üzerinde Suriyeli kursiyer katılmıştır. Aşağıda yetişkinlere yönelik A1, A2 ve B1 Düzeyleri Türkçe Öğretimi, Okuma Yazma Kursları ve 6-12 ve 13-17 yaş gruplarında verilen Türkçe Kursları'na katılım sayılarına ilişkin ayrıntılı tablolar yer almaktadır (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2019).

**Tablo 1.** 2014-2018 Arasında Türkçe Kursuna Katılan Suriyeli Yetişkinler

Yıllar	Toplam Kursiyer	Erkek	Kadın	Sertifika Alan	
				Erkek	Kadın
2014	1.108	142	966	118	541
2015	43.560	17.258	26.302	12.166	17.513
2016	79.917	34.169	45.748	22.706	30.857
2017	46.930	17.029	29.901	9.682	17.891
2018	41.998	15.497	26.501	6.575	11.357
Toplam	213.513	84.095	129.418	51.247	78.159

**Tablo 2.** 2016-2018 Yılları Arasında Okuma Yazma Kurslarına Katılan Suriyeli Yetişkinler

Yıllar	Kadın	Erkek	Toplam
2016-2018	15.420	40.770	56.190

**Tablo 3.** 2016-2018 Yılları Arasında Türkçe Kurslarına Katılan Suriyeli Çocuklar

Türkçe Öğretimi 6-12 Yaş (1, 2,3. Seviye)					
Yıllar	Toplam Kursiyer	Erkek	Kadın	Sertifika Alan	
				Erkek	Kadın
2017	16.876	8.454	8.422	4.503	4.504
2018	18.641	9.601	9.040	3.507	3.453
Toplam	35.517	18.055	17.422	8.010	7.957
Türkçe Öğretimi 13-17 Yaş (1, 2,3. Seviye)					
Yıllar	Toplam Kursiyer	Erkek	Kadın	Sertifika Alan	
				Erkek	Kadın
2017	2.084	949	1.135	567	786
2018	7.146	3.341	3.805	1.194	1.616
Toplam	9.230	4.290	4.940	1.761	2.402

Artan mülteci sayısıyla birlikte bu alanda pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Ancak rastlanan çalışmalar daha çok mülteci öğrenciler üzerine odaklanmaktadır (Dönmez & Paksoy, 2015; Şeker & Aslan, 2015; Ünal, Taşkaya & Ersoy, 2018). Öğreticiler üzerine yapılan çalışmalar da daha çok sorunlar açısından ele alınmıştır. Erdem (2017) çalışmasında mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunları ve bu öğretmenlerin bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Morali (2018) çalışmasında PICTES projesi kapsamında Türkçe öğreticisi



olarak çalışan öğretmen görüşlerine göre Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları tespit etmiştir.

### **Araştırmanın Önemi**

Bu çalışma, HEM’lerde görev yapan ikinci dil olarak Türkçe öğreticilerinin niteliklerini ortaya koymaya yöneliktir. Kayıtlara geçen son verilere göre, Türkiye’de 3 milyon 695 bin 944 Suriyeli yaşamaktadır. Bunların sadece 300 bin civarında olanları Türkçe öğrenme kurslarına başvurmuştur. Ayrıca Türkçe öğrenme ihtiyacının sadece geçici koruma altındaki Suriyelilerin değil tüm uluslararası koruma altında olanlar ve düzensiz göç yoluyla gelenler için de temel bir ihtiyaç olduğu düşünüldüğünde alanda yetişmiş nitelikli öğretmen ihtiyacının önemi de ortaya çıkmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada Türkiye’de geçici koruma kapsamında olan Suriyelilerin en yoğun olarak buldukları illerin HEM’lerde açılan Türkçe kurslarında görev yapan öğretmenlerin niteliklerini ortaya koymak amacıyla;

HEM’lerde açılan Türkçe kurslarında görev yapan öğretmenlerin;

1. Yabancılara Türkçe öğretiminde kullandıkları öğretim programları nelerdir?
  - a. Öğretim programlarının seviyelere uygunluğu konusundaki görüşleri nelerdir?
2. Yabancılara Türkçe öğretiminde ders içeriğini belirleme ilkeleri nelerdir?
3. Yabancılara Türkçe öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler nelerdir?
4. Yabancılara Türkçe öğretiminde kullandıkları araç gereçler nelerdir?
5. Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin bilgilerini ölçmek için kullandıkları soru tipleri nelerdir?
6. Yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki gelişmeleri takip ettikleri kaynaklar nelerdir?

### **Yöntem**

Geçici koruma kapsamındaki Suriyelilere Halk Eğitim Merkezleri bünyesindeki kurslarda Türkçe öğreten öğretmenlerin ikinci dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin bilgilerine yönelik görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışma, tarama modellen bir çalışmadır. Tarama araştırmalarda evren ve örneklem bulunur ve örneklemin evreni temsil etmesine büyük önem verilirken amaç, genelleştirilebilir veriler elde etmektir (Kuş, 2009). Tarama araştırmaları, bir konuyla ilgili olarak katılımcıların görüş, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemlere ulaşabilmeyi sağlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2009). Karasar’a (2015) göre, tarama modelleri geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır. Araştırmada tarama modellerinden biri olan “genel tarama” modeli temel alınmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak

amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2015).

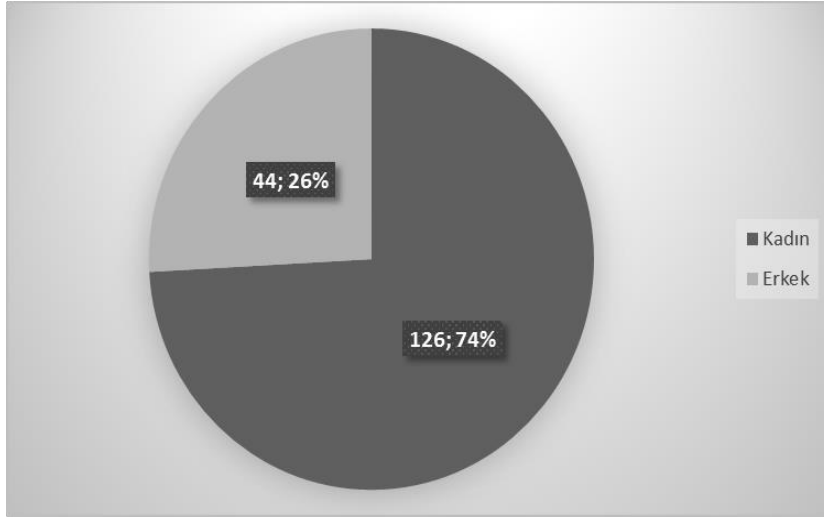
### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'de Suriyelilerin en yoğun olduğu İstanbul, Şanlıurfa, Hatay, Adana, İzmir, Kilis, Bursa, Gaziantep, Mersin, Konya ve Antalya'da görev yapan 232 öğretmen oluşturmaktadır.

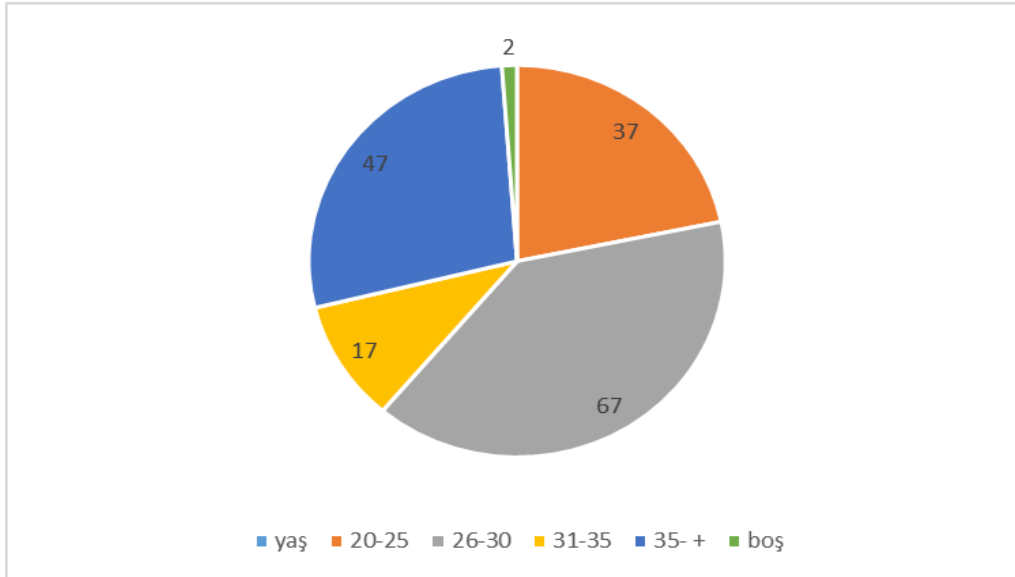
Araştırmada örnekleme yöntemlerinden biri olan “uygun örnekleme” kullanılmıştır. Büyükköztürk vd. (2009)'ne göre uygun örnekleme, “İhtiyaç duyulan büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlanarak örneklem oluşturmaktır. Zaman, maliyet ve işgücü kaybını önlemek amaç edinilir.” Uygun örnekleme yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, öncelikle öğretmenlerin, Suriyelilerin yoğun olarak buldukları ilk 11 ildeki (İstanbul, Şanlı Urfa, Hatay, Adana, İzmir, Kilis, Bursa, Gaziantep, Mersin, Konya, Antalya) HEM'lerde Türkçe öğretmek amacıyla açılan kurslarda çalışıyor olmalarına dikkat edilmiştir. Bu durum, çalışmayı doğru örnekleme ulaşma, ulaşılabilirlik, uygulama kolaylığı ve örneklemin gönüllülüğünün sağlanması açısından elverişli kılmiştir.



**Şekil 1.** Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriyelilerin Yoğun Oldukları İller



**Şekil 2.** Öğretmenlerin Cinsiyetleri  
Öğretmenlerin, %74'ü kadın, %26'sı erkektir.



**Şekil 3.** Öğretmenlerin Yaşları

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 67 kişi 26-30 yaş aralığında, 47 kişi 35 yaş ve üzeri, 37 kişi 20-25 yaş aralığında, 17 kişi 31-35 yaş aralığındadır. 2 katılımcı da yaşını belirtmemiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte ve Lisans Programları

Mezun Olunan Fakülte	f	%
Eğitim Fakültesi	58	34
Fen-Edebiyat Fakültesi	50	29
Açık Öğretim Fakültesi	48	28
İnsani ve Sosyal Bilimler	4	2
Edebiyat Fakültesi	3	2
İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi	2	1
Fen Fakültesi	1	0.5

Belirtilmemiş	4	2
<b>Mezun Olunan Lisans Programı</b>		
Türk Dili ve Edebiyatı	107	63
Sınıf Öğretmenliği	25	15
Türkçe Öğretmenliği	16	9
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	11	6
Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları	2	1
Diğer (Alman Dili ve Edebiyatı, İngilizce Öğretmenliği, Fransız Dili ve Edebiyatı, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Resim-İş Öğretmenliği, Kimya, Halkla İlişkiler, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği)	1	0.5

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %34'ü Eğitim Fakültesi, %29'u Fen-Edebiyat Fakültesi, %28'i Açık Öğretim Fakültesi mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezuniyet durumları incelendiğinde en çok %63'ünün Türk Dili ve Edebiyatı bölümü, %15'inin sınıf öğretmenliği bölümü, %9'unun Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun oldukları görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin toplamda %4'ü, Resim-iş öğretmenliği, Kimya, Halkla İlişkiler ve Sosyal Bilgiler öğretmenliği gibi alan dışı bölümlerden mezun olmuştur.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İl ve Okul Türü

İl	f	%
İstanbul	31	18
Şanlıurfa	25	15
Hatay	23	14
Adana	18	11
İzmir	16	9
Kilis	10	6
Mersin	9	5
Bursa	7	4
Gaziantep	7	4
Konya	4	2
Antalya	3	2
Belirtilmemiş	17	10
<b>Okul Türü</b>		
HEM	96	56
İlkokul	15	9
Lise	5	3
Ortaokul	3	2
Özel Okul	3	2
Vakıf	2	1
Geçici Eğitim Merkezi	2	1
Diğer (TÖMER, Uluslararası, Yardım Kuruluşu, Büyükşehir Belediyesi, STK, Kişisel Gelişim Kursu, Kızılay Çocuk ve Gençlik Merkezi, Sığınma Kampı, Özel Eğitim, Mülteciler Derneği)	1	0.5
Belirtilmemiş	35	21

Araştırmaya katılanların %18'i İstanbul'da görev yapmaktadır. Diğer illere bakıldığında öğretmenlerin, Şanlıurfa (%15), Hatay (%14), Adana (%11), Kilis (%6),

Mersin (%5), Gaziantep'te (%4) ile görev yaptıkları belirlenmiştir. Toplamda %54 ile öğretmenlerin ağırlıklı olarak Güneydoğu Anadolu Bölgesi ve yakınındaki illerde görev yaptıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %57'si HEM'lerde, %15'i HEM ve MEB'e bağlı okullarda görev yapmaktadır.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanındaki Deneyimleri

Kıdem Yılı	f	%
1 yıldan daha az	37	22
1-2 yıl	47	28
3-5 yıl	45	26
6-10 yıl	1	0.5
11-20 yıl	3	2
Belirtilmemiş	37	38
<b>Öğretim Yaptıkları Dil Düzeyleri</b>		
A1	99	58
A2	75	44
B1	35	21
B2	13	8
C1	4	2
C+	1	0.5
Akademik Türkçe	0	0

Öğretmenlerin %28'i 1-2 yıl arasında, %26'sı 3-5 yıl arasında, %22'si 1 yıldan daha az olmak üzere yabancılara Türkçe öğretimi alanında deneyime sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenler en çok (%58) A1 düzeyinde eğitim vermişlerdir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Eğitimleri ve Süresi

Eğitim	f	%
Alan	47	28
Almayan	123	72
<b>Türü</b>		
TÖMER Sertifika	16	9
Lisansta ders	14	8
Yunus Emre Enstitüsü Sertifika Programı	5	3
Üniversite bünyesinde kurs	5	3
HEP	2	1
Halk Eğitim Merkezi kursu	2	1
DİLMER	1	0.5
ODGE Derneği	1	0.5
PICTES	1	0.5
<b>Süresi</b>		
1 yıl	4	2
6 ay	3	2
1 ay	3	2
15 gün	6	4

1 hafta ve daha az	10	6
90 saat	1	0.5
72 saat	1	0.5
36 saat	1	0.5
30 saat	1	0.5

Öğretmenlerin %28'i yabancılara Türkçe Öğretimi alanında eğitim alırken %72'si eğitim almamıştır. Öğretmenlerin %9'u ile en çok TÖMER'de ve %8 ile lisans öğrenimlerinde ders aldıkları görülmektedir. Eğitim alan öğretmenlerin %6'sı 1 hafta ve daha az süre ile eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmen adaylarının özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde HEM'lerde açılan kurslarda geçici koruma altındaki Suriyelilere Türkçe öğreten öğretmenlere yönelik kişisel bilgiler (cinsiyet, yaş, kıdem durumu), eğitim durumları (mezun oldukları fakülte, lisans programı), görev yaptıkları iller ve çalıştıkları okul türleri, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimine ilişkin deneyimleri, görev yaptıkları projeler ile yabancılara Türkçe öğretimi alanına ilişkin bir eğitim alıp almadıklarını belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir.

Anketin ikinci bölümü oluşturulurken veri toplama aracının kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmaya konu olan sorular İkinci Dil Olarak Türkçenin Öğretimi alanında uzman olan üç akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen düzeltme ve öneriler doğrultusunda sorulara son şekli verilerek anket uygulanmıştır. Araştırma bulguları kendi içinde tutarlı ve anlamlıdır. Elde edilen bulgular kavramsal çerçeveye uyumludur. Araştırma sonuçları, araştırma sorusu ile ilgili kavramsal çerçeveye tutarlıdır.

### Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan anketler, öğretmenlere araştırmacılar tarafından ulaştırılmıştır. Öğretmenlerin Suriyelilerin yoğun olarak buldukları ilk 11 ildeki (İstanbul, Şanlı Urfa, Hatay, Adana, İzmir, Kilis, Bursa, Gaziantep, Mersin, Konya, Antalya) HEM'lerde Türkçe öğretmek amacıyla açılan kurslarda çalışıyor olmalarına dikkat edilmiştir. Adayların kişisel bilgilerini öğrenmek için kullanılan form ile öğretmenlerin alan bilgisine ilişkin durumlarını belirlemek için kullanılan anket adaylara aynı anda sunulmuştur.

### Verilerin Analizi

Anketten elde edilen verilerin değerlendirilmesinde frekans (F) ve yüzde (%) kullanılmıştır.

### Bulgular

Araştırmaya ilişkin bulgular aşağıda ele alınmaktadır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar tablolara aynen alınmıştır.

Öğretmenlerin “Yabancılara Türkçe öğretiminde hangi öğretim programını kullanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar ve dağılımları aşağıda sunulmaktadır.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğretim Programı Kullanma Konusundaki Görüşleri

Kullanıldığı belirtilen öğretim programları	f
İstanbul kitapları	20
Yunus Emre kitapları	10
Bireysel doküman	6
Yedi İklim kitapları	5
Hayat Boyu Öğrenme modülleri	4
Resim, video, diyalog, soru sorma ve tartışma	2
Gazi Tömer kitapları	2
Hitit kitapları	2
Ders kitabı	3
Diğer (İnternet dokümanları, Eğitim programı, Öğretim programı, Müfredat programı, Ders programı, Örtük program, Soru-cevap, Anlatım ve örnek olay öğretim teknikleri, Tekrar, Konu ile ilgili metinler)	1
Belirtilmemiş	68

Öğretmenler, öğretim programı ile ilgili soruya genellikle kullandıkları kitap isimlerini, yöntem ve teknikleri belirterek cevap vermişlerdir. Öğretim programı olarak 20 öğretmen İstanbul kitapları cevabını vermiştir. Yunus Emre kitapları, bireysel doküman, Yedi İklim Kitapları, Hayat Boyu Öğrenme Modülleri, resim, video, diyalog, soru sorma ve tartışma, Gazi TÖMER kitapları, HİTİT kitapları, ders kitabı verilen diğer cevaplardır. Ayrıca İnternet dokümanları, eğitim programı, öğretim programı, müfredat programı, ders programı, örtük program, soru-cevap, anlatım ve örnek olay, öğretim teknikleri, tekrar, konu ile ilgili metinler cevapları da tespit edilmiştir. 68 öğretmen bu soruda görüş belirtmemiştir.

Öğretmenlerin: “Yabancılara Türkçe öğretiminde kullandığınız program öğrenci seviyelerine uygun mu?” sorusuna verdikleri cevaplar ve dağılımları aşağıda sunulmaktadır.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin Öğretim Programlarının Seviyelere Uygunluğu Konusundaki Görüşleri

Öğretim programının seviyeye uygunluğu	f
Evet	14
Hayır	10
Bazen	10

Öğretmenler, öğretim programlarının tamamen ya da kısmen yetersiz kalabildiğini de belirtmektedir.

Öğretmenlerin “Yabancılara Türkçe öğretiminde ders içeriğini nasıl belirliyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar ve dağılımları aşağıda sunulmaktadır.

**Tablo 10.** Öğretmenlerin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ders İçeriğini Belirleme İlkeleri Konusundaki Görüşleri

Ders içeriğini belirleyen kaynaklar	f
Öğrenci ve sınıfın seviyesi	52
Kullanılan kitap, kaynak	26
Öğrenci ilgi, ihtiyaç ve dönütleri	15
Öğretim plan ve programları	13
Program hedef ve kazanımları	7
Öğrencilerin sosyal durumu	7
Kişisel programlar	5
HEM planları	5
Kur planı	5
Çalıştığım kurum/enstitü planları	2
E-yaygın programı	2
HÖGM programları	2
AB kriterleri	1
Uluslararası resmî program	1
Belirtilmemiş	56

Öğretmenlerin “Yabancılara Türkçe öğretiminde ders içeriğinizi belirleyen ilkeler nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlardan; soruyu “İşleyeceğiniz konunun düzeyini neye göre belirliyorsunuz?” şeklinde algıladıkları söylenebilir. 52 öğretmen ders içeriğini öncelikle ders verdikleri öğrencilerin seviyesine göre belirlemektedir. Kullanılan kitap ve kaynak, öğrenci ilgi, ihtiyaç ve dönütleri, öğretim plan ve programları, program hedef ve kazanımları, öğrencilerin sosyal durumu, kişisel programlar, HEM planları, kur planı, çalıştığım kurum/enstitü planları, E-yaygın programı, HÖGM programları, AB kriterleri, uluslararası resmî program verilen diğer cevaplardır. 56 öğretmen bu soruda görüş belirtmemiştir.

Öğretmenlerin “Yabancılara Türkçe öğretiminde hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar ve dağılımları aşağıda sunulmaktadır.

**Tablo 11.** Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntem ve Teknikler Konusundaki Görüşleri

Yöntem ve teknikler	f
Soru-cevap	43



Sözlü anlatım	36
Drama	34
Gösterip yaptırma	24
Resim	21
Rol oynama	18
Sunuş	17
Diyalog kurma	17
Örnek olay	11
Buluş	10
Beyin fırtınası	9
Tartışma	9
Grup çalışması	9
Bireysel çalışma	7
Oyun	7
Sesli okuma	5
Tümdengelim	5
Aktif öğrenme	4
Yaparak yaşayarak	4
Gözlem	3
Araştırma inceleme	3
Tümevarım	3
Video	3
Senaryo	2
Seçmeci yöntem	2
Şarkı	2
Tuder destekli yöntem	2
Kavram haritası	2
Diğer (Görüşme, Hatırlatma İstasyon tekniği, Bilgisayar destekli öğrenme teknikleri, Panel basamaklı öğrenme, Çoklu zekâ, Not alma, Pantomim, Animasyon, Konuşma halkası, Whatsup, Sezdirme, Vızılı grupları, Birlikte düşünelim birlikte öğrenelim, Akran dayanışması, Arkası yarın, Dört anlatım yöntemi, Yapılandırmacı yöntem)	1
Belirtilmemiş	62

Sınırlı sayıda öğretmenin kullandığı yöntemi belirttiği, diğerlerinin ise daha çok kullandıkları teknikleri yazdıkları görülmüştür. En fazla kullanılan teknik 43 öğretmenin belirttiği soru-cevap tekniğidir. Sözlü anlatım, drama, gösterip yaptırma, resim, rol oynama, sunuş, diyalog kurma, örnek olay, buluş, beyin fırtınası, tartışma, grup çalışması, bireysel çalışma, oyun, sesli okuma, tümden gelim, aktif öğrenme, yaparak yaşayarak, gözlem,

araştırma inceleme, tüme varım, video, senaryo, seçmecî yöntem, şarkı, Tuder destekli yöntem ve kavram haritası verilen diğer cevaplardır. Ayrıca görüşme, hatırlatma istasyon tekniği, bilgisayar destekli öğrenme teknikleri, panel basamaklı öğrenme, çoklu zekâ, not alma, pandomim, animasyon, konuşma halkası, whatsapp, sezdirme, vızıltı grupları, birlikte düşünelim birlikte öğrenelim, akran dayanışması, arkası yarın, dört anlatım yöntemi, yapılandırmacı yöntem cevapları da tespit edilmiştir. Bu soruda 62 öğretmen görüş belirtmemiştir.

Öğretmenlerin: “Yabancılara Türkçe öğretiminde hangi araç gereçleri kullanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar ve dağılımları aşağıda sunulmaktadır.

**Tablo 12.** Öğretmenlerin Kullandıkları Araç-Gereçler Konusundaki Görüşleri

Araç-gereçler	f
Kitap	111
Video	65
Bilgisayar	55
Akıllı tahta	45
Projeksiyon	20
Resim	13
Kart	8
Telefon	7
Ses kaydı	6
CD	3
Çalışma kâğıdı	3
Defter	3
Sözlük	2
Slayt	2
Diğer (Yardımcı kaynak, Ses cihazı, Kısa filmler, Hoparlör, Kukla, Kavram haritaları, Tablet, Fotokopi, Ses bombası, Çizgi film, İnternet, Tahta, Kalem, Öğretmen notları)	1
Belirtilmemiş	59

Tabloya göre, geleneksel öğretim araç-gereçlerinden biri olan kitap, 111 öğretmenin de en fazla tercih ettiği araç-gereçtir. Ardından video, bilgisayar, akıllı tahta, projeksiyon, resim, kart, telefon, ses kaydı, CD, çalışma kâğıdı, defter, sözlük, slayt cevapları gelmektedir. Ayrıca yardımcı kaynak, ses cihazı, kısa filmler, hoparlör, kukla, kavram haritaları, tablet, fotokopi, ses bombası, çizgi film, internet, tahta, kalem, öğretmen notları gibi cevaplar da tespit edilmiştir. 59 öğretmen bu soruda görüş belirtmemiştir.

Öğretmenlerin “Yabancılara Türkçe öğretiminde hangi soru tiplerini kullanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar ve dağılımları aşağıda sunulmaktadır.

**Tablo 13.** Öğretmenlerin Öğrencilerin Bilgilerini Ölçmek İçin Kullandıkları Soru Tipleri Konusundaki Görüşleri

Soru tipleri	f
Sözlü Sınav/Konuşma sınavı/Dialog/Sözlü dialog	62
Yazılı sınav/Klasik sınav	50
Test/Çoktan seçmeli sınav	35
Cümleleri tamamlama/Boşluk doldurma soruları	31
Dinleme sınavı	19
Eşleştirme soruları	17
Doğru yanlış testleri	12
Açık uçlu sınav	5
Ödev	3
Dikte yoluyla yazım tekniği	2
Gözlem	2
Karışık kelimelerden cümle kurma	2
Diğer (Kitap, Bilgisayar, Mutlak değerlendirme, Proje, Süreç ruptüğü, Deneme sınavları, Kitaptaki alıştırmalar, Diğer kitaplardan, Hazırladığım sorular, Rol oynama, Hazır sorular, Çeviri yazılı sınav, Modül soruları, Hazır bulunuşluk testi, İzleme testi, Seviye tespit sınavı, Oyun, Yerine götürme metodu, Çoklu test, Performans)	1
Belirtilmemiş	64

Tabloya göre, en çok başvurulan ölçme yolu 62 öğretmenin belirttiği konuşma sınavı/dialog/sözlü dialog olarak da belirtilen sözlü sınavlardır. Yazılı sınav/klasik sınav, test/çoktan seçmeli sınav, cümleleri tamamlama/boşluk doldurma soruları, dinleme sınavı, eşleştirme soruları, doğru yanlış testleri, açık uçlu sınav, ödev, dikte yoluyla yazım tekniği, karışık kelimelerden cümle kurma verilen diğer cevaplardır. Ayrıca kitap, bilgisayar, mutlak değerlendirme, proje, süreç ruptüğü, deneme sınavları, kitaptaki alıştırmalar, diğer kitaplardan, hazırladığım sorular, rol oynama, hazır sorular, çeviri yazılı sınav, modül soruları, hazır bulunuşluk testi, izleme testi, seviye tespit sınavı, oyun, yerine götürme metodu, çoklu test, performans cevapları da tespit edilmiştir. 64 öğretmen bu soruda görüş belirtmemiştir.

Öğretmenlerin “Alandaki gelişmeleri hangi kaynaklardan takip ediyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar ve dağılımları aşağıda sunulmaktadır.

**Tablo 14.** Öğretmenlerin Çalıştıkları Alanda Takip Ettikleri Kaynaklar Konusundaki Görüşleri

Takip Edilen Kaynaklar	f
Sosyal medya	33
Yunus Emre Enstitüsü	24
İstanbul Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe kitapları	24
HİTİT Yabancılar İçin Türkçe kitapları	10
Yabancılar için Türkçe öğretimi kaynak kitapları	8

Tömer	6
Halk Eğitim Merkezi	4
PİCTES projesi	3
Anadolu Üniversitesi Ana-Dil Programı	3
Sakarya Üniversitesi Tömer	3
Milli Eğitim Bakanlığı	3
Ege Üniversitesi Tömer	2
Ankara Üniversitesi Tömer	2
Diğer (Harran Üniversitesi Tömer, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Yaşar Üniversitesi Türkçe Öğreniyorum platformu, UNICEF, Maarif Vakfı, Tezler, Kamp çalışanları, Kızılay, Dergi Park, Google Akademik, TDK, Telegram, Mustafa Altun, gurkanbilgisu.com)	1
Belirtilmemiş	39

Tabloya göre, öğretmenlerin alandaki gelişmeleri en fazla sosyal medyadan takip ettiği görülmektedir. 33 öğretmen sosyal medya cevabını verirken takip edilen kaynaklar arasında Öğretim Üyesi Mustafa Altun tarafından yürütülen “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi” ve “Dil Bilimi - Linguistics” facebook sayfaları, gurkanbilgisu.com da ayrıca belirtilmektedir. Sosyal medyayı izleyen takip kaynakları; Yunus Emre Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe kitapları, HİTİT Yabancılar İçin Türkçe kitapları, Yabancılar için Türkçe öğretimi kaynak kitapları gibi ders kitapları; TÖMER, Maarif Vakfı, MEB, TDK, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, UNICEF, Kızılay gibi kurum ve kuruluşlar; Anadolu Üniversitesi Ana-Dil Programı ve Yaşar Üniversitesi Türkçe Öğreniyorum platformu gibi uzaktan Türkçe öğretim programları; PİCTES gibi projeler verilen diğer cevaplardır. Ayrıca bir öğretmen takip ettiği kaynaklar arasında Dergi Park ve Google Akademik’i belirtirken bir öğretmen de alanda hazırlanan tezleri takip etmektedir. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe kitapları yerine İstanbul yayıncılık, İstanbul Türkçesi kitabı; Yunus Emre Enstitüsü yerine Yunus Emre Enstitüsü TÖMER; Ankara Üniversitesi Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi Kitapları yerine Hitit Üniversitesinin hazırladığı kaynak gibi yanlış bilgilere de rastlanmıştır. 39 öğretmen bu soruda görüş belirtmemiştir.

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Türkiye’de geçici koruma kapsamında olan Suriyelilerin en yoğun olarak buldukları illerin Halk Eğitim Merkezlerinde açılan Türkçe kurslarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları öğretim programları, ders içeriği belirleme ilkeleri, yöntem ve teknikler, araç gereçler, ölçme değerlendirme için kullandıkları soru tipleri, alanındaki gelişmeleri takip ettikleri kaynaklar araştırılmaktadır.

Dil öğretimi ancak sistemli bir şekilde ilerlerse her düzeydeki bilgilerin birbirini tamamlayabilmesi mümkün olmaktadır. Başarılan her bir üst düzey ya da öğrenilen ek bilgi, bir önceki düzeyin ya da bir önceki bilginin boşluklarını doldurmaktadır. Bu nedenle ders planı, öğretim programı, dil düzeyi, dil düzeylerinin kapsam ve hedefi, ders izlencesi gibi dil öğretiminin temel kavramlarının öğrenciler tarafından iyi bilinmesi gereklidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, dil öğretiminin temellerinin dayandığı plan, öğretim programı, dil düzeyi, dil düzeylerinin kapsam ve hedefi, ders izlencesi gibi başlıklarda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin kullanabilecekleri öğretim programları konusunda

yeterli bilgiye sahip olmadıkları da söylenebilir. Ders işleyişlerini bir öğretim programına dayandıran öğretmenlerin bir kısmı da tamamen ya da kısmen yetersiz bulunduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin derslerinde kullanmaları gereken yöntemlere ilişkin çok fazla fikirlerinin olmadığı; az sayıda öğretmenin kullandığı yöntemi belirttiği, diğerlerinin daha çok kullandıkları teknikleri ifade ettikleri belirlenmiştir. En fazla kullandıkları teknik ise soru-cevap tekniğidir. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method), Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method), Doğal Yöntem (Natural Method), İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method), Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method), İletişimsel Yöntem (Communicative Method), Seçmeli Yöntem (Eclectic Method) Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü tarafından kabul edilmiş geleneksel yabancı/ikinci dil öğretim yöntemleridir. Bu yöntemlerin dışında alternatif olarak Telkin Yöntemi (Suggestopedia), Danışmanlı(Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning), Sessizlik Yöntemi (The Silent Way), Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response), İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method), Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method), İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method) de alternatif olarak kullanılabilir. Öğretmen dersin amacına, hedef kitleye göre söz konusu yöntemlerden uygun olanları seçebilir. Öğretmenlerin yöntemleri iyi bilmesinin yanında Memiş ve Erdem'in (2013) belirttiği gibi, yöntemlerin başarılı olabilmesi için kullanım özelliklerinin yanı sıra hedef kitlenin kişisel özelliklerinin, öğretimin yapıldığı çevrede konuşulan dilin, ekonomik ve sosyal durumun da dikkate alınması yöntemin kullanım özelliklerinin uyarlanması ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Öğretim araç-gereçleri, öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sunmakla birlikte öğretim sürecinde öğretmeni desteklemektedir. Bilginin en kısa yoldan sistemli bir biçimde öğrenciye kazandırılacak hâle getirilmesini ve öğrencisinin öğrendiklerini uygulayarak, yeni araştırmalara yönelmesini isteyen öğretmen, bu amaçlarının hayatiyet kazanmasında en önemli desteği, ders kitabından görmektedir (Yalçın, 1994). Elde edilen bilgilere göre de kitap, öğretmenler tarafından da en fazla tercih edilen araç-gereçtir. Kitabı video, bilgisayar, akıllı tahta ve projeksiyon gibi teknolojik araç ve gereçler takip etmektedir. Dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan görsel ve kartlar öğretmenler tarafından çok tercih edilmemiştir. Dil öğretiminde sözlük kullanımı da oldukça önemli olmasına karşılık sadece iki öğretmenin araç gereç olarak sözlüğü tercih ettikleri görülmektedir.

Ölçme değerlendirme, öğrencilerin Türkçe öğrenmedeki kazanımlarını belirlemek amacıyla yapılan sınavlar veya diğer uygulamaların sonucunda neleri bilip bilmedikleri veya hangi becerilerinin geliştiği hangilerinin gelişmediğinin tespitini yaparak doğrudan öğrencilerin öğrenme eksiklerinin neler olduğu konusunda öğretmenlere yol gösterir. Dikkat edilmesi gereken en önemli husus öğrencilerin öğrenme eksikliklerini sağlıklı bir şekilde belirtmektir. Bu çerçevede ilgili alanda öğrencilerin öğrenme eksikliğinin olup olmadığı ise önceden belirlenen dinleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımlarına ne kadar ulaşıp ulaşılmadığı ile belirlenir. Elde edilen bilgilere göre öğretmenlerin en sık başvurdukları ölçme yolu konuşma sınavı/dialog/sözlü dialog olarak da belirtilen sözlü sınavlardır. Bunu yazılı sınavlar izlemektedir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört beceriyi

ölçtüğünü belirten sadece iki öğretmendir. Yazılı yoklamalar, sözlü sınavlar, doğru- yanlış testleri, çoktan seçmeli testler, ödev, proje gibi ölçme araçları ile eşleştirme maddeleri, kısa yanıtli maddeler, uzun yanıtli maddeler kullanılmaktadır. Bir değerlendirme türü olan mutlak değerlendirme, ders araç gereçleri olan kitap ve bilgisayar ölçme aracı olarak belirtilmiştir. Kitaptaki alıştırmalar, diğer kitaplardan, hazırladığım sorular, modül soruları, hazır sorular gibi ölçmeyi genel olarak “soru” kavramı ile ifade eden katılımcılara rastlanmıştır. Hazırbulunuşluk testi, izleme testi, seviye tespit sınavı gibi sürece ilişkin cevaplar da verilmiştir. Bir öğretmen, rol oynama metodunu ölçme aracı olarak kullandığını belirtmektedir.

Öğretmenler, alandaki gelişmeleri en fazla sosyal medyadan takip etmektedir. Takip kaynaklarının adları ve ait oldukları kurum ve kuruluşlar konusunda yanlış bilgileri vardır.

Yılmaz ve Buzlukluoğlu Arslan'ın (2014) yaptığı çalışmada, öğretim elemanlarının yabancı öğrenciye yaklaşım tarzlarının Türkçeye olan ilginin, dili öğrenmede olumlu ve olumsuz olarak etkilediğini söylemiştir, bu sonuç bir bakıma bulgularımızı desteklemektedir. Yaptığı çalışmada, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak öğretim stratejilerine başvurmadıklarına, kullanılan araç gereçlerin eksikliği, ders kitaplarının mülteciler için yetersiz olması sonuçlarına ulaşarak çalışmamızı desteklemiştir. Ünlü'ye (2011) göre, ders işleme sürecinde konular öğretmenler tarafından somutlaştırılmalıdır, öğretimde yalnızca öğretmen değil ders araç gereçlerinin de eksiksiz olmasının gerektiğini ileri sürmüştü; dil öğretim sürecinin verimli geçebilmesi için dört temel dil becerisinin bir bütün halinde öğrencilere sunulması gerektiği sonucu araştırmadaki bulguyla örtüşmektedir. Derman'ın (2010) yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar isimli çalışmasında elde ettiği sonuçlar da bulgularımızı destekler niteliktedir. Rowman (1993) ve Chen (2006), uluslararası öğrencilerle ilgili yapılan araştırmalarda, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının kültürlerarası becerileri aktarma konusunda yetersizlikleri olduğunu; ders planlama, sınıfta dil konusunda ve öğrencilerin özel ihtiyaçları konusunda daha anlayışlı davranmaları gerektiğini saptamışlardır.

Her ülkede göçmenler özel bir grubu oluşturmaktadır. Çünkü bu grupların dilbilimsel, kültürel, ekonomik, hukuki ve psikolojik durumları ne vatandaşı oldukları ne de kaldıkları ülkelerdeki insanların durumuna uymaktadır. Bu durumun göç alan ülkelerin eğitim sistemlerinin planlanmasında gözönünde bulundurulması gerekmektedir. Göç hareketlerinin en önemli sonuçlarından biri göç edenlerin geldikleri ülkenin dilini öğrenme ihtiyacının doğmasıdır. Türkiye içinde ve dışında giderek artan yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenme ihtiyacı karşısında bilindiği gibi bu alana öğretmen yetiştiren bir lisans programı bulunmamaktadır. İhtiyaç farklı alanlardan mezun olanların, 2-3 hafta gibi kısa süreli eğitimlerden geçirilerek görevlendirilmeleriyle giderilmeye çalışılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin kısa bir zamanda öğrendikleri alan bilgisi ile öğretmenlik formasyonu arasında bir bütünlük kurabilmesi mümkün olamamaktadır. Sonuç olarak ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde nitelikli öğretmenler ancak alan ve öğretim bilgisinin eşgüdümü olarak verilmesiyle yetiştirilebilecektir. Eğitim sisteminde farklılıkları bilen ve değer veren, çok kültürlü perspektifi olan, yurt içinde ve dışında Türkçeyi öğretecek öğretmenlerin yetiştirileceği programlara ihtiyaç bulunmaktadır.

### Kaynakça

- Boylu, E. (2019). *Kuramdan uygulamaya- yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme*. Pegem, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 1. Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Coşkun, H. (1997). *Eğitim teknolojisi açısından kültürlerarası eğitim*. Ankara.
- Demir, O. Ö. (2015). *Göç politikaları, toplumsal kaygılar ve Suriyeli mülteciler*. Global Analiz 1: Ankara.
- Dönmez, M. İ. & Paksoy, S. (2015). A survey on the problems confronted by the Syrian students during their Turkish courses they take in Turkey: Kilis 7 Aralık University sample. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 1907-1919.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi (28. baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuş, E. (2009). *Nicel-nitel araştırma teknikleri sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nicel mi? nitel mi?*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Memiş, M. R. & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8, 9, 297-318.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS –Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449.
- Şeker, B. D. & Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: A social psychological assessment. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 8(1), 86-105.
- Ünal, K., Taşkaya, S. M. & Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134-149.
- Yalçın, S. (1994). *Metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan ders kitabının öğrenci erişimine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara.
- Yılmaz, F. & Buzlukluoğlu Arslan, S. (2014). ÇOMÜ Tömer'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin motivasyon kaynakları ve sorunları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic volume*, 9(6), 1185-1196.

[www.icisleri.gov.tr](http://www.icisleri.gov.tr)

[www.goc.gov.tr](http://www.goc.gov.tr)

[multeciler.org.tr](http://multeciler.org.tr)



*Araştırma Makalesi / Research Article*

**A Study on Utilizing the Close Reading Strategy in Turkish Education  
(An Example of Activity)**

**Türkçe Eğitiminde Yakın Okuma Stratejisinden Yararlanma Üzerine  
Bir Çalışma (Bir Etkinlik Örneği)**

Erhan Şen\*

Geliş / Received: 29.06.2019

Kabul / Accepted: 14.10.2019

**ABSTRACT:** One of the strategies to understand text recently proposed in language and literature education is close reading. Regarding this strategy, it can be said that there is a theoretical and practical deficiency in Turkish textbooks and Turkish Language Teaching Program (2018). Close reading is a strategy that helps the student become competent in many ways such as critical thinking, examining a difficult text from an academic point of view, and questioning details. Therefore, in Turkish education, teachers and students should be made aware of close reading and opportunities should be created for the internalization of this strategy. The main purpose of this study, which is designed with the descriptive survey model, is to concretize how to use the close reading strategy in Turkish education with an activity draft. For this purpose, a close reading-based activity was prepared about the story called “İhtiyar Çilingir” which is above the level of 8th grade students and needed a guide. The sample activity aimed to improve the student's summarizing skills. A variety of activity drafts, structured by close reading and with different goals (such as understanding the track, understanding the narrative components) can be prepared. Then, these activities can be implemented in the classroom and the effectiveness of the close reading strategy can be evaluated from different perspectives.

**Keywords:** close reading method, readability, reading skill, descriptive research.

**ÖZ:** Son dönemlerde dil ve edebiyat eğitiminde önerilen metni anlama stratejilerden biri de yakın okumadır. Bu stratejiye ilişkin olarak Türkçe ders kitaplarında ve Türkçe Dersi Öğretim Programında (2018) kuramsal ve pratik yönden bir eksiklik olduğu söylenebilir. Yakın okuma öğrencinin eleştirel düşünme, güç bir metni akademik yönden irdeleme, ayrıntıları sorgulama gibi yönlerden yetkinleşmesine hizmet eder. Bu nedenle Türkçe eğitiminde öğretmen ve öğrenciler yakın okumaya ilişkin bilinçlendirilmeli ve bu stratejinin içselleştirilmesi için fırsatlar yaratılmalıdır. Tarama modelinde betimsel bir yaklaşımla tasarlanan bu çalışmanın temel amacı Türkçe eğitiminde yakın okuma stratejisinden nasıl yararlanılacağını bir etkinlik taslağıyla somutlaştırmaktır. Bu amaçla 8. sınıf öğrencilerinin seviyelerinin az üstünde olan ve çözümlenmesi bir kılavuza gereksinim duyulan “İhtiyar Çilingir” adlı öyküye ilişkin yakın okuma temelli bir etkinlik taslağı hazırlanmıştır. Örnek etkinlikte öğrencinin özetleme becerisinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Yakın okumayla yapılandırılmış ve farklı amaca sahip (izleği kavrama, öyküsel bileşenleri kavrama gibi) çeşitli etkinlik taslakları hazırlanabilir. Ardından bu etkinlikler sınıf ortamında uygulanarak yakın okuma stratejisinin etkililiği farklı açılardan değerlendirilebilir.

**Anahtar sözcükler:** yakın okuma yöntemi, okunabilirlik, okuma becerisi, betimsel araştırma.

\* Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, senn.erhan@gmail.com



## Giriş

Okuma eyleminin amacına ulaşması için okurun bir metne nasıl yaklaşacağını, metinde karşılaştığı güçlüklerin üstesinden nasıl geleceğini bilmesi gerekir. Bu amaçla eğitim-öğretimin ilk dönemlerinden başlayarak, özellikle Türkçe derslerinde, planlı etkinlik ve uygulamalarla öğrencide okuma stratejilerine dönük bir farkındalık oluşturulmalıdır.

Alanyazınında yapılan birçok çalışmayla da okuma stratejilerine ilişkin bilgi sahibi olan okurların metni daha iyi anlayabildikleri, okumaya daha fazla güdülendikleri ve derse ilişkin daha olumlu tutum geliştirdikleri ortaya konmuştur. Bunun dışında alan uzmanları da okuma stratejilerine ilişkin bilinçlendirmenin okuru birçok yönden (bağımsız okuyabilme, okuduğunu anlayabilme, metinle etkili iletişim kurabilme gibi) yetkinleştirdiğini belirtmektedir (Karatay, 2014: 35; Pressley, 2002: 177; Sani, WanChik, AwgNik & Raslee, 2011).

Okuma stratejisinin araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde tanımlandığı görülmektedir. Ancak bunların uzlaştıkları temel noktalardan yola çıkıldığında şöyle bir tanım geliştirilebilir: Okuma stratejisi, bireyin metni daha derinden anlamasına, kavrama sürecinde karşılaştığı sorunlarla başa çıkmasına ve bilinçli bir okumanın gerçekleşmesine yardım eden bilişsel, davranışsal etkinlik, çözüm yolu, yöntem ya da planlardır (Duffy, 1993: 232; Epçaçan, 2008: 27; Karatay, 2014: 41; McNamara, 2007: 6; Pilonitea, 2006: 27; Sarıkaya, 2018: 157; Temizkan, 2009: 103; Ülper, 2010: 80). Okurun özellikle kavramada güçlük çektiği metinler için çözümler üretmesi okuduğunu anlama sürecinde önemlidir. Böyle bir yaklaşımla okur, metni mikro ve makro katmanlarıyla kavrayabilir. Diğer açıdan da nitelikli bir okurdan beklenen beceri güçlük düzeyi ne olursa olsun herhangi bir metni tüm anlamsal boyutlarıyla kavrama ve çözümlemesidir.

Son dönemlerde üzerinde durulan, özellikle güç metinlerin anlaşılmasını olanaklı kılan bu stratejilerden biri de yakın okumadır. Yakın okuma, metnin içerdiği görüş ve bilgiyi ortaya çıkarmak, anlamak ve bunlarla bağ kurmak için metne yaklaşmanın özel bir yoludur (Lapp, Moss, Grant & Johnson, 2015: 47). Yakın okuma, zevk için okuma sırasında göz ardı edilen eleştirel düşünme ve anlama becerilerinin gelişimine yardım eden akademik temelli bir okuma yaklaşımıdır (Valentine, 2016: 31). Bu okuma stratejisini içselleştiren ya da bu stratejiden etkili bir biçimde yararlanmayı öğrenen bireyler gündelik ve akademik yaşamlarında karşılaştıkları güç metinleri birçok yönden irdeleyebilir, değerlendirebilir ve metnin derin yapısını ortaya çıkarabilir.

Metnin yorumlanması olarak da bilinen yakın okuma, küçük ayrıntıların üzerine kurulmuş bir metnin ve bu ayrıntıların ortaya çıkardığı ya da bellekte uyandırdığı düşüncelerin anlaşılması anlamına da gelir. Bu okuma stratejisindeki temel amaç yalnızca metnin anlamını ortaya çıkarmak değildir, bunun ötesinde anlamın ortaya çıkış biçimini de çözümlemektir. Böyle bir okumada okur, öncelikle keşfettiği önemli düşünceleri ortaya koyar ve küçük ayrıntıları (sözcüklerin kendilerini ve bunların nasıl düzenlendiklerini) metnin anlamını yorumlamada destek amacıyla kullanır (Jago, Shea, Scanlon & Aufses, 2011: 19). Dolayısıyla yakın okuma yalnızca metnin anlam boyutuyla ilgili değildir, okuma anlamının nasıl yaratıldığına dönük bir fikir verir. Okurun yakın okuma sürecinde bir yandan anlamı ortaya çıkarması, öte yandan da dilin işleyişi ve yapısına odaklanması gerekir.

Yakın okuma stratejisiyle okur, önceden okuduğu farklı metinlerle ilişki kurmaya başlar. Okur -Türkçe dersi özelinde öğrenci- anlamı metinlerarasılık bir ilişkiyle ortaya çıkarır. McNamara, Yasuhiro Ozuru ve O'reilly'a (2007: 480-481) göre yakın okuma farklı okuma stratejilerinin bir sentezidir. Genellikle diğer metinlerle bağ kurma, yazarı sorgulama, ayrıntılandırma, yeniden okuma, dış kaynaklara göndermede bulunma gibi çeşitli stratejileri kapsar ya da bunlara gereksinim duyar. Bu okuma türü tek tek sözcüklerin anlamlarını okuma ve anlamamanın dışında okuru yazarın kullandığı dilin bütün nüanslarına ve çağrışımlarına karşı duyarlı kılmayı hedefler. En küçük dilsel öğelerden en büyük yazınsal anlayış ve yargı sorunlarına kadar hemen hemen her şeyi içerir. Bir sözcüğün özel anlamı, tümcelerin sözdizimsel yapısı, yazarın sanatsal becerisi ve metnin sunduğu dünya görüşü gibi çok çeşitli konulara odaklanabilir.

Yakın okumaya başvuran okurlar metindeki tümce yapısı, kullanılan imge, anlambilim, kültürel göndermeler, metnin yapısı, ortaya çıkan izlekler ve yazarın sunduğu dünya görüşü gibi özelliklere dikkat eder. Konuşma figürleri gibi küçük dilbilimsel unsurların dışında yazınsal kavramayı etkileyen ton ve biçim gibi daha büyük konuları da hesaba katarlar (Lassonde, 2009: 2). Dolayısıyla yakın okuma stratejisi yalın bir anlam çıkarmanın ötesinde metnin örtük ya da dolaylı içerimlerinin tümüne odaklanmayı hedefler. Dilin işleyişi, kültürel kodların içeriğe yansımaları ya da yazarın görme biçimi gibi metni somutlayan bütün olanak ve koşullar bu okuma stratejisinde okurun ilgi alanına girer.

Herhangi bir metnin kavranması için okurun okuma nesnesine dönük güdülenmiş olması gerekir. Temizkan'a (2009: 45) göre okuduğunu anlayamamanın başlıca nedenlerinden biri de motivasyon eksikliğidir. Özellikle dil ve dille ilgili konulara ilgi duymayan öğrenciler bu tutumlarını kimi durumlarda kitaplara ya da okumaya da yansıtırlar. Bu nedenle öğrencilerin okumaya güdülenmesi için öğretmenlere önemli rol düşmektedir

Yakın okuma da öğrenilmesi (öğrenciler) ve öğretilmesi (eğitmciler) çok güç olan bir stratejidir. Bu nedenle öncelikle hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin bu konuda motive edilmesi gerekir. Eğitimciler, öğrencilerin içsel motivasyonlarının oluşmasına yardım edecek stratejileri uygulamak zorundadır. Yalnızca dışsal motivasyona odaklı bir tutum sergilenirse öğrencilerin yakın okumayı tüm yönleriyle kavramaları, eğitim hedeflerine ulaşmaları ya da metni eleştirel okumaları çok güçtür (Valentine, 2016: 23). Bu nedenle öğrencilerin yakın okumaya dönük içsel motivasyonlarının artırılması gerekir. Farklı uzmanlar tarafından da içsel motivasyonun okumaya dönük ilgiyi daha fazla beslediği dile getirilmektedir. Dreher'e (2000: 87-154 aktaran, Ünsal-Batum, 2015: 22) göre güdülenmenin içsel güdülenme, dışsal güdülenme, sosyal güdülenme gibi farklı boyutları vardır. İçsel olarak güdülenmiş çocuklar okumaya karşı daha olumlu tutum sergilemektedirler. Öğretmenlerin öğrenme ile okuma arasında denge kurarak yeni bilgileri kullanabilen ve okumaya güdülenmiş okurlar yetiştirme olasılığı daha fazladır.

Yakın okuma öğrencilerin eleştirel düşünme alışkanlıklarının gelişimine de yardım eder. Ancak karmaşık metinlerin tartışılması onların oldukları gibi, ezberlenmişçesine aktarılmasıyla sınırlı olmamalıdır. Bu, metnin gerçek anlamıyla anlaşılması için gereklidir, ancak yeterli değildir. Örneğin; Moby Dick gibi yazınsal bir roman çözümleme, tartışma,

değerlendirme ve yorumlama olmaksızın beyaz balina avından başka bir şey değildir (Fisher & Frey, 2014: 30). Yakın okuma öğrencilerin aşağıdaki olanakları yakalamalarına hizmet eder (Lapp, Moss, Grant & Johnson, 2015: 50-52):

- Metnin iletişiyle ilgili belirsizliği ortadan kaldırır.
- Alışık olmadığı dili anlamak için bağlamsal ipuçları sunar.
- Düşünceler ve anahtar ayrıntılar arasındaki bağlantıları not eder.
- Bilgiyi paylaşmak için yazarın kullandığı düzenlenmiş örüntüleri görselleştirir.
- Bir sonraki şeyin ne olacağını kestirmek ve metinle ilişkisini sürdürmek için anımsadıklarından yararlanır.
- Sonuçların ortaya çıkarılması için metnin niteliklerini özetler.
- Metin-destekli, mantıksal bir değerlendirme ve görüş formüleştirir.
- Metnin onu etkileyip etkilemediğini nedenleriyle birlikte, sürekli bir öz-değerlendirmede bulunarak hangi düzeyde anladığını gözlemler.

### **Yakın okumayı planlama**

Yakın okuma metnin tüm yönleriyle çözümlenmesi için farklı aşamaları içinde barındırır. Bu amaçla yakın okuma yöntemine dayalı nitelikli bir ders geliştirmek için şu on adım izlenebilir (Sisson & Sisson, 2014: 35-36).

#### **1. Aşama: Metin Seçimi**

Yakın okumanın en önemli ve ilk adımı metin seçimidir. Çünkü yakın okuma bir desteğe gereksinim duyulan, metnin çözümlenmesi, özümsemesi, anlamının yansıtılması uzun zaman gerektiren metinler için tasarlanmıştır. Bu nedenle metin seçimi sınıftaki etkinlik açısından çok önemlidir (Sisson & Sisson, 2014: 36). Seçilen metnin tekrarlanan okumalar aracılığıyla değerlendirilmesi, çözümlenmesi ya da orta düzeyde öğretmen desteğini gerektirir, bu da öğrencinin anlama becerilerini geliştirir (Fisher & Frey, 2015: 58).

Öncelikle bütün okumalar bu okuma türüyle yapılmamalı ve bu okuma türü her gün kullanılmamalıdır (Sisson & Sisson, 2014: 36). Çünkü bazı metinler yakın okumayı gerektirecek kadar karmaşık değildir. Bu, onların niteliksiz metinler olduğu anlamına gelmez. Tersine bu metinler yakın okumanın odağındaki inceleme ve sorgulama seviyesine gereksinim duymaz (Fisher & Frey, 2014: 35).

Yakın okumada öğrenciler daha büyük bir metnin yalnızca bir ya da iki paragrafına odaklanırlar. Dolayısıyla öğretmen belirlediği metindeki hangi bölümün öğrenci açısından çok zor olacağını düşünmeli ve belirlemelidir (Sisson & Sisson, 2014: 36). Bu nedenle seçilecek metinler öncelikle kısa, öz ve yoğun olmalıdır. Böylece öğrenciler bilinçli bir biçimde metni tekrar tekrar okuyabilir; metindeki sözcüklerin anlamlarını, tümcelerinin ortaya çıkış sırasını ve metnin akışı boyunca düşüncelerin gelişimini sorgulayabilir. Bu tür bir okuma öğrencilerin bilgilendirici metinleri tam olarak anlamalarını, aynı zamanda edebiyat yapıtlarını etkin bir biçimde çözümlenmelerini sağlar (Coleman & Pimentel, 2012: 4). Seçilecek metinlerin öğrenci düzeyinden biraz daha yüksek olması onların yeteneklerini geliştirmelerine yardım eder ve metinle ilgili düş kırıklıklarını en aza indirir (Valentine,

2016: 35). Yakın okuma için metin seçilirken şu sorulara yanıt verilmelidir (Sisson & Sisson, 2014: 37):

- Metin öğrenciler için zor olacak mı?
- Metnin tam anlamıyla anlaşılması için yeniden okunması gerekecek mi?
- Öğrencilerin metni kavramaları için metnin küçük ve kolay anlaşılır birimlere bölünmesi gerekecek mi?
- Metnin anlaşılması için sınıf tartışmasına gereksinim duyulacak mı?
- Metin yakın okuma dersini tamamlamak için harcanacak zamana değecek mi?

### **Metin Seçiminde Başvurulabilecek Değişkenler**

Metin seçimi için “nicel”, “nitelik”, “okurun özellikleri” ve “okumanın amacı ya da okumada istenilen görev” olmak üzere dört değişkenden yararlanılabilir (Fisher & Frey, 2014: 36). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri belirlenirken nitel ve nicel yöntemlerin güçlü ve zayıf yanlarının olduğu bilinmelidir. Dolayısıyla metin seçiminde izlenecek en iyi yol bu iki yöntemin birlikte kullanılmasıdır (Haynes, 2010: 91).

#### **A. Nicel Değişkenler**

Çoğu nicel okunabilirlik formülü sözcük uzunluğu, sözcüğün ait olduğu dildeki kullanım sıklığı, heceler ve cümle uzunluğu gibi algoritmik hesaplara dayanmaktadır (Fisher & Frey, 2014: 37). Sözdizimsel karmaşıklık (syntactic complexity) ve sözcüksel güçlük kavramlarını kullanan okunabilirlik formülleri (Bailin & Grafstein, 2016: 53) metinleri okuma güçlüklerine ya da kolaylıklarına göre sınıflandırmaya ve tanımlamaya çalışan kestirim araçlarıdır (Çetinkaya, 2010: 40). Okunabilirlik formülleri bir metindeki ortalama cümle uzunluğu, bir metnin içerdiği yeni sözcüklerin sayısı ya da kullanılan dilin karmaşıklığı gibi birçok ögeyi içermektedir (Richards & Schmidt, 2010: 482).

Yurtdışında okunabilirlik formüllerinin tasarlanması geçmişte çok eskilere dayanmaktadır. Okunabilirlik düzeyini ölçmeye yönelik ilk girişimler özellikle kelimelerin çeşitli metinlerde ne sıklıkta kullanıldığına, kelime dağarcığına odaklanmaktadır. Genel varsayım bir sözcük ne kadar az kullanılıyorsa ne kadar az tanınıyorsa ve yabancı kelimeler ne kadar fazla ise metnin o derece güçleşeceğine dayanmaktadır. Bu araştırmanın en önemli ve ilk öncüsü E. L. Thorndike’in (1921) sözcüklerin bilinirliğini ölçmeye çalıştığı çalışmasıdır. Thorndike yayımladığı “Öğretmenin Sözcük Kitabı” (The Teacher’s Word Book) adlı çalışmasında sözcüklerin bilinirliğini ölçmeyi denemiştir. Thorndike 10.000 sözcükten oluşan bu listenin değişik 41 kaynaktan yaygın biçimde kullanıldığını kabul eder (Bailin & Grafstein, 2016: 15).

Thorndike’in ardından birçok farklı formülün geliştirildiği görülmektedir. Vogel ve Washburne (1928) Thorndike’tan farklı olarak okunabilirliğin güçlük derecesini yalnızca sözcükle sınırlamamışlardır. Geliştirdikleri formülde cümle yapısını ve konuşmanın bölümlerini dikkate almışlardır (Bailin & Grafstein, 2016: 20). Sözcük gücü ve tümce uzunluğu dışında edatsal deyimler ve tümce türlerini içeren 10 farklı değişken kullanmışlardır. Gerçekleştirdikleri çalışmanın temelini 37.000 çocuktan en az 25’inin adlarını verdiği, sevdiği ve okuduğu 700 kitap oluşturur. Araştırmadaki çocukların okuma-anlama beceri düzeyi de çalışmanın değişkenleri arasında yer alır. Winnetka adını

verdikleri bu formül bulguları ile test sonuçları arasında yüksek düzeyde ilişki eşlik göstermiştir (Çetinkaya, 2010: 29-30)

Rudolf Flesch (1943, 1946, 1948) de cümle uzunluğu ile sözcük uzunluğuna dayanan formülüyle yetişkinlere yönelik yazılı materyallerin okunabilirliğini ölçmeye çalışmıştır (Bailin & Grafstein, 2016: 35). Flesch'in geliştirdiği formülde metinler okunabilirlik açısından değerlendirildikleri zaman aldıkları puanlara göre çok kolaydan çok zora doğru sınıflandırılır. Bu formüle göre bir metinden seçilen 100 sözcüklük bir bölümde sözcük ve tümcelerin uzunluğu belirlenir. Sözcüklerin hece uzunluğunu belirlemek için hece sayısı, toplam sözcük sayısına bölünür. Tümcelerin uzunluğu ise toplam sözcük sayısı, toplam sözcük sayısına bölünerek belirlenir (Çetinkaya, 2010: 47).

Diğer farklı bir formül de cümle uzunluğu ve sözcük karmaşıklığı gibi iki etkenle ilgilenen Edward Fry (1968) tarafından geliştirilmiştir. Bu formülde cümle uzunluğu, "kitabın başından, ortasından ve sonundan" seçilen 100 sözcüklük üç paragraftaki ortalama tümce sayısı alınarak hesaplanmaktadır (Bailin & Grafstein, 2016: 42). Formülün uygulanmasında 4 aşama izlenir. İlk aşamada ilgili metinden 100 sözcüklük üç ayrı kesit seçkisiz olarak alınır. İkinci aşamada seçilen üç kesitteki tümceler sayılır. Sayım işleminde 100. sözcük bittiğinde son tümce bitmemişse, o tümce içindeki sözcüklerin sayısı orantılı bir biçimde diğer tümcelerin içine eklenir. Üçüncü aşamada her üç kesitteki heceler sayılır. Dördüncü aşamada ise ortalama tümce uzunluğu ve hücre sayısı grafiğe yerleştirilir. İki çizginin kesiştiği nokta işaretlenir. Noktanın işaretlendiği alan içeriğin yaklaşık okuma eğitim düzeyine işaret eder (Çetinkaya, 2010: 54-55).

Ülkemizde bu tür çalışmalar yakın zamanlarda yapılmaya başlanmıştır. Türkçenin yapısına uygun ilk okunabilirlik formülü Ateşman (1997) tarafından Flesch'in formülü örnek alınarak geliştirilmiştir. Araştırmacı, Flesch'in formülünü Türkçenin yapısal özelliklerinden yola çıkarak uyarlama yoluna gitmiştir. "Tümce uzunluğu" ve "sözcük uzunluğu"ndan yola çıkmış, metinlerin okunabilirlik düzeylerini belli sayı aralığına dayanarak tanımlamaya çalışmıştır. Örneğin; formülün uygulanması sonucunda 90-100 okunabilirlik sayısı çok kolay bir metni nitelerken, 1-29 arasındaki okunabilirlik sayısı ise okunabilirliği çok zor olan bir metni karşılamaktadır.

"Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü" (Çetinkaya, 2010) de Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerini belirlemeyi amaçlayan ikinci çalışmadır. Bu formülde ortalama sözcük uzunluğu ve ortalama tümce uzunluğu olmak üzere iki ölçüm kullanılmaktadır. Sözcükler, tümceler ve heceler sayılır. Toplam sözcük sayısı toplam tümce sayısına bölünerek ortalama tümce uzunluğu belirlenir. Toplam hece sayısı da toplam sözcük sayısına bölünerek ortalama sözcük uzunluğu hesaplanır. Tüm işlem basamakları izlendikten sonra elde edilen değerler formüle ( $OP = 118,823 - 25,987 \times OSU - 0,971 \times OTU$ ) yerleştirilerek metnin okunabilirlik puanı ortaya çıkarılır (Çetinkaya, 2010: 93-95).

## B. Nitel Değişkenler

Herhangi bir metnin güçlük düzeyini belirlemek için nicel verilere dayalı çalışmalardan yararlanılabileceği gibi bireysel görüş ve deneyimlere de başvurulabilir. Bu açıdan özellik alan uzmanlarının bireysel yargı ve değerlendirmeleri yol gösterici olabilir. Fisher ve Frey'a (2014: 37) göre nitel değişkenler bilgisayar hesaplamaları yerine bireye

gereksinim duyar. Bunlar, nicel yöntemlerin izin verdiği biçimde ölçülemez. Nitel değişkenler içerik çözümlemesi, anlam ve amaç düzeyleri, metin yapısı ve düzenlenmesi, görsel destekleri ve bilgi gereksinimini içerir.

### **İçerik Çözümlemesi**

Herhangi bir metnin okunabilirliğini etkileyen birçok etmenden söz edilebilir. Dilbilgisi, eğitim (içeriğin ilginç olup olmaması, öğrenci düzeyine uygunluğu gibi), sosyolojik ve basım (kitabın tasarimsal özellikleri) gibi değişkenler metnin okunabilirliğini etkileyen etmenlerin bir bölümünü oluşturur (Güneş, 1997: 335). Dolayısıyla nicel veriler dışında herhangi bir metnin güçlük düzeyi hakkında bir kestirimde bulunurken bu değişkenler de hesaba katılmalıdır. Fisher ve Frey'a (2014: 37) göre nicel bir yöntemle yapılacak bir değerlendirmede bir metin üzerindeki okunabilirlik ölçüsü nispeten düşük olsa da içerik oldukça zor olabilir. Örneğin; bir roman kısa tümcelerden, çok sayıda diyalogdan oluştuğu için okunabilirlik düzeyi yüksek çıkabilir. Ancak metnin metaforik boyutu, art alanı çok geniş olduğu için söz konusu metin tam anlamıyla kavranmayabilir.

### **Amaç ve Anlam Düzeyleri**

Kimi metinlerdeki tarihsel arka planı ya da ortaya çıktığı dönemi bilmeden o metin yalnızca basit bir eğlence aracına dönüşebilir (Fisher & Frey, 2014: 38). Nicel veriler bu yönden metnin amacı ve anlamı konusunda herhangi bir bilgi vermeyebilir. Bu nedenle metnin amacını ve anlamsal katmanlarını ortaya çıkarmak için metin öncelikle derinlikli bir biçimde irdelenmelidir.

Dünya edebiyatında olduğu gibi Türk edebiyatında da tarihsel ve sosyolojik göndermelere sahip birçok yazınsal yapıt vardır. Kimi durumlarda bu göndermelerin art alanını bilmeden kurgunun çok tarihsel, sosyolojik ya da arketipsel göndermelerini anlamak neredeyse olanaksızdır.

İstanbul'un işgali dönemindeki olayları anlatan Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun "Sodom ve Gomore" adlı romanını ele alalım. Karaosmanoğlu, bu romanda İstanbul'un işgal altında olduğu dönemde insanların çıkar, para tutkusu ve daha gösterişli yaşamak için neler yapabileceklerini anlatır. Romanın karakter çevresini İstanbul'da yaşayan bir zümre ve işgal kuvvetleri (Captain Jackson Read, Captain Marlow) oluşturur. Ancak bu iki zümre (İstanbul halkı ve İşgal kuvvetleri) birer yazınsal figür olmanın ötesinde simgesel anlam da yüklenirler. Her biri ahlaksal yozlaşmanın, toplumsal değerlerin yitiminin olası sonuçlarını temsil ederler. Dolayısıyla bu anlatının arka planında tarihsel bir gerçeklik vardır. Romanın gerçek değerinin anlaşılması ya da okurla paylaşılacak istenen ahlaksal yargının değerlendirilmesi bir yönüyle tarihsel arka planının bilinmesine bağlıdır.

### **Metnin Yapısı ve Düzenlenmesi**

Metinler, okurun bir olay örgüsünü takip etmesini (anlatı), bilgi edinmesini (bilgilendirici) ya da ikna edilmesini (tartışmacı) olanaklı kılan yapılara sahiptir. Bu yapılar bir soruna çözüm önermek, bir dizimlemeyi tanımlamak, bir nedeni bir etkiye bağlamak ya da iki kavramı karşılaştırmak için bir ya da daha fazla metin türünün kullanımı için düzenlenmiş bir çerçeve sağlar. Bazı türler dramatik yapı (serim, artan ve düşen devrim, doruk noktası ve son) ya da şiirsel örüntüler (ölçü, uyak, ritim, satır) gibi özel yapılar

kullanır. Metinlerin kavranma düzeyleri arasında da fark vardır. Örneğin; kronolojik yapıya sahip metinler ilk önce, sonra, son olarak gibi ipuçları içerdiğinden daha kolay anlaşılır (Fisher & Frey, 2014: 38).

Genellikle metinlerin “bilgilendirici, öyküleyici ve şiir” olmak üzere üç başlık altında sınıflandırıldığı görülür. Bir karşılaştırma yapıldığında bilgilendirici metinler farklı söylemsel yapılara dayalı biçimde oluşturulmuş soyut ve mantıksal ilişkileri içerdiği için öyküleyici metinlerden daha güç anlaşılır. Öyküleyici metinler ise okur açısından bilindik bir yapı —*yer-zaman, karakter, olay örgüsü gibi*— taşıdığı için genellikle daha kolay anlaşılır (Anthony & Raphael, 2004: 315; Akyol, 2006: 141; Camp, 2006: 55; Williams, 2007: 201; Best & O'Reilly, 2007: 481; Sözer & Aksan, 2008: 738; MEB, 2018: 18).

### **Görsel Destekler**

Dil becerilerinin geliştirilmesinde görme duyusu önemli bir yere sahiptir. Görsel araçlar (harita, diyagram, tablo, fotoğraf gibi) özellikle anlatımı, anlaşılması ya da açıklanması güç konuların işlenmesini kolaylaştırır (Özbay, 2006: 186). Bilgilerin farklı görsellere dönüştürülmesiyle okur ilişkileri görmekte ve kavramların birbiriyle nasıl bağlandığını fark etmektedir (Akyol, 2009: 178). Bu yönüyle metinde kullanılan görseller okurun kavramasını daha da kolaylaştıran araçlardır. Ne var ki bir metnin anlaşılmasını kolaylaştıran ya da güçleştiren yalnızca görsellerin varlığı ya da yokluğu değildir. Önemli olan görsellerin metnin ana bölümünü desteklemesidir. Metnin ana düşüncesini desteklemeyen ya da niteliksiz biçimde tasarlanmış bir görsel, metnin kavranmasına yardım etmek yerine onun anlaşılmasını daha da güçleştirebilir (Fisher & Frey, 2014: 38). Dolayısıyla sorgulanması gereken temel nokta metindeki görsellerin içeriği anlamsal yönden destekleyip desteklemediğidir.

### **Bilgi Gereksinimi**

Anlama bir ürün değil, aslında bir süreçtir. Okurun motivasyonu, bilgisi, bilişsel yeteneği ve deneyimleri onun anlama düzeyini etkiler. Okur, sahip olduğu bilgiyle metin arasında bir bağlantı kurmadığı zaman metni anlayamaz. Bu nedenle yetkin okurlar, öncelikle okuma eylemine ilişkin bir amaç belirler. Önsel bilgi ve deneyimlerini metinle ilişkilendirirler (Tankersley, 2005: 108). Araştırmacılar da açık bir biçimde geçmişte öğrenilen bilgilerin etkili öğrenme ve nitelikli bir biçimde kavramanın kilit noktalarından biri olduğuna dikkat çekerler (Pearson, Hansen & Gordon, 1979; Voss, Vesonder & Spilich, 1980 aktaran, Tankersley, 2005: 115).

Okurun önsel bilgileri yaşadıklarına, deneyimlerine ve eylemlerine dayanır. Okuma eylemi bu bilgilerden yalıtılmış biçimde gerçekleştirildiğinde unutulur ve önemsiz sayılır. Bu nedenle bireyin yeni bilgileri özümsemesi isteniyorsa onda var olan bilgi ve deneyimlere başvurmak kritik öneme sahiptir. Öğrenciler geçmiş bilgilerini kullanmaya başladıkları zaman onların çıkarım yapma, soru sorma ve karşılaştırma olasılıkları daha yüksektir (Tovani, 2000: 64). Eğitim-öğretim ortamlarında öğrencilerin önsel bilgi ve yaşamsal deneyimlerinin etkinliklere yansıtılması için gerekli önlemler alınmalıdır. Özellikle ele alınan metin gerçek yaşamla ilişkilendirilerek anlamlı öğrenmelerin yolu açılabilir.

Hedef kitleleri birbirinden farklı olduğu için metinler seslenmeyi amaçladığı okurun belli bir bilgi düzeyine sahip olduğunu varsayar. Örnekler sunan, gömülü tanımlar içeren ve genişletilmiş açıklamalar sağlayan metinlerin kavranması yüksek seviyede ön bilgiye gereksinim duyan metinlerin anlaşılmasından daha kolaydır (Fisher & Frey, 2014: 38). Anlama her durumda metin ve öğrencinin önsel bilgileriyle yakından ilintilidir. İki metnin nicel okunabilirlik ölçümleri açısından aynı puanı aldığını varsayalım. Metinlerden biri öğrencinin bilgi sahibi olduğu bir konuyu işlerken, diğeri ise öğrencinin bilgi sahibi olmadığı bir konuyu içerir. Bu yönden öğrencinin ilk metni (bilgi sahibi olduğu metin) iyi anlaması daha olasıdır. Bu görüş nicel okunabilirlik değerlendirmelerin yararsız olduğu anlamına gelmez. Dahası bu tür yöntemler eleştirel bir biçimde kullanılmalıdır. Nicel ölçümlerin ortaya koyduğu sonuçlardan her zaman yorumlanarak yararlanılmalıdır (Haynes, 2010: 90).

### C. Okurun Özellikleri

Okuma eylemi genel olarak bireysel bir eylem olarak kabul edilir (Temizkan, 2009: 57). 20. yüzyılın başlarına değin okurun temel rolünün yazarın anlatmak istediklerini doğru yorumlamak olduğu vurgulanmıştır. Bu nedenle o dönemde okurun rolünün önemi metnin yorumlanmasında göz ardı edilmiştir. Günümüzde bu anlayış aşılmış ve okurun dilsel yeterliği, deneyim ve bilgi düzeyi, motivasyonu okuma eyleminde mutlaka göz önünde bulundurulması gereken etmenler arasındaki yerini almıştır (Fisher & Frey, 2014: 39). Tümüyle okurdan bağımsız bir anlamsal çerçeveden söz etmek güçtür. Yapıtın amacını, iletilerini, politik, ahlaksal, ideolojik gündemini ortaya çıkaran okurun kendisidir. Bu nedenle herhangi bir metnin güçlük derecesi belirlenirken okurun gelişimsel özellikleri, geçmiş okuma deneyimleri, akademik gelişimi hesaba katılmalıdır.

### D. Görev

Eğitim öğretimde görev belirli bir öğrenme hedefine ulaşmaya yardımcı olmak için tasarlanmış bir etkinliktir (Richards & Schmidt, 2010: 584). Öğrencilere yaratıcı bir görev yapma fırsatı vermek etkili bir yaklaşımdır. Bu, eleştirel çalışmalar için bir bağlam oluşturabilir ve öğrencilerin yeni materyalleri mevcut bilgilerle ilişkilendirmelerine yardımcı olabilir (Haynes, 2010: 118). Ayrıca karmaşık metinleri okumak yalnızca bireysel bir iş olmamalıdır. Bu nedenle bu tür etkinliklerde bağımsız okuma görevlerinin yanında öğretmenle, akranlarla yapılan sesli düşünme, işbirlikçi ve metin temelli tartışmalara dayanan okumalara da yer verilmelidir (Fisher & Frey, 2014: 40).

## 2. Aşama: Okumanın Amacını Belirleme

Yetkin okurlar okuma eylemine başlamadan önce metnin türünü, amacını, gereksinim duyulan kavrama derecesini ve motivasyon seviyesini dikkate alırlar. Bu nedenle eğitim öğretim ortamlarında metinsel türün ve amacın okuma hızını nasıl etkilediğini öğrencilere öğretmek gerekir (Tankersley, 2005: 60). Yakın okumada da metin belirlendikten sonra salt bir okuma eylemine başlanılmaz. İkinci aşamada yakın okumadaki amacın ne olduğuna karar verilmelidir. Amaç, yakın okuma etkinliğini baştan sona yönlendiren bir yol haritası işlevi görür. Öğretmen yakın okumanın amacını belirlerken şu tür sorulara yanıt arayabilir: Öğrencilerin bu deneyimden ne kazanması istenmektedir?



Metnin anlaşılması ve değerlendirilmesi kolay mı? İzleğin, anlatı öğelerinin, metin yapısının, yazarın amacının betimlenmesi gibi belirli bir hedefi olan bir okuma mı yapılacak? Belirli bir yazı türü mü değerlendirilecek? Okumanın amacı belli bir sorunun çözümü için yararlanılan bir yöntem mi olacak? Bu amaçlar dışında öğretmen sınıfın akademik titizlik konusunda derinleşmesini de hedefleyebilir (Sisson & Sisson, 2014: 39). Yakın okuma stratejide yalnızca anlamsal boyuta odaklanılmaz, bunun yanı sıra metin canlı bir organizma gibi birçok yönüyle irdelenebilir. Dolayısıyla Türkçe eğitiminde öğretmen bu stratejiden yararlanmaya karar verdiğinde hazırlayacağı etkinliklerde hangi kazanımlara hedeflediğini belirlemelidir. Özellikle etkinliğin Türkçe Öğretimi Programındaki (2018) kazanımlarla örtüşmesine özen göstermelidir. Programda belirtilen kazanım ve açıklamalardan faydalanmalıdır.

### 3. Aşama: Model Seçimi ve Not Alma

Öğrenciler bir metni kavramak için kendilerine yardım edecek araç ya da stratejileri öğrenmeye gereksinim duyarlar (Fisher & Frey, 2012 aktaran, Valentine, 2016: 36). Öğrenciler tarafından en fazla kullanılan bilişsel stratejilerden biri not almadır (Oxford & Crookal, 1989: 404). Not alma, okumanın tüm aşamalarında (okuma öncesi, sırası ve sonrası) yararlanılan bir stratejidir. Metin okunmadan önce konunun ne olabileceği öğrenci tarafından tahmin edilir. İkinci aşamada öğrenci bir yandan metni okurken öte yandan da bilginin nasıl yapılandırıldığı, bölümler arası ilişkinin nasıl kurulduğunu belirlemek ve özet çıkarmak için not almaya yönlendirilir. Metin okunduktan sonra metne ilişkin genel bir bakış açısı edinmek için öğrencilerden konunun temel noktalarını, üzerinde durulan önemli düşünceleri maddeler biçiminde listelemeleri beklenir (Epçaçan, 2008: 30).

Yakın okuma sürecinde okurun edinmesi gereken becerilerden biri de not almadır. Bu adımda öğrencilerin okuma esnasında nelere dikkat edecekleri ve neleri not edecekleri belirtilir. Not alma öğrencilerin yalnızca bir metni özetlemelerini önleyerek okuma eylemi sırasında etkin bir etkileşime de olanak yaratır (Lapp, Moss, Grant & Johnson, 2015: 72). Bu amaçla bir metin paylaşılırken öğrencilerin nelere dikkat edecekleri örneklendirilir. Not almanın anlaşılması güç sözcükleri, öğrenci soruları, metnin önemli nitelikleri, dilin hoş giden özellikleri gibi konuları açıklığa kavuşturmada yardımcı olduğu belirtilmelidir (Lapp, Moss, Grant & Johnson, 2015: 73).

Not alma geniş bir yelpazeye sahiptir. Okur; kafa karıştırıcı ya da güç sözcükler, yazınsal araçlar (metafor, benzetme, imge, kişileştirme vb.), retorik araçlar ve biçem (dilbilgisi, ton, sözdizimi, vb.), metin yapısı (tanımlama, sıralama, neden/sonuç, karşılaştırma/karşıtlık, problem/çözüm), metin özellikleri (başlıklar, bölümler, dipnotlar), ana düşünce, temel ayrıntılar, destekleyici kanıtlar gibi birçok konuda not alabilir. Olanaklar sınırsız olduğu için öğrencilere farklı amaçlar için not almalarını ve sınıf içinde kullanılan işaretlemeler arasında tutarlılık oluşturmalarını öğretmek çok önemlidir (Moss, Lapp, Grant & Johnson, 2013: 72).

### 4. Aşama: Öğrencilerin Metni Nasıl Değerlendireceklerine Karar Verme

Yakın okumanın dördüncü aşamasında metnin nasıl değerlendirileceğine karar verilir. Bu aşamada okurla metin arasındaki etkileşimin nasıl kurulacağına (bireysel

okuma, grupça okuma gibi) ve etkinlikte hangi soruların sorulacağına karar verilir. Sisson ve Sisson'a (2014: 39) göre öğretmen, bu aşamada öğrencilerin metinle nasıl tanışacaklarına karar vermelidir. Öğretmen metni yüksek sesle mi okuyacak? Katılımlı bir okuma mı yapılacak? Okuma bireysel olarak mı gruplar halinde mi gerçekleştirilecek? Öğretmenin her okuma döngüsü için bu sorulara yanıt vermesi gerekir. Ayrıca öğretmen hangi yaklaşımı tercih ederse etsin, yaptığı seçim öğrencileri bağımsız okumaya ve analiz yapmaya daha fazla yaklaştırmalıdır

Üst düzey düşünmenin seviyesi eğitim ortamlarında kullanılan soruların niteliğinden etkilenir (Aslan, 2011). Metnin anlaşılması ya da çözümlenmesi sürecinde sorulacak sorular işlevsel bir role sahiptir. Öğrencilerin metinle ilişkili soruları doğru bir biçimde yanıtlamaları ve bu soruların bilimsel gelişim açısından yararlı olması da soruların niteliğine bağlıdır (Ülper & Yalınkılıç, 2010). Yakın okuma sürecinde sorulacak sorular tamamen metne dayalı bir biçimde hazırlanmalı ve öğrenci vereceği yanıtlar için yalnızca metindeki ayrıntılardan yararlanmalıdır (Valentine, 2016: 42).

Metin-temelli hazırlanan soruların yanıtları kolay bulunacak bir biçimde hazırlanmamalıdır. Tersine bu sorular öğrencinin izleği, metindeki bilginin ana noktaları yorumlamasını, söz varlığını çözümlenmesini, yazarın dilsel tercihlerinin etkilerini gözlemlemesini, bir kavrama aracı olarak metnin özelliklerini ve yapısını sorgulamasını ve iletinin karmaşıklığını değerlendirmesini sağlamalıdır (Lapp, Moss, Grant & Johnson, 2015: 65). Bütün aşamalarda sorulacak soruların hazırlanmasında bu özellikler göz önünde bulundurulmalıdır. Metne bağlı sorular oluşturmak için şöyle bir yol izlenebilir (Lapp, Moss, Grant & Johnson, 2015: 67):

- Metindeki temel fikirler ya da kavramlar tanımlanır.
- Öğrencileri metnin genel anlamına yönlendirebilecek sorular düşünülür.
- Sözcük ve metin yapısına odaklanılır. Metin yapısı, metinde kullanılan anahtar ifade ve örüntüler (problem/çözüm, karşılaştırma/zıtlık vb.) belirlenir.
- Metnin en zor bölümleri belirlenir ve bu alanlara odaklanan sorular geliştirilir. Karmaşık ifadeler, örtük materyal ve çıkarımın gerekli olduğu yerler üzerine düşünülür.
- Öğrencilerin sonraki aşamada metni daha derinlemesine anlamalarına yardım edecek bir dizi soru hazırlanır. Bu nedenle metne bağlı olarak öğrencilerin metni tekrar tekrar okumaları ya da dinlemeleri gerekebilir.

### **5. Aşama: İlk Okumanın Tamamlanması ve Soru/Görev Sunulması**

Metnin bir kez okunması okurun yazarın amacını anlaması ya da metnin derin anlamını belirlemesine yardım edecek bilginin ortaya çıkarılmasına kolaylıkla yardım etmez (Monk, 2011). Yakın okuma stratejisiyle yapılandırılmış bir ders öğrencilerin seçilmiş bir metni farklı amaçlar için yeniden okumalarına ve soruları cevaplamalarına yardım eder (Fisher & Frey, 2014: 368). Dolayısıyla bu yöntemde seçilen metnin tekrar tekrar okunmasına gereksinim duyulur. Yeniden okumalar öğrencinin/okurun metni daha iyi tanımasına, anahtar sözcükleri ve bölümleri daha kolay tespit etmesine yardım eder (Valentine, 2016: 33). Böylece öğrenci metni daha yakından tanır ve derin anlama inmeyi başarır. Bir yönüyle öğrenci/okur bulunduğu metni otopsi masasına yatırarak metni en ince

ayrıntısına değin çözümler. Metinle kurduğu bağ daha geniş ölçekli ve zamana yayılmış akademik bir etkileşime dönüşür.

İlk okumayla öğrenciler metinle buluşmuş olacaklardır. Bu aşamada amaca bağlı olarak öğretmen öğrenciye metne-bağlı soru sorar ya da söz varlığının çözümlenmesinden bir grafik düzenleyici oluşturmaya değin farklı görevler (illüstrasyon, demonstrasyon, şarkı gibi) isteyebilir. Bu aşamada özellikle soru ve görevler tümüyle metne bağlı olmasına dikkat edilmelidir. Öğrenci soruları yanıtlarken ya da görevi yerine getirirken tekrar tekrar metne dönmelidir. Bu, yakın okumanın temel tutumlarından biridir (Sisson & Sisson, 2014: 40).

### **6. Aşama: Tartışma İçin Sürenin Verilmesi**

Yakın okuma stratejisi metinle okur arasında sürekli bir etkileşimi ortaya çıkarmanın yanı sıra okurlar arasında da akademik bir iletişimi hedefler. Dolayısıyla bu stratejinin altıncı aşamasında metne ilişkin tartışmalar yürütülür. Metin, hedeflenen amaç/amaçlar kapsamında kavranmaya ya da çözümlenmeye çalışılır. Sisson ve Sisson (2014: 40) tartışmaya ayrılan bu adımın öğrenciler açısından çok önemli olduğuna dikkat çekerler. Öğrenciler bu adımda düşüncelerini paylaşır ve “görünür” kılarlar. Öğretmen bu aşamada öğrencilerin neyi anladıklarını, neyi yanlış anladıklarını ve sonraki adımlarda ne gibi desteklere gereksinim duyabileceklerini değerlendirme fırsatı bulur. Tartışma adımı olmaksızın öğrenciler materyali (metni) çözümlenme ve değerlendirme zamanını, öğretmen ise onların öğrenmelerini ölçme fırsatını yitirir. Güçlük çeken öğrenciler için grup tartışmalarına katılmadan önce düşüncelerini paylaşmaları için “düşün-eşleştir-paylaş” etkinliği yapılabilir. Ayrıca büyük grup tartışmalarından önce öğrencilerin küçük gruplar halinde tartışmalarına olanak yaratılabilir.

### **7. Aşama: İkinci Okumanın Tamamlanması ve Soru/Görev Sunulması**

Yakın okuma, üzerinde durulan materyalin birkaç kez okunmasını gerektirir. Bu amaçla stratejinin yedinci aşamasında metin ikinci kez okunur. İlk okumada gözden kaçırılan çeşitli noktaların açığa çıkarılması için fırsatlar yakalanır. Böylece okur metnin yakın okumanın amacına bir adım daha yaklaşır.

İlk okumanın ardından bu aşamada öğrencileri belirlenen hedeflere yönlendirecek soru ya da görevler belirlenmelidir. Bu aşamada öğretmen ilk okumaları düşünmeli ve dikkatli davranmalıdır. Çünkü bu adım, ilk okuma ve son okuma arasında güçlü bir bağlantı kurmaya gereksinim duyar. (Sisson & Sisson, 2014: 40).

### **8. Aşama: Tartışma İçin Sürenin Verilmesi**

Öğretmen tartışma için yeterli zaman ayırdığından emin olmalı ve öğrencilere, öğrendikleri hakkında konuşma ve metnin kafa karıştırıcı yönlerini kavramaları konusunda fırsat vermelidir. Bu adım olmadan öğrenciler sıklıkla okumalarının arkasındaki gerçek düşünce ile edilgin bir iletişim içinde olurlar (Sisson & Sisson, 2014: 41). Tartışma adımının ikinci basamağında öğretmen yine öğrencinin etkin bir konumda olmasına özen göstermelidir. Öğrencilerin belleklerinde metinle ilgili soruların giderilmesi için fırsatlar yaratmalıdır.

### **9. Aşama: Üçüncü Okumanın Tamamlanması ve Soru/Görev Sunulması**

Yakın okumanın dokuzuncu aşamasında metin son kez okunur. Bu adım hazırlanan etkinlikte hedeflenen amaca ulaşmanın son evresidir. Anlamsal boyutu tüm yönleriyle ortaya çıkarma bu aşamada tamamlanmak üzeredir. Sisson ve Sisson'a (2014: 41) göre son adımda öğrencilerin yazarın önemli görüşlerini kavramak için metindeki ayrıntılardan yola çıkarak düşüncelerini derinleştirmeleri gerekir. Burada öğrenciler metni yorumlayabilmenin yanı sıra içerik hakkında da değerlendirici açıklamalar sunabilmelidir

### **10. Aşama: Tartışma İçin Sürenin Verilmesi**

Onuncu adım yakın okumanın okurlar için yapılandırıldığı bilişsel çerçevenin son parçasını somutlaştırır. Bu noktada öğrenciler metin hakkında kendinden emin bir biçimde konuşmak için önceki adımların tümünden yararlanabilmeli ve öğretim hedefine ulaşmaya hazır olmalıdır. Ayrıca öğrencilerin metni incelemek için ek bir destek ve/ya da ek zamana gereksinim duydukları düşünülüyorsa dördüncü bir okuma döngüsü de eklenebilir (Sisson & Sisson, 2014: 41-42). Tartışmanın son aşamasında öğrencinin metinde işlenen konu, üzerinde durulan düşünce ya da metnin amacına dönük bireysel yargı ve kanılarını yakın okumanın tüm aşamalarındaki etkileşimden yararlanarak aktarması beklenir. Ek bir okuma ya da desteğe gereksinim olduğu düşünülüyorsa etkileşim süreci bu adımdan sonra bitirilir.

## **Yöntem**

Nitel analizlerin özünde analizi yapan kişinin içgörü ve kavramsal yetenekleri ön plandadır (Patton, 2014: 553). Bu yönden nitel araştırmalarda araştırmacının katılımcı olarak önemli bir rolü vardır. Araştırmacı verileri toplayan ve bunları belli yöntemlerle çözümleyip sunduğu için süreç boyunca etkindir. Bununla birlikte bu tür araştırmalarda ulaşılan nitel veriler gerçekçi, ayrıntılı ve bütüncül bir yaklaşımla betimlenmeye, yorumlanmaya çalışılır (Yıldırım & Şimşek, 2018: 40-49). Türkçe derslerinde yararlanmak üzere yakın okuma stratejisine dayalı bir etkinlik taslağı ortaya koymayı hedefleyen bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Karasar'a (2005: 77) göre tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bu çalışmayla da oluşturulmuş bir etkinlik taslağıyla yakın okuma stratejisinin sınıf ortamına nasıl yansıtılacağı, hangi durumlarda kullanılabileceği, etkinlik örneklerinin hazırlanması için hangi işlemlerin yürütüleceği betimlenmeye çalışılmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi**

Çalışmanın amacına uygun olarak bu araştırmada veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2018: 189). Elde edilen verilerin çözümü için betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, daha çok araştırmacının kavramsal yapısının önceden açık bir biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır. Bu tür analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okura sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018: 239). Bu araştırmada

da yakın okuma stratejisinin özellikleri, işlem basamakları, Türkçe eğitimine sağlayacağı katkılar bir etkinlik taslağıyla somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Etkinlik taslağının hazırlanmasında yabancı ve yerli kaynaklardan, internet ortamındaki dokümanlardan, Türkçe Öğretimi Programından (2018) ve bu alanda hazırlanmış çeşitli eğitim durumu örneklerinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler ışığında 8. sınıf düzeyine seslenen bir yakın okuma etkinlik taslağı ortaya koyulmuştur.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırmalarda geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemlemesi anlamına gelmektedir (Kirk & Miller, 1986 aktaran, Yıldırım & Şimşek, 2018: 169). Bu tür araştırmalarda ulaşılan verileri ayrıntılı bir biçimde raporlama, sonuçlara nasıl ulaşıldığını açıklama ve meslektaş teyidi geçerliliği denetleme yollarındandır (Yıldırım & Şimşek, 2018: 269-270). Özellikle dışsal inanılabilirlik ihtiyacının oldukça yüksek olduğu yerde, analizin kalitesini ölçmek için uzmanlara başvurulabilir (Patton, 2014: 562). Teyit incelemesinde dışarıdan bir uzman araştırmada ulaşılan yargıların, yorumların ve önerilerin ham verilere geri gidildiği zaman teyit edilmediğine ilişkin bir değerlendirme yapar (Yıldırım & Şimşek, 2018: 283). Bu çalışmada da geçerliliği denetlemek için öncelikle yakın okumaya dayalı biçimde hazırlanan etkinlik taslağının yapılandırılması süreci ayrıntılı bir biçimde okurla paylaşılmış, işlem basamakları aktarılmıştır. Bunun dışında hem süreç içinde hem de sonunda etkinlik taslağına ilişkin meslektaş teyidine başvurulmuştur. Bu amaçla Türkçe eğitimi alanında doktora yapmış ve okuma becerisi üzerine çalışmalar gerçekleştiren bir alan uzmanından yardım alınmıştır. Uzmanın dönütleri ve eleştirileri çerçevesinde etkinlik taslağına son biçimi verilmiştir.

Her şeyden önce nitel araştırmalarda güvenirlilik konusu nicel araştırmalardan farklı bir anlam taşır. Yine de bu tür araştırmalarda güvenirliliğin yakalanması için bazı önlemler alınabilir. Bu amaçla araştırmacının atacağı adımlar arasında araştırma sürecinin temel aşamalarını, bu süreçte kendi konumu, yaklaşımını ayrıntılı ve açık bir biçimde aktarmak gelir. Böylece elde edilen sonuçların araştırmacının önyargılarından bağımsız olarak elde edildiğine dönük okur ikna edilir (Yıldırım & Şimşek, 2018: 272-275). LeCompte ve Goetz (aktaran, Yıldırım & Şimşek, 2018: 275) güvenirliliğin denetlenmesi için bazı stratejiler önermektedir. İlk stratejide toplanan verilerin betimsel bir biçimde doğrudan aktarılması vardır. İkinci stratejide çalışmaya farklı araştırmacının katılması önerilir. Üçüncü strateji gözlem yoluyla elde edilen bulguların görüşme yoluyla teyit edilmesine dayanır. Dördüncü stratejide elde edilen verilerin çözümlenmesi ve sonuçların teyit edilmesi için farklı bir araştırmacıya başvurulur. Son stratejide ise önceden oluşturulmuş ve ayrıntılı biçimde tanımlanmış bir kavramsal çerçeveye bağlı olarak verilerin çözümlenmesi yer alır.

Bu çalışmada da güvenirliliğin denetlenmesi için öncelikle tüm süreç ayrıntılı ve açık bir biçimde açıklanmış ve yakın okuma yönteminin yapılandırılması betimsel çözümlenmelerle tüm aşamalarıyla birlikte aktarılmıştır. Araştırmacı öznel görüşlerinin çalışmaya yansımaması için konumunu arka plana tutmaya çalışmıştır. Örneğin; etkinlik taslağında kullanılacak “İhtiyar Çilingir” adlı öykünün belirlenmesinde Lüle-Mert (2018)

tarafından Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği üzerine gerçekleştirilmiş bir çalışmadan yararlanılmıştır. Ayrıca yakın okuma stratejisine ilişkin alanyazınındaki kuramsal çerçeveye dayanarak etkinlik taslağı hazırlanmıştır. Son olarak da yakın okuma etkinlik taslağının hazırlanması sürecinde başka bir alan uzmanının görüş ve geribildirimlerine başvurulmuştur.

## 8. Sınıf Düzeyini Hedefleyen Bir Yakın Okuma Etkinlik Örneği<sup>1</sup>

Çalışmanın bu bölümünde Türkçe eğitiminde kullanılabilecek bir yakın okuma etkinlik taslağı sunulmaktadır. Bu etkinlik örneğinde özetleme becerisinin geliştirilmesine odaklanılmıştır.

### 1. Aşama: Metnin Belirlenmesi

Yakın okumanın ilk aşamasında çözümlenecek metne karar verilir. Bu etkinlik taslağında da öyküleyici bir metin inceleme konusu yapıldığı için öncelikle anlatsal bileşenleri açık bir biçimde yapılandırılmış kurgusal bir metin seçilir.

Yakın okuma taslağında kullanılan kavranması ve anlaşılması güç bir metnin belirlenmesi için Lüle-Mert (2018) tarafından Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliklerini inceleyen çalışmaya başvurulmuştur. Söz konusu çalışmada öyküleyici metinlerden farklı sınıf düzeyine ait “Çocuk Kitaplığında Sabah Tartışması, Son Kuşlar, İhtiyar Çilingir, Ergenekon Destanı” gibi metinlerin eğitsel okuma düzeyinde olduğu, başka deyişle bu metinlerin bir eğitimcinin yardımıyla işlemlenebileceği ve anlamlandırılabilirliği belirtilmektedir. Çalışmanın amacına uygun olarak örnek taslağın hazırlanması için bu metinler arasında Memduh Şevket Esendal’a ait “İhtiyar Çilingir” (eğitsel okuma düzeyi; okunabilirlik puanı: 50.46) adlı öykü seçilmiştir. 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan bu metnin kavranması için öğrenci bir kılavuza gereksinim duyar. Bu metin, bir eğitimcinin yardımıyla işlemleyebilir ya da anlamlandırabilir. Bunun dışında “İhtiyar Çilingir” adlı öyküde anlatıcı, ana karakter, yer, zaman gibi öğelerin açık bir biçimde işlendiği ve metnin diğer metinlere göre daha kısa olduğu görülmektedir. Zaten yakın okuma stratejisinde metinlerin birkaç kez okunması gerektiği için daha kısa ve yoğun metinler ele alınmaktadır. Bu kapsamda seçilen öykünün yakın okumanın temel amaç ve hedeflerine hizmet edebileceği söylenebilir.

### 2. Aşama: Okuma Amacının Belirlenmesi

Yakın okuma metnin birçok yönden (dilsel düzenleme, olayların gerçekleşme düzeni, derin anlam...) anlaşılmasına olanak yaratır. Bunun yanı sıra bu stratejiyle anlamın nasıl oluşturulduğu da çözümlenebilir. Yakın okumanın ikinci aşamasında bu stratejinin hangi amaçla gerçekleştirileceği belirlenmelidir. Hazırlanan bu etkinlik taslağının amacı yakın okuma stratejisi aracılığıyla öğrenciye öyküleyici bir metnin nasıl özetleneceğini kavratmaktır. Ayrıca bu amacı Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla (2018) örtüştürmek önemlidir. Bu yönden programdaki 8. sınıf kazanım ve açıklamalarına bakıldığında okuma becerisi başlığı altında öğrencinin okuma stratejilerini (göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi) kullanması ve okuduklarını özetlemesi

<sup>1</sup> Yakın okuma etkinliği Sisson ve Sisson (2014: 90) tarafından hazırlanan çerçevedeki adımlar ve açıklamalar örnek alınarak hazırlanmıştır.

hedeflenmektedir (MEB, 2018: 49). Bu nedenle yakın okuma taslağındaki amacın Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla (2018) örtüştürülmüş ve dersin içeriğine uygun bir duruma getirilmiştir.

### 3. Aşama: Model Seçimi

Özetleme (Kurmaca). Türkçe eğitimi açısından okuryazarlık becerisi kazandırıldıktan sonra temel hedef öğrencilerin okuduğunu kavrama stratejileri ve metin özetleme becerisi kazandırmaktır. Özetleme becerisinde öğrenci çeşitli stratejilerden yararlanmanın dışında özellikle dikkat etme, seçme, hatırlama, analiz ve sentez gibi üst bilişsel becerilerden de yararlanır (Karatay, Güngör, Bolat ve Okur, 2013: 279-280). Bu stratejiler dışında yakın okuma da öğrencinin özetleme becerisinin yetkinleşmesine yardım edebilir. Özellikle metnin birkaç kez okunması öğrencinin işlenen konunun ana hatlarını daha kolay ortaya çıkarmasına hizmet edebilir.

### 4. Aşama: Öğrencilerin Metinle Nasıl Buluşacaklarına Karar Verilmesi

Sesli okuma/katılımlı okuma/eşli okuma. Öğretmen sınıfın mevcuduna ya da öğrenci düzeyine uygun olarak bu okuma yöntemlerinden birini seçer.

### 5. Aşama: İlk Okuma Döngüsünün Tamamlanması ve Görev Verilmesi

Bu adımda öğrencilerden yerine getirmeleri istenen görev öyküdeki ana karakter ve yer-zamanı belirlemektir. İlk okumanın ardından öğrencilerden bu bileşenleri belirlemeleri istenir. Öyküde işine üstün saygı duyan, zanaatını yalnızca para için yapmayan ana karakter ihtiyar çilingirdir. Zaman gündüz vakti, yer ise Koyunpazarı'nda bir çilingir dükkânıdır.

### 6. Aşama: Tartışma İçin Zaman Verilmesi

Ana karakterin kim olduğu ve öykünün yer-zamanı tartışılır, ardından ana karakterin adı bir karta yer-zaman ise başka bir karta yazılır. Böylece öğrenciler öykünün iki parçasına (ana karakter ve yer-zaman) sahip olur. Sonraki okumalarda öğrencilerin diğer bileşenlere sahip olacakları belirtilir.

### 7. Aşama: İkinci Okuma Döngüsünün Tamamlanması ve Görev Verilmesi

Öyküdeki problem ve çözümün ne olduğu belirlenir. Problemden çözüme giden bir ok çizilir:

<b>Problem</b>	<b>Çözüm</b>
Genç adamın, değneğe fazladan bir halka taktırma ısrarı, ihtiyar çilingirin ise işine saygısından ötürü bu isteği reddetmesi.	Genç adamın isteğinin para karşılığı yerine getirileceğini düşünmesi ihtiyar çilingiri sinirlendirir. Bunun üzerine değneğe önceden taktığı halkaları da çıkararak genci eli boş gönderir.

### **8.Aşama: Tartışma İçin Zaman Verilmesi**

Öğrenciler sorunu tanımlamakta zorlanıyorsa şöyle bir soru sorulabilir: Ana karakter ne istedi? Sorun nasıl çözüldü? Karakterler istediklerini elde etti mi? Nasıl? Problem nasıl sonlandırıldı? Problem ve çözüm belirlendikten sonra bir sorun bir de çözüm kartı için farklı kartlar kullanılacağı/oluşturulacağı belirtilir. Öyküdeki sorun bir karta, çözüm de farklı bir karta yazılır. Böylece öğrenci öyküyü yapılandıran farklı bir bileşene ilişkin bilgiye ulaşır.

### **9. Aşama: Üçüncü Okuma Döngüsünün Tamamlanması ve Görev Verilmesi**

Metni tekrar okunurken dört karta tekrar bakılır. Oluşturulan kartların öyküde gerçekleşenleri yansıtıp yansıtmadığı sorgulanır, değerlendirilir.

### **10. Aşama: Tartışma İçin Zaman Verilmesi**

Öğrenciler yalnızca kartları kullanarak bir özet hazırlamaya teşvik edilir. Dört kartın birlikte öykünün önemli kısımlarını yansıtmaması gerektiği vurgulanır.

## **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Okuma eyleminde metinle okur arasında bir etkileşim vardır. Yazarın belleğinde yarattığı anlam okurla paylaşılır. Bu yönden okuma edimi, yazarla okur arasında doğal bir iletişim sürecidir (Sever, 2011: 13). Ancak yaşam ve okuma deneyimi henüz yeterli düzeye ulaşmamış çocuk okur kitlesi anlamı üretirken özellikle metin kaynaklı birçok sorunla (terminolojik dil, alışılmadık bağdaştırmalar, bilinmedik içerik ve konu, yaş düzeyini aşan dil ve anlatım gibi) karşılaşabilir. Bu tür engellerin üstesinden gelmesi için çocuğun çeşitli okuma stratejilerini bilmesi önemlidir.

Okuma süresince amaca uygun strateji, yöntem ve kullanmanın metinsel içeriği ve yapıyı anlama, metne yoğunlaşma, etkin katılımı sağlama, içerikle gündelik yaşamı bağdaştırma, metne eleştirel yaklaşma, metni değerlendirme ve bellekte daha kalıcı duruma getirme gibi birçok yararı vardır (Akyol, 2009: 33). Özellikle son dönemlerde alanyazınında tartışılan, öğrencinin karşılaştığı güç metinleri anlamasına, çözümlemesine yardım eden ve birçok yöntemi içinde harmanlayan okuma stratejilerden biri de yakın okumadır.

Okuma stratejilerinin amaçları arasında okuma sürecini daha etkili hale getirmek de yer almaktadır. Bu stratejiler genel olarak bir amaç belirleme, atılması gereken adımları planlama, metni gözden geçirme ve metnin tümünü ya da bir bölümünü yordamayı kapsamaktadır (Richards & Schmidt, 2010: 485). Yakın okumada özellikle metnin aşamalı bir biçimde çözümlenmesi okurun anlamı anlık değil de belli bir süreç içinde ortaya çıkarmasını olanaklı kılar. Bu da derin anlamın kalıcı biçimde içselleştirilmesine, günlük yaşama aktarılmasına ve uygulamaya (pratiğe) dönüştürülmesine yardım edebilir.

Yakın okumanın Türkçe eğitiminde nasıl kullanılacağını bir etkinlik taslağıyla ortaya koymayı hedefleyen bu çalışmada öncelikle bu stratejinin içeriği, amacı, hedefleri hakkında bilgi verilmiştir. Hem Türkçe ders kitaplarında hem de Türkçe Dersi Öğretim Programında (2018) bu stratejiye ilişkin var olan boşluğa dikkat çekilmiştir. Son aşamada



yakın okuma stratejisine dayalı bir etkinlik hazırlanırken izlenecek yol “İhtiyar Çilingir” adlı öyküleyici metni örneğiyle somutlaştırılmıştır.

Etkinlik taslağının oluşturulması için yakın okumada izlenmesi gereken belli başlı aşamalar takip edilmiştir. Bu okuma stratejisinin planlanması on aşamaya dayanmaktadır. İlk aşamada bir kılavuza gereksinim duyulan, kısa, yoğun ve kavranması güç bir metin belirlenir. Sonraki aşamalarda okumanın amacı, okuma modeli belirlenir, notlar alınır ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına karar verilir.

Yakın okuma stratejisi aracılığıyla okur sürekli olarak metinle bir iletişim içindedir. Metin tekrar tekrar okunur, tümüyle metinle ilişkili sorular sorulur ve yanıtlar alınır ya da istenilen görevler yerine getirilir. Böylelikle okurun belli bir zaman dilimi içerisinde metne dikkatini vermesi ve yoğunlaşması sağlanır. Yoğunlaşma açısından yakın okuma stratejisinin diğer okuma stratejilerine göre daha işlevsel olduğu söylenebilir. Karakuş-Aktan’a (2019: 38) göre okuduğunu anlamayla metne yoğunlaşma arasında güçlü bir ilişki vardır. Var olan stratejilerin yoğunlaşmayı sağlama yönünden eksiklikler taşıdığı söylenebilir. Çünkü alanyazınında tartışılan okuma stratejilerinin (SQAY, KWL, Çoklu Geçiş Stratejisi, İşbirlikli-Tartışma-Sorgulama Stratejisi gibi) hiçbirinde dikkat ve yoğunlaşmaya dönük herhangi bir etkinliğe/çalışmaya yer verilmemektedir.

Tekin’e (2018: 37) göre genel olarak okuduğunu anlama stratejilerinin soru sorma, izleme, özetleme, tahmin etme, görselleştirme ve bağlantı kurma olmak üzere altı başlık etrafında bir araya geldiği görülmektedir. Yakın okuma stratejisi bu başlıklar çerçevesinde irdelendiğinde kolaylıkla tümel bir bakış açısıyla yapılandırılabilir. Özellikle sürece dayalı bir anlayışa dayanan bu okuma stratejisinde okur metinle ilgili soruları yanıtlar, süreç boyunca etkinleşir, metnin içeriğine ilişkin ilk okumayla birlikte yüzeysel de olsa bir fikir edinir ve metinlerarasılık yöntemiyle başka metinlerle bağ kurar. Etkinlikler hazırlanırken görselleştirmeye dönük görevler de verilerek öğrencinin dilsel anlamı görselleştirmesine olanak yaratılabilir. Dolayısıyla bu özelliklerin tümü göz önüne alındığında yakın okuma stratejisinin Türkçe derslerinde okuma sürecini çok katmanlı bir yapıya büründürebileceği söylenebilir.

Birçok alan uzmanı tarafından okuma sürecinde metin tür ve yapısına uygun stratejilerin işe koşulması gerektiği belirtilmektedir (Tankersley, 2005; Temizkan, 2009; Dilidüzgün, Çetinkaya-Edizer, Ak-Başoğul & Karagöz, 2019). Okuma becerisinin yetkinleştirilmesi sürecinde strateji, teknik ya da yöntem belirlenirken metin tür ve yapısı dışında odaklanılabilecek diğer bir nokta da metinlerin güçlük derecesidir. Bu nedenle Türkçe eğitiminde metnin türü ve yapısı dışında güçlük düzeyine uygun okuma stratejilerinin işe koşulması gerekir. Akyol’a (2009: 40) göre teknik sözcükler, işlenen konu, farklı bir düzenleyim gibi özelliklerinden dolayı bazı metinlerin anlaşılması daha güçtür. Dolayısıyla bu tür durumlarla başa çıkmak için farklı yollara başvurulabilir.

Farklı okuma yöntemlerini sentezleyen yakın okuma stratejisi öğrencinin özellikle güçlük düzeyi yüksek metinleri tüm ayrıntılarıyla kavramasına yardım eder. Belirtilen özellikleri taşıyan metinler bu stratejinin olanaklarıyla incelenirse öğrenci bu konuda daha da yetkinleşebilir. Bu nedenle özellikle örgün eğitim ortamlarında yakın okumaya ilişkin hem öğretmenler hem de öğrenciler bilinçlendirilmelidir. Örnek uygulamalarla eğitim ortamındaki paydaşların bu okuma stratejisine ilişkin beceri düzeyleri artırılmalıdır.

Etkili ve anlamlı bir okumanın gerçekleştirilmesi için okuma sürecinde üstbilişsel okuma stratejilerinin işe koşulması gerekir (Dilidüzgün, Çetinkaya-Edizer, Ak-Başoğlu & Karagöz, 2019: 166). Sentezci bir yapıyla birçok okuma yöntemini bünyesinde barındıran yakın okuma stratejisi de öğrencinin üstbilişsel becerilerinin gelişmesine olanak yaratabilir. Bu yönden göz ardı edilmemesi gereken bir okuma stratejisidir. Özellikle lisans döneminde Türkçe öğretmeni adaylarına yakın okuma stratejisi öğretilmeli ve uygulamaya dayalı çalışmalarla bundan nasıl yararlanacakları konusunda onlarda bir farkındalık yaratılmalıdır.

Batur ve Balcı (2013) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının dersin işlenişinde kullanacakları yöntem ve tekniklere ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve yaklaşım, yöntem, teknik gibi kavramları birbirine karıştırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle lisans düzeyinde Türkçe öğretmen adayları yakın okuma yöntemine ilişkin bilgilendirilmeli, farklı etkinliklerle bu yöntemin uygulanışı somutlaştırılmalıdır. Özellikle yakın okumanın aşamaları izlenerek hazırlanacak etkinlik örnekleri bu sürecin daha verimli ve etkili yürütülmesine yardım edebilir.

Yakın okuma stratejisinin ilk aşamasında hangi metnin ele alınacağına karar verilir. Bu yönden okunabilirlik düzeyini belirlemeyi hedefleyen nitel ve nicel değişkenlerden yararlanılabilir. Türkçe eğitimi açısından son dönemlerde Türkçe metinlerin okunabilirliği üzerine gerçekleştirilen çeşitli araştırmalar bu konuda işlevsel bir rol üstlenebilir. Özellikle “Ateşman” (1997) ve “Çetinkaya-Uzun” (Çetinkaya, 2010) okunabilirlik formüllerinden yararlanılarak birçok çalışma yapılmıştır. Söz konusu çalışmalarda metinlerin okuma düzeyleri nicel veriler aracılığıyla sunulmaktadır (Çiftçi, Çeçen & Melanlıoğlu, 2007; Zorbaz, 2007; Okur & Arı, 2013; Mert, 2018). Yakın okuma için metin seçiminde bu çalışmaların verilerine ya da uzman görüşlerine kolaylıkla başvurulabilir. Okunabilirlik üzerine gerçekleştirilen çalışmalarda elde edilen veriler aracılığıyla öğretmen/uygulayıcı hangi metinlerin öğrenci seviyesinin üstünde olduğuna ya da metnin çözümlenmesi sürecinde bir kılavuza gereksinim duyulup duyulmayacağına dönük bir kestirimde bulunabilir. Böylece metnin çözümlenmesi ya da kavranması sürecinde yakın okuma stratejisine gereksinim duyulup duyulmadığına ilişkin bir kestirimde bulunabilir.

Yakın okumada metin seçiminin ardından sorulacak soru ya da yerine getirilecek görevlere karar verilir. Bu uygulamalar tümüyle metinden hareketle oluşturulmalıdır. Öğretmen adaylarına soru hazırlamaya ilişkin bir eğitim verilerek onların bu konuda yetkinleşmesine katkı sağlanabilir. Aslan (2011) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da soru hazırlamaya ilişkin yapılan bir uygulamayla öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin geliştirilebileceği ortaya konmuştur.

Yakın okumanın örgün eğitim ortamlarında tanıtılması için farklı çalışmalar yapılabilir. Öncelikle okunabilirlik açısından Türkçe ders kitabında yer alan metinlerden hangisi/hangilerinin bir kılavuza gereksinim duyduğu belirlenmeli, bu tür metinler yakın okuma yöntemiyle öğrenciye buluşturulmalıdır. Hangi metinlerin yakın okuma yöntemiyle çözümleneceği -öğretmene kılavuzluk yapılması amacıyla- ders kitaplarının içeriğinde belirtilmelidir. Böylece öğrenci hem yakın okuma becerisi edinecek hem de anlamakta güçlük çekebileceği metinleri tüm yönleriyle ele alma fırsatı yakalayabilecektir.

Yakın okumaya öncelikle anlaşılması güç ya da bir kılavuza gereksinim duyulan bir metinlerin işlenmesi sürecinde başvurulmalıdır. Özellikle kalabalık sınıf ortamlarında uygulanması güç bir strateji olabilir. Bu nedenle bu strateji uygulanırken küçük gruplarla çalışılarak görev paylaşımli bir yol izlenebilir.

Farklı araştırmacılar tarafından yakın okuma stratejisinin işlem basamakları izlenerek karakter, izlek, konu, ana düşünce, simgesel dil gibi mikro ve makro düzeydeki metinsel bileşenleri kavrama, metnin derin yapısını ortaya çıkarma gibi farklı amaçlara hizmet edecek yeni ve çeşitli etkinlik taslakları hazırlanabilir. Bu etkinlik örnekleri uygulanarak öğretmen ve öğrenci görüşleri çerçevesinde ya da deneysel çalışmalarla yakın okuma stratejisinin olumlu ve olumsuz yanları ortaya konulabilir.

### Kaynakça

- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2009). Görsel okuma ve sunu. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Ed.) içinde, *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (ss. 163-192). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akyol, H. (2009). Okuma. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Ed.) içinde, *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (ss. 15-48). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Anthony, H. M. & Raphael, T. E. (2004). Using ouestioning strategies to promote students' active comprehension of content area material. D. Lapp, J. Flood & N. Farman (Eds.), *Content area reading and learning (Instructionall strategies)* (ss. 307-322). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36, 160.
- Ateşman, E. (1997, Ağustos). Türkçe okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*(58), 71-74.
- Bailin, A. & Grafstein, A. (2016). *Readability: text and context*. New York: Palgrave Macmillan.
- Batur, Z. ve Balcı, S. (2013). Türkçe öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (2), 9-19.
- Benzer, A., Sefer, A., Ören, Z. & Konuk, S. (2016). Öğrenci odaklı bir araştırma: metin özeti yazma stratejisi ve dereceli puanlama anahtarı. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 163-183.
- Best, R., & O'Reilly, T. (2007). The 4-pronged comprehension strategy framework. D. S. McNamara (Eds.), *Reading comprehension strategies (Theories, interventions and technologies)* (pp. 347-374). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Camp, D. (2006). *Pairing fiction and nonfiction*. New York: Scholastic Publication.
- Coleman, D. & Pimentel, S. (2012, 12 4). *Core standarts* . Şubat 21, 2018 tarihinde Core Standarts Web Sitesi: [http://www.corestandards.org/assets/Publishers\\_Criteria\\_for\\_3-12.pdf](http://www.corestandards.org/assets/Publishers_Criteria_for_3-12.pdf) adresinden alındı.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. & Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.
- Dilidüzgün, Ş., Çetinkaya-Edizer, Z., Ak-Başoğlu, D. & Karagöz, M. (2019). Türkçe öğretiminde metin türüne uygun okuma eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 165-185.

- Duffy, G. (1993). Rethinking Strategy Instruction. *The Elementary School Journal*. Vol. 3, USA.
- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fisher, D. & Frey, N. (2014). *Close reading and writing from sources*. Newark: International Reading Association .
- Fisher, D. & Frey, N. (2014). Close reading as an intervention for struggling middle school readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(5), 367-376.
- Fisher, D. & Frey, N. (2015). Improve reading with complex texts. *Phi Delta Kappan*, 96(5), 56-61.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları,
- Haynes, A. (2010). *The complete guide to lesson planning and preparation*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Jago, C., Shea, R. H., Scanlon, L. & Aufses, R. D. (2011). *Literature & composition (Reading, writing, thinking)*. Boston: Bedford/St. Martin's Publisher.
- Karakuş Aktan, E. N. (2019). *Okuma stratejisi eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlama ve matematik dersindeki problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H., Güngör, H., Bolat, K. K. & Okur, S. (2013). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin özetleme. C. Demir ve H. Parlakyıldız (Ed.) içinde, *Prof. Dr. Abdurrahman Güzel'e armağan (Türkçenin eğitimi ve öğretimi)* (ss. 277-298). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Lapp, D., Moss, B., Grant, M. & Johnson, K. (2015). *A close look at close reading (Teaching students to analyze complex texts)*. Virginia : ASCD.
- Lassonde, C. A. (2009). Recognizing a "different drum" through close-reading strategies. *Networks (An On-line Journal for Teacher Research)*, 11(1), 1-14.
- McNamara, D. S. (2007). *Reading Comprehension Strategies: Theories Interventions, and Technologies*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- McNamara, D. S., Yasuhiro Ozuru, R. B. & O'reilly, T. (2007). The 4-pronged comprehension strategy framework. D. S. McNamara (Ed.) içinde, *Reading comprehension strategies (Theories, interventions and technologies)* (pp. 465-496). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Mart 10, 2018 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Web Sitesi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312239736-T%20C3%BCrk%20C3%A7e%20C3%96%20C4%9Fretim%20Program%20C4%B1%202018.pdf> adresinden alındı.
- Mert, E. L. (2018). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlikleri. *International Journal of Language Academy*, 6(1), 184-198.
- Monk, L. R. (2011). *Words we live by: Your annotated guide to the constitution-grade 8*. Şubat 27, 2019 tarihinde CGCS Web Sitesi: [https://www.cgcs.org/cms/lib/DC00001581/Centricity/Domain/25/Grade%208\\_DLiben\\_on\\_Monks%20Words%20We%20Live%20By.pdf](https://www.cgcs.org/cms/lib/DC00001581/Centricity/Domain/25/Grade%208_DLiben_on_Monks%20Words%20We%20Live%20By.pdf) adresinden alındı.
- Moss, B., Lapp, D., Grant, M. & Johnson, K. (2013). *A close look at close reading grades 6-12*. Alexandria: ASCD.

- Okur, A. & Arı, G. (2013). 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *İlköğretim Online*, 12(1), 202-226.
- Oxford, R. & Crookal D. (1989). Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues. *The Modern Language Journal*, Vol. 73, No. 4, pp. 404-419.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri-I*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Piloneita, P. (2006). *Genre and Comprehension Straregies Presented In Elementary Basal Reading Programs: A Content Analysis*. Unpublished Doctoral Dissertation, University Of Miami, Florida.
- Pressley, M. (2002), *Comprehension Strategies Instruction: A Turn Of The Century Status Report, Comprehension Instruction Research Based Best Practices*, London: Guilford Press.
- Richards, J. C. & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Pearson Education Limited.
- Sani, B., Wan Chik, M. N., Awg Nick, Y. & Raslee, N. A. (2011). The reading motivation and reading strategies used by undergraduates in University Teknologi MARA Dungun, Terengganu. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (1), 32-39.
- Sarıkaya, B. (2018). Okuma Eğitiminin Temel Kavramları. M. N. Kardaş, & R. Koç (Ed.) içinde, *Dil ve Edebiyat Eğitiminin Temel Kavramları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sisson, D. & Sisson, B. (2014). *Close reading elementary school (Bringing readers and texts together)*. New York: Routledge.
- Sözer, M. A. & Aksan, N. (2008). İkögretim Türkçe ders kitabındaki hikaye edici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (s. 738-743). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Tankersley, K. (2005). *Literacy strategies for grades 4-12*. Alexandria: ASCD Publications.
- Tekin, M. A. (2018). *Bağlantı kurma stratejisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi (İlkokul öğrencileri üzerindeki etkisi)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- Tovani, C. (2000). *I read, but i don't get it*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülper, H. & Yalınkılıç, K. (2010). Son iki Türkçe programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının nicel ve nitel görünümü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, (12).
- Ünsal-Batum, A. (2015). *Çocuk edebiyatı yapıtlarının öğrencilerin okumaya güdülenmesine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Valentine, C. J. (2016). *The effects of implementing close reading in a third, fourth, and fifth grade public school setting to improve student achievement (A dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree doctor of education)*. Doctor of Education: Liberty University.
- Williams, J. P. (2007). Literacy in the curriculum: integrating text structure and content area instrucion. D. S. McNamara (Eds.), *Reading comprehension strategies (Theories, interventions and technologies)* (pp. 199-220). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87-101.



*Araştırma Makalesi / Research Article*

## Investigation of Turkish Prospective Teachers' Competencies Towards Content, Design, and Instructional Qualities of Children's Books

### Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Kitaplarının Tasarım, İçerik ve Eğitsel Özelliklerine Yönelik Yeterliklerinin İncelenmesi

Erkan Çer\*

Geliş / Received: 27.08.2019

Kabul / Accepted: 27.01.2020

**ABSTRACT:** The purpose of the study is to examine Turkish prospective teachers' competencies towards the content, design, and educational qualities of children's books. The cross-sectional research model of the study is conducted by 251 university students attending the Turkish Teaching Department at a university. The data of the study are collected with "General Information Form" and "Evaluation Form for the Content, Design, and Educational Qualities of Children's Books" and these data are analyzed by using Post-Hoc and One-Way ANOVA. As a result, the research shows that the third and fourth grade Turkish prospective teachers are aware of the evaluation criteria related to the content, design, and educational qualities of children's books. Based on the results of the research, the proposal is to make researches about whether the prospective teachers on the Turkish teaching departments of the different regions will know the criteria for the content, design, and educational qualities of children's books.

**Keywords:** Turkish prospective teachers, qualities of the content, design, and educational children's books, competence

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik yeterliklerini incelemektir. Böylelikle öğretmen adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik bilgi düzeyleri ortaya çıkartılabilir. Kesitsel araştırma modelinin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu bir üniversitede Türkçe Öğretmenliği programına devam etmekte olan 251 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri "Çocuk Kitaplarının Tasarım, İçerik ve Eğitsel Özelliklerine Yönelik Değerlendirme Formu" ile "Genel Bilgi Formu" kullanılarak toplanmış ve bu veriler "Tek Yönlü ANOVA" ile "Tamamlayıcı Post-Hoc" kullanılarak çözümlenmiştir. Sonuç olarak bu araştırma, üçüncü ve dördüncü sınıfta yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özellikleri ile ilgili değerlendirme ölçütlerine yönelik yeterli düzeyde bilgi sahibi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına yönelik olarak sunulacak öneri ise, Türkiye'nin farklı bölgelerinden seçilecek üniversitelerin Türkçe Öğretmenliği programları üzerinde öğretmen adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik değerlendirme ölçütlerini bilip bilmediği ile ilgili araştırmaların yapılmasıdır.

**Anahtar sözcükler:** Türkçe öğretmeni adayları, çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özellikleri, yeterlik düzeyleri

\* Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, erkan.cer@amasya.edu.tr

## Giriş

Çocuk edebiyatı, çocukların dil gelişimleri ile birlikte anlama düzeylerine uygun, gereksinmelerini de önceleyen bir yaklaşımla, çocuklara yaşam ve insan gerçekliğini sanatsal nitelikli görsel ve dilsel iletilerle sunan, onların düşünce ve duygu dünyalarında etkilenimler uyandıran yapıtlardır. Bununla birlikte, bu yapıtların çocuklara anadili bilinci ve duyarlılığı edindirecek edebiyat dünyasının kapısını aralama, okuma isteği ve alışkanlığı kazandırma gibi başat işlevleri de göz önünde bulundurulduğunda çocuğun gelişim sürecinde etkili bir eğitim aracı olduğu gerçeği ortaya çıkar. Çocuk edebiyatının genel amacı, çocuklara duyma, düş kurma ve düşünme sorumluluğu vererek onların duyarlılığını işletmek, estetik beğeni düzeylerini geliştirmek ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektir. Bu yönüyle çocuk edebiyatının en temel işlevi ise, çocukların okuma kültürü edinebilmeleri için bir yaşantı alanı oluşturmaktır (Dilidüzgün, 2004, 2011; Sever, 2004, 2007, 2013). Okuma kültürü edinmiş duyarlı bireyler yetiştirme amacının gerçekleştirilmesini sağlayacak en başat değişkenin öğretmen olduğu bilindiğine göre (Sever, 2008), Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının niteliğine yönelik değişkenlerin farkında olması gerekmektedir.

Çocuk kitapları, erken dönemden başlayarak çocuklara onların gelişimlerine uygun zengin bir dil çevresi sunar; dil bilincini, duyarlılığını ve söz varlığını geliştirir. Çocukların okuma kültürü edinmiş bireyler olarak yaşama katılmalarında, çocukluk yıllarında karşı karşıya geldikleri kitapların görsel ve dilsel niteliği belirleyici bir değişkendir. Bu nedenle, çocukları bir yaşından başlayarak onların doğasına, ilgi ve gereksinmelerine, dil ve anlam evrenlerine uygun, Türkçenin güzelliğini ve anlatım olanaklarını yansıtan metinlerle karşılaştırmak gerekir (Sever, 2007). Bununla birlikte, çocuk kitapları resmin ve dilin estetik yönlerini duyumsatma işlevleriyle birlikte çocuk okurun kendini ve yaşamı tanımasına, insan doğasını sezinlemesine olanak tanınmalıdır. Çünkü çocuklara görsel ve dilsel bir dünya sunularak estetik bir biçimde duygu ve düşüncelerinin gelişmesi, sosyal olarak değişim yaşamaları, insan ilişkilerini sezinleyebilmeleri ve deneyimlerini geliştirmeleri, yaşamlarını anlamlı kılacak nitelikli metinlerin sorumluluğundadır (Sawyer, 2012; Lukens, Smith & Coffel, 2013). İşte, bu sorumluluğun farkında olan Türkçe öğretmeni adayları, nitelikli çocuk kitaplarını tanıyarak çocuk okurun düş kurmasına, düşünce üretmesine, güzele karşı duyarlı olmasına, estetik beğenisini geliştirmesine ve anadilinin yaratıcı anlatım olanaklarını tanımasına katkı sağlamalıdır.

Çocuk kitapları, çocuklara anadilinin güzelliğini duyumsatan, onları renk, çizgi ve sözcüklerin estetik diliyle tanıştıran ilk araçlardır (Sever, 2008). Bu bakımdan, çocuklara doğumdan başlayarak gelişim düzeylerine uygun bir yaklaşımla estetik beğeni ile birlikte düş kurma ve düşünme sorumluluğu verilmesi, çocuk edebiyatının ulaşmak istediği öncelikli amaçları arasındadır. (Sawyer, 2012; Anderson, 2013). Bu yönüyle, çocuk edebiyatı yapıtları çocuklara duygusuyla, düşüncesiyle kendilerini gerçekleştirebilecekleri nitelikli yaşam alanları sunar (Sever, 2008). İşte, çocuğa sunulacak bu yaşam alanının öncelikle onun ilgisi, doğası, bakış açısı, gereksinmesi, dil ve anlam evrenine uygun olması gerekmektedir (Çer, 2014). Kitapların içerik, tasarım ve eğitsel özelliklerine bu anlayışın yansıtılması, çocuk ile kitap arasındaki engelleri kaldırabileceği gibi çocuğun okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasına da katkı sağlayabilir. Bununla birlikte, çocuk



kitaplarının çokanlamlılık, örtük ileti içerme, kurgu, estetik bütünlük ve yetkeci olmayan anlatım özellikleri gibi yazınsal nitelikleri (Dilidüzgün, 2000), yaşam gerçekliğinden beslenen kurmaca bir dünya içinde çocuğun düş kurma ve düşünme sorumluluğu almasına olanak tanıyabilir. Bu durum, çocuğun edebiyat dünyası içinde gerçek ve kurguyu bütünleyen bir yaklaşımla insanı, yaşamı ve doğayı duyumsamasına olanak sağladığı gibi çocuğa kendisi ile öteki arasındaki karşıt ve benzer ilişkileri de sezintilebilir. Böylelikle, çocuğun etkileşim içinde olduğu yazınsal nitelikli metinlerin çokluğuyla da ilişkili olarak çocuk kendisine yönelik öz düzenleme yapabilir. Renk, çizgi ve sözcüklerle yapılan imgelerle de estetik kaygının öncelenmesi, çocukta oluşması beklenen duyarlık bilincini geliştirebilir. Çünkü duyarlı olma; duyguları anlayabilme, hassasiyet geliştirme olduğuna göre (Bakırcıoğlu, 2012), bu becerinin gelişmesi sanatsal algının erken dönemden başlayarak çocuğa ulaşmasına bağlı olabilir. Çünkü erken dönemde, sanatçı duyarlığının çocuğun duyularına yansiyarak davranışlarını geliştirmesi, onun kendisine, nesneye, varlığa yönelirken insan ve yaşam gerçekliğini duyumsarken estetik beğenilerden yola çıkmasına olanak sağlayabilir. Bütün bu yönleriyle, Türkçe öğretmenlerinin çocuk kitaplarının niteliğini etkileyen tüm değişkenlere yönelik olarak yetkinleşmiş olması gerekmektedir.

Çocuk kitapları, tasarım, içerik ve eğitsel özellikleriyle her bakımdan bir uyum ve bütünlük göstermelidir (Çer, 2014). İçerik ve anlatım teknikleri nasıl bir uyum içindeyse onların daha iyi anlaşılması ve çocuğun düş gücünün devindirilmesi için resimlerle bu anlatım desteklenmeli, daha kapağından başlayarak çekicilik ve açıklayıcılık kitabın bütününe sindirilmelidir. Kapak kartonundan iç kağıdına, kullanılan puntoya kadar böylesi bir uyum çocuk kitapları için gereklidir (Yurttaş, 1995). Bu bakımdan kitap, biçimsel açıdan oluşturulurken çocuğun okuma eylemini engelleyecek ve resimleri inceleme bütünlüğünü bozacak tasarımsal düzenlemelerden kaçınılmalıdır (Oral, 1994). Bununla birlikte, çocuğun yaşamdaki güzellikleri duyumsayabilmesi, kendisinin ve başkalarının duygularını anlayabilmesi, doğaya değer verebilmesi, hayvanlara, bitkilere sevgiyle yaklaşabilmesi için kitabın içerik özellikleriyle çocuğu duyarlı kılması gerekir. Bu tür bir anlayışla oluşturulan kitaplar, örtük iletilerle çocuğun duyma ve düşünme sorumluluğu almasını sağlamalıdır. Onun anlam evrenine uygun ipuçlarını içinde taşımalıdır. Onun kurmaca bir gerçeklik içinde düş kurarak serüvene çıkmasına olanak tanımalıdır. Aynı zamanda, çocuk kitapları çocuğun düzeyine uygun olmayan bir biçimi yeğlememeli ve onun dünyasına uygun kurgular sunmalıdır. Özellikle çocuk kitapları, çocukları anlatılanlara körü körüne inanan edilgen alıcı rolünün dışına çıkarmalıdır. Çocuğa duyma ve düşünme sorumluluğu vermeden, onun öğretici ve belletici bir anlayışla sunulanlara inanmasını beklemek, onu edilgen kılarak onun soru sormasının, neden-sonuç ilişkisi kurmasının, karşılaştırma yapmasının, kestirimde bulunmasının, öngörü geliştirmesinin, eleştirel ve yaratıcı düşünmesinin önüne geçebilir. Bu bakımdan, çocuk edebiyatı yapıtlarında, çocuk her zaman duygu ve düşünce dünyasıyla etkin olmalıdır (Stoedt, Amspaugh & Hunt, 1996; Lukens, Smith & Coffel, 2013).

Çocuk kitapları, çocuğun okuma kültürü sürecine girmesinde onu olumsuz etkileyebilecek hiçbir yaklaşımı yeğlememesi gerekir. Yalın bir söyleyişle, edebiyatı yapıtlarında öğüt ve emrin, öğretici ve belletici bir anlayışın, korku ve kaygının, cinsiyet

ayrımcılığının, ideolojik söylemlerin, geleneksel değer, kural ve yaptırımcı yargıların, tek ve değişmez doğruların, aşırı duygusal öğelerin, psikolojik, duygusal ve fiziksel şiddetin olmaması gerekir. Bu yaklaşımın dışında oluşturulan çocuk kitapları, çocuğu korku ve kaygıyla baskı altına alabilir, onu duygusal olarak örseleyebilir, onun gözünde şiddeti olumluylaabilir, yaşama değişmeyen doğrularla bakmasına neden olabilir, duygu ve düşüncelerini bastırmasına yol açabilir, eleştirel ve yaratıcı düşünmesini engelleyebilir, kadına ve erkeğe geleneksel cinsel roller yüklemesine olumsuz katkı sağlayabilir. Bütün bu yönleriyle çocuk kitaplarının, çocuğun yaşam alanında önemli bir uyaran olabilmesi için öncelikle çocuğa göre olması gerekir. Farklı bir anlatımla, çocuğa göre kitaplar oluşturulabilmesi için çocuk kitaplarının içerik, tasarım ve eğitsel özelliklerinin çocuk gerçekliği ile yazınsal ölçütlere uygun olması ve sanatçı duyarlılığını yansıtması gerekir (Çer, 2014). Çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel ilkelerine yönelik bütün bu niteliklerin bilincinde olan öğretmen adayları ise, hizmet öncesinde edindiği farkındalıkla öğretmenlik yaşantısı içerisinde çocukları düzeye uygun nitelikli kitaplarla buluşturarak onları insana, yaşama ve doğaya yönelik olarak duyarlı ve bilinçli kılabilir.

Alanyazın tarandığında, öğretmen adaylarının çocuk kitaplarına yönelik olarak metefor, algı, yeterlik ve görüşlerinin incelendiği araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Kuran & Ersözülü, 2009; Maltepe, 2009; Yazıcı Okuyan, 2009; Ergün & Gündüz, 2011; Temizkan, 2011; Kolaç, Demir & Karadağ, 2012; Öztürk Samur, 2012; Turan, Gönen & Aydos, 2017; Yılmaz, 2016; Aslan, 2017; Hasırcı, 2017; Kurt & Arslan, 2017; Ulusoy & Altun, 2018). Bu çalışmalarda, çocuk edebiyatının “zorunlu gereksinim, bilgi verici, yol gösterici, araç ve doğa” olmak üzere en çok üretilen meteforlar olarak algılandığı (Ulusoy & Altun, 2018), “dil ve edebiyat öğretimi ile dil ve edebiyat sevgisi kazandırmada başlıca kaynak, çocuğun yaşamında temel bir araç ve çocuğun gelişiminde etkin bir rol” olduğu (Hasırcı, 2017), “başkası okuduğunda etkili dinleme becerisi kazandırma, kendini ifade etme becerisi kazandırma, sözcük dağarcığını geliştirme, konuşma ve yazılı anlatım becerisi kazandırma” gibi Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına yönelik metinlerin dil gelişimini etkilemeye yönelik en çok verdikleri görüşleri olduğu (Kolaç, Demir & Karadağ, 2012), “iletişimi güçlendirme, merak duygusunu geliştirme, düş dünyasını geliştirme, davranışları geliştirme, dört temel dil becerisini geliştirme, yaratıcı düşünmeyi geliştirme, olumlu değer yargısı kazandırma, sözvarlığını zenginleştirme, bireysel gelişim sağlama, problem çözme becerisi kazandırma, bilgi dağarcığını zenginleştirme ve kültürel gelişim sağlama” gibi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı yapıtlarının yararlarıyla ilgili algı ve görüşleri olduğu (Kurt & Arslan, 2017) görülmüştür. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının çocuk kitaplarına yönelik olarak yeterliklerinin incelendiği araştırmalara bakıldığında ise Çer ve Şahin (2016), ilkökul ve ortaokul düzeyindeki Türkçe öğretmeni adaylarının en çok bildiği kitapların “Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler, Keloğlan, Cin Ali, Nasreddin Hoca'nın Fıkraları, La Fontaine Masalları, Falaka, Kaşığı, Dede Korkut Öyküleri ve Pollyanna” olduğunu bulgulamaları, onların ilkökul ve ortaokul öğrencilerine yönelik nitelikli çocuk kitaplarıyla ilişkili bilgi düzeylerinin düşük olduğu ortaya koymuştur. Yazıcı Okuyan (2009) yaptığı araştırma, öğretmenlerin kitap seçerken kitapların tasarım ve resim ile ilgili niteliklerine yeterince dikkat etmediğini belirlemiştir. Öztürk Samur (2012) gerçekleştirdiği çalışmada, okulöncesi öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının tasarım ve içerik özellikleri ile ilgili

olarak yeterli bilgi düzeyine sahip olmadığını ortaya çıkarmıştır. Bütün bu yönleriyle, bu araştırma Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitapları ile ilgili yeterliklerini tasarım, içerik ve eğitsel özellikleri bakımından inceleme üzerine gerçekleştirilmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine ilişkin yeterliklerini incelemektir. Böylelikle öğretmen adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik bilgi düzeyleri ortaya çıkartılabilir. Bu yönüyle araştırma sürecinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının tasarım özelliklerine yönelik yeterlikleri hangi düzeydedir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının içerik özelliklerine yönelik yeterlikleri hangi düzeydedir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının eğitsel özelliklerine yönelik yeterlikleri hangi düzeydedir?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik yeterliklerinin incelendiği nicel araştırmalar türlerinden kesitsel bir araştırmadır. Kesitsel araştırmalarda betimlenecek değişkenler bir seferde ölçülür ve farklı nitelikteki grupları kapsar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008). Bu araştırma türünde gelişim, çeşitli gelişmişlik dönemlerini tanımladığı kabul edilen birbirlerinden ayrı gruplara yönelik olmak üzere ve bir anda yapılacak gözlemlerle belirlenmeye çalışılır. Böylelikle elde edilen sonuçlar, aynı gruptan elde edilmiş gibi değerlendirilir, yorumlanır ve gelişmenin sürekliliğini yansıttığı varsayılır (Karasar, 2011). Bununla birlikte kesitsel araştırmalarda evren yerine onu betimleyecek nitelik ve nicelikteki gruplara yönelinir (Sönmez & Alacapınar, 2013).

#### **Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubunu Orta Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir üniversitenin uygun örnekleme yoluyla seçilen Türkçe Öğretmenliği programında okuyan 251 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı maliyet, kolay erişilebilirlik ve zaman gibi değişkenleri göz önünde bulundurarak çalışmanın yapılacağı örnekleme seçer (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Bütün bu yönleriyle, öğretmen adaylarına yönelik cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi ile ilgili özellikler aşağıda sunulan tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyi Olarak Dağılımı

Öğretmen Adayları	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	171	68,13
	Erkek	80	31,87
Yaş Aralığı	18-21	235	93,62
	21-24	16	6,38
Sınıf Düzeyi	1.	68	27,09
	2.	58	23,10
	3.	67	26,69
	4.	58	23,10

\* Bu araştırmada 3. ve 4. sınıf öğrencileri “Çocuk Edebiyatı” dersini almıştır.

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının %68,13 ( $f = 171$ )’u kadın ve %31,87 ( $f = 80$ )’si erkektir. Öğretmen adaylarından 235 (%93,62)’i 18-21 yaş aralığındayken 16 (%6,38)’si 21-24 yaş aralığındadır. Sınıf düzeyi açısından ise öğretmen adaylarının %27,09 ( $f = 68$ )’u birinci sınıf öğrencisi, %23,10 ( $f = 58$ )’u ikinci sınıf öğrencisi, %26,69 ( $f = 67$ )’u üçüncü sınıf öğrencisi ve %23,10 ( $f = 58$ )’u dördüncü sınıf öğrencisidir.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Çocuk Kitaplarının Tasarım, İçerik ve Eğitsel Özelliklerine İlişkin Değerlendirme Formu” ile “Genel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından geliştirilen genel bilgi formu, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetine, yaşına ve sınıf düzeylerine yönelik soruları içermektedir.

Çocuk Kitaplarının Tasarım, İçerik ve Eğitsel Özelliklerine Yönelik Değerlendirme Formu: Bu araştırmada kullanılan değerlendirme formu Türkçe Öğretmenliği programına devam etmekte olan öğrencilere uygulanmış ve verilen yanıtlar doğrultusunda öğrencilerin çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik yeterlikleri incelenmiştir. Bu yönüyle, çocuk kitaplarında olması gereken tasarım, içerik ve eğitsel özellikleri yansıtan bu form Çer’in (2014) yılındaki doktora teziyle oluşturulmuş ve Çer ve Şahin (2016) tarafından değerlendirme formunun ölçüt geçerliği yapılmıştır. Değerlendirme formunun ölçüt geçerliğinin sınındığı bu araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilerin tasarım, içerik ve eğitsel özelliklere ilişkin değerlendirmeleri tüm boyutlarda kontrol grubundaki öğrencilerin değerlendirmelerinden anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik yeterliklerini belirleyebilmek amacıyla ölçüt geçerliği sınanmış bu formun tasarım, içerik ve eğitsel olmak üzere üç bölümü vardır. Tasarım bölümünde; kapak, kâğıt, ciltleme, harf karakteri, boyut, sayfa düzeni ve resimler olmak üzere 35 madde vardır. İçerik bölümünde; karakter, konu, ileti, dil ve anlatım olmak üzere 17 madde vardır. Eğitsel bölümünde ise; öğüt ve emir, tozpembe bir dünya, korku ve kaygı, öğretme ve belletme, cinsiyet ayrımcılığı, geleneksel değerler, ideolojik söylem, aşırı duygusal öğeler ve şiddet olmak üzere 44 madde vardır. Her bir maddenin puan olarak değerlendirilmesi “Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5)” biçimindedir. Puanların artması, öğretmen adayının ilgili alt boyutta sahip olması gereken becerilerin de arttığına işaret etmektedir.

### Verilerin Analizi

Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik yeterliklerini belirleyebilmek amacıyla araştırmacı “Çocuk Kitaplarının Tasarım, İçerik ve Eğitsel Özelliklerine Yönelik Değerlendirme Formu”nu öğretmen adaylarına uygulamıştır. Bu uygulama sürecinde öğretmen adaylarından beklenen; çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik yeterliklerini ortaya koymalarıdır. Bu araştırmada, verilerle ilgili istatistiksel analizler gerçekleştirilmeden önce veriler analizler için hazır hale getirilmiştir. Bu yönüyle, bu araştırmada verilere ilişkin olarak kayıp değerlerle birlikte uç değerlere yönelik inceleme yapılmıştır. Bu araştırmada, ilk olarak, kayıp verileri gidermek için her bir maddeye yönelik olarak hesaplanan ortalama puan atanmıştır. İkinci olarak, bu araştırmada çift ve tek yönlü uç değerler incelenmiştir. Bu araştırmada, Mahalonobis uzaklığıyla ( $p < .001$ ) çok yönlü uç değerler incelenmiş ve herhangi bir uç değere yönelik veriye ulaşılmamıştır. Tek yönlü olan uç değerlerin analizinde ise, ulaşılan puanların toplamından standart Z puanları elde edilmiş ve bu puanların  $\pm 2$  arasında olduğu belirlenmiştir. İkinci olarak, bu araştırmada tek yönlü varyans analizi (ANOVA)’nın kullanılabilmesi için doğrusallık, normallik ve homojenlik olmak üzere bazı sayıtların karşılanması gerekmektedir. Bu bakımdan, elde edilen veriler incelendiğinde normalliğe ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin  $\pm 1$  aralığında olduğu belirlenmiştir. Basıklık ve çarpıklık ile ilgili değerlerin  $\pm 2$  arasında olduğu durumlarda verilerin dağılımının normal olduğu bilinmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Tek değişkenlik homojenlikler incelendiğinde ise, tüm değişkenlerin homojenlik sayıtlarını karşıladığı belirlenmiştir. Üçüncü olarak, çalışma grubunda ölçekle elde edilen puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Son olarak ise, sınıf düzeylerinde farklılığın kaynağını belirleyebilmek için tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde, Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik yeterliklerini belirleyebilmek için tamamlayıcı post-hoc analizi ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Tasarım Özelliklerine Yönelik Tamamlayıcı Post-Hoc Analizi ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Sınıflar	N	X	S.s	F	p	Fark
Kapak	1.	68	14.12	1.47	60.18	.000*	1<2
	2.	58	19.27	1.96			3>4
	3.	67	45.24	2.21			
	4.	58	43.17	2.07			
Kağıt	1.	68	11.23	1.12	48.71	.003*	1<2
	2.	58	15.12	1.21			4>3
	3.	67	38.14	1.95			
	4.	58	39.24	1.99			
Ciltleme	1.	68	19.33	1.30	35.79	.000*	1<2
	2.	58	21.47	1.54			3>4

	3.	67	54.14	2.45			
	4.	58	52.97	1.78			
Harf Karakteri	1.	68	19.54	1.78	50.21	.002*	1<2
	2.	58	24.68	1.13			3>4
	3.	67	75.14	2.14			
	4.	58	70.15	1.98			
Boyut	1.	68	32.12	1.88	81.13	.003*	1<2
	2.	58	33.78	1.25			3>4
	3.	67	66.54	2.01			
	4.	58	60.25	1.58			
Sayfa Düzeni	1.	68	10.41	1.95	73.18	.000*	1<2
	2.	58	14.86	1.48			3>4
	3.	67	45.65	2.14			
	4.	58	42.85	2.20			
Resimler	1.	68	20.46	1.65	66.80	.004*	1<2
	2.	58	24.19	1.84			3>4
	3.	67	54.13	2.15			
	4.	58	52.98	1.85			

$p>.05^*$

Tablo 2'de çalışma grubundaki öğretmen adaylarının çocuk kitaplarına yönelik yeterliklerini ortaya koyabilmek için tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Farklı sınıf düzeylerinde yer alan öğretmen adaylarına uygulanan varyans analizi sonucunda ilk olarak öğretmen adaylarının “kapak” a verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $F=60.18$ ;  $p=0.000 < 0.05$ ). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “kapak” a yönelik puanları ( $14.12 \pm 1.47$ ), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan ( $19.27 \pm 1.96$ ) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “kapak” a yönelik puanları ( $45.24 \pm 2.21$ ), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan ( $43.17 \pm 2.07$ ) yüksek bulunmuştur. İkinci olarak, öğretmen adaylarının “kağıt” a yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $F=48.71$ ;  $p=0.003 < 0.05$ ). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “kağıt” a yönelik verdikleri puanları ( $11.23 \pm 1.12$ ), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan ( $15.12 \pm 1.21$ ) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “kağıt” a yönelik puanları ( $38.14 \pm 1.95$ ), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan ( $39.24 \pm 1.99$ ) yüksek bulunmamıştır.

Üçüncü olarak, öğretmen adaylarının “ciltleme” ye yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $F=35.79$ ;  $p=0.000 < 0.05$ ). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “ciltleme” ye yönelik puanları ( $19.33 \pm 1.30$ ), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan ( $21.47 \pm 1.54$ ) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “ciltleme” ye yönelik puanları ( $54.14 \pm 2.45$ ), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan ( $52.97 \pm 1.78$ ) yüksek bulunmuştur. Dördüncü olarak, öğretmen adaylarının “harf karakteri” ne yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $F=50.21$ ;  $p=0.002 < 0.05$ ). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “harf karakteri” ne yönelik puanları ( $19.54 \pm$

1.78), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan ( $24.68 \pm 1.13$ ) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “harf karakteri”ne yönelik puanları ( $75.14 \pm 2.14$ ), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan ( $70.15 \pm 1.98$ ) yüksek bulunmuştur.

Beşinci olarak, öğretmen adaylarının “boyut”a yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $F=81.13$ ;  $p=0.003 < 0.05$ ). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının boyut puanları ( $32.12 \pm 1.88$ ), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan ( $33.78 \pm 1.25$ ) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “boyut”a yönelik puanları ( $66.54 \pm 2.01$ ), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan ( $60.25 \pm 1.58$ ) yüksek bulunmuştur. Altıncı olarak, öğretmen adaylarının “sayfa düzeni”ne yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $F=73.18$ ;  $p=0.000 < 0.05$ ). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “sayfa düzeni”ne yönelik puanları ( $10.41 \pm 1.95$ ), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan ( $14.86 \pm 1.48$ ) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “sayfa düzeni”ne yönelik puanları ( $45.65 \pm 2.14$ ), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan ( $42.85 \pm 2.20$ ) yüksek bulunmuştur. Son olarak, öğretmen adaylarının “resimler”e yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $F=66.80$ ;  $p=0.004 < 0.05$ ). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “resimler”e yönelik verdikleri puanları ( $20.46 \pm 1.65$ ), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan ( $24.19 \pm 1.84$ ) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “resimler”e yönelik verdikleri puanları ( $54.13 \pm 2.15$ ), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan ( $52.98 \pm 1.85$ ) yüksek bulunmuştur.

**Tablo 3.** İçerik Özelliklerine Yönelik Tamamlayıcı Post-Hoc Analizi ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Sınıflar	N	X	S.s	F	p	Fark
Karakter	1.	68	10.95	1.12	48.19	.002*	1<2 3>4
	2.	58	14.14	1.46			
	3.	67	24.73	2.09			
	4.	58	21.02	2.14			
Konu	1.	68	14.75	1.95	52.57	.001*	1<2 3>4
	2.	58	15.46	1.41			
	3.	67	30.74	1.85			
	4.	58	27.42	1.89			
Dil ve Anlatım	1.	68	24.42	1.52	41.23	.000*	1<2 3>4
	2.	58	27.28	1.74			
	3.	67	35.17	2.15			
	4.	58	34.14	2.05			
İleti	1.	68	11.27	1.14	46.77	.003*	1<2 3>4
	2.	58	17.45	1.83			
	3.	67	39.01	2.42			
	4.	58	34.17	2.05			

$p>.05^*$

Tablo 3’te öğretmen adaylarının çocuk kitaplarının içerik özelliklerine yönelik yeterliklerini ortaya koyabilmek için tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Farklı

sınıf düzeylerinde yer alan öğretmen adaylarına uygulanan varyans analizi sonucunda ilk olarak öğretmen adaylarının “karakter”e yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $F=48.19$ ;  $p=0.002 < 0.05$ ). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “karakter”e yönelik puanları ( $10.95 \pm 1.12$ ), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan ( $14.14 \pm 1.46$ ) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “karakter”e yönelik puanları ( $24.73 \pm 2.09$ ), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan ( $21.02 \pm 2.14$ ) yüksek bulunmuştur. İkinci olarak, öğretmen adaylarının “konu”ya yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $F=52.57$ ;  $p=0.001 < 0.05$ ). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “konu”ya yönelik puanları ( $14.75 \pm 1.95$ ), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan ( $15.46 \pm 1.41$ ) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “konu”ya yönelik puanları ( $30.74 \pm 1.85$ ), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan ( $27.42 \pm 1.89$ ) yüksek bulunmuştur.

Üçüncü olarak, öğretmen adaylarının “dil ve anlatım”a yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $F=41.23$ ;  $p=0.000 < 0.05$ ). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “dil ve anlatım”a yönelik puanları ( $24.42 \pm 1.52$ ), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan ( $27.28 \pm 1.74$ ) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “dil ve anlatım”a yönelik puanları ( $35.17 \pm 2.15$ ), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan ( $34.14 \pm 2.05$ ) yüksek bulunmuştur. Son olarak, öğretmen adaylarının “ileti”ye yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $F=46.77$ ;  $p=0.003 < 0.05$ ). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “ileti”ye yönelik verdikleri puanları ( $11.27 \pm 1.14$ ), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan ( $17.45 \pm 1.83$ ) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “ileti”ye yönelik verdikleri puanları ( $39.01 \pm 2.42$ ), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan ( $34.17 \pm 2.05$ ) yüksek bulunmuştur.

**Tablo 4.** Eğitsel Özelliklere Yönelik Tamamlayıcı Post-Hoc Analizi ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Sınıflar	N	X	S.s	F	p	Fark
Öğretme ve Belletme	1.	68	10.95	1.12	69.28	.000*	1<2 3>4
	2.	58	24.87	2.16			
	3.	67	39.02	1.98			
	4.	58	34.07	1.17			
Öğüt ve Emir	1.	68	19.27	1.52	58.11	.002*	1<2 3>4
	2.	58	20.42	1.24			
	3.	67	49.65	1.85			
	4.	58	47.36	2.19			
Korku ve Kaygı	1.	68	25.42	1.44	45.19	.003*	1<2 3>4
	2.	58	27.26	1.42			
	3.	67	60.71	1.81			
	4.	58	53.85	1.58			
İdeolojik Söylem	1.	68	10.11	1.16	49.81	.001*	1<2



	2.	58	20.68	1.72			3>4
	3.	67	60.52	1.90			
	4.	58	53.75	1.98			
Cinsiyet Ayrımcılığı	1.	68	15.41	1.72	72.14	.002*	1<2
	2.	58	18.18	1.54			3>4
	3.	67	45.53	1.95			
	4.	58	40.12	1.72			
Tozpembe Bir Dünya	1.	68	17.42	1.25	63.19	.001*	1<2
	2.	58	19.12	1.58			3>4
	3.	67	60.15	2.04			
	4.	58	57.25	2.10			
Geleneksel Değerler	1.	68	15.11	1.63	68.71	.000*	1<2
	2.	58	16.18	1.44			3>4
	3.	67	44.23	2.44			
	4.	58	42.18	2.05			
Aşırı Duygusal Öğeler	1.	68	18.52	1.65	63.28	.000*	1<2
	2.	58	19.12	1.42			3>4
	3.	67	65.15	2.04			
	4.	58	64.75	1.98			
Şiddet	1.	68	23.12	1.75	67.72	.002*	1<2
	2.	58	25.89	1.54			3>4
	3.	67	55.23	2.34			
	4.	58	54.18	2.25			

$p>.05^*$

Tablo 4'te öğretmen adaylarının çocuk kitaplarının eğitsel özelliklerine yönelik yeterliklerini ortaya koyabilmek için tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Farklı sınıf düzeylerinde yer alan öğretmen adaylarına uygulanan varyans analizi sonucunda ilk olarak öğretmen adaylarının “öğretme ve belletme”ye yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $F=69.28$ ;  $p=0.000 < 0.05$ ). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “öğretme ve belletme”ye yönelik puanları ( $10.95 \pm 1.12$ ), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan ( $24.87 \pm 2.16$ ) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “öğretme ve belletme”ye yönelik puanları ( $39.02 \pm 1.98$ ), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan ( $34.07 \pm 1.17$ ) yüksek bulunmuştur. İkinci olarak, öğretmen adaylarının “öğüt ve emir”e yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $F=58.11$ ;  $p=0.002 < 0.05$ ). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfın “öğüt ve emir”e yönelik verdikleri puanları ( $19.27 \pm 1.52$ ), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan ( $20.42 \pm 1.24$ ) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfların “öğüt ve emir”e yönelik verdikleri puanları ( $49.65 \pm 1.85$ ), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan ( $47.36 \pm 2.19$ ) yüksek bulunmuştur.

Üçüncü olarak, öğretmen adaylarının “korku ve kaygı”ya yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $F=45.19$ ;  $p=0.003 < 0.05$ ). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfın “korku ve kaygı”ya yönelik verdikleri puanları ( $25.42 \pm 1.44$ ), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan ( $27.26 \pm 1.42$ ) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfın “korku ve kaygı”ya yönelik verdikleri puanları ( $60.71 \pm 1.81$ ), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan ( $53.75 \pm 1.58$ ) yüksek bulunmuştur. Dördüncü olarak,

öğretmen adaylarının “ideolojik söylem”e yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $F=49.81$ ;  $p=0.001 < 0.05$ ). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfın “ideolojik söylem”e yönelik verdikleri puanları ( $10.11 \pm 1.16$ ), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan ( $20.68 \pm 1.72$ ) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfın “ideolojik söylem”e yönelik verdikleri puanları ( $60.52 \pm 1.90$ ), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan ( $53.75 \pm 1.98$ ) yüksek bulunmuştur.

Beşinci olarak, öğretmen adaylarının “cinsiyet ayrımcılığı”na yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $F=72.14$ ;  $p=0.002 < 0.05$ ). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfların “cinsiyet ayrımcılığı”na yönelik verdikleri puanları ( $15.41 \pm 1.72$ ), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan ( $18.18 \pm 1.54$ ) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfın “cinsiyet ayrımcılığı”na yönelik verdikleri puanları ( $45.53 \pm 1.95$ ), dördüncü sınıfın puanlarından ( $40.12 \pm 1.72$ ) yüksek bulunmuştur. Altıncı olarak, öğretmen adaylarının “tozpembe bir dünya”ya yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $F=63.19$ ;  $p=0.001 < 0.05$ ). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfın “tozpembe bir dünya”ya yönelik verdikleri puanları ( $17.42 \pm 1.25$ ), ikinci sınıfın puanlarından ( $19.12 \pm 1.58$ ) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfın “tozpembe bir dünya”ya yönelik verdikleri puanları ( $60.15 \pm 2.04$ ), dördüncü sınıfın puanlarından ( $57.25 \pm 2.10$ ) yüksek bulunmuştur.

Yedinci olarak, öğretmen adaylarının “geleneksel değerler”e yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $F=68.71$ ;  $p=0.000 < 0.05$ ). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfın “geleneksel değerler”e yönelik verdikleri puanları ( $15.11 \pm 1.63$ ), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan ( $16.18 \pm 1.44$ ) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfın “geleneksel değerler”e yönelik verdikleri puanları ( $44.23 \pm 2.44$ ), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan ( $42.18 \pm 2.05$ ) yüksek bulunmuştur. Sekizinci olarak, öğretmen adaylarının “aşırı duygusal öğeler”e yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $F=63.28$ ;  $p=0.000 < 0.05$ ). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfın “aşırı duygusal öğeler”e yönelik verdikleri puanları ( $18.52 \pm 1.65$ ), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan ( $19.12 \pm 1.42$ ) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfın “aşırı duygusal öğeler”e yönelik verdikleri puanları ( $65.15 \pm 2.04$ ), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan ( $64.75 \pm 1.98$ ) yüksek bulunmuştur. Son olarak, öğretmen adaylarının “şiddet”e yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $F=67.72$ ;  $p=0.002 < 0.05$ ). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfın “şiddet”e yönelik verdikleri puanları ( $23.12 \pm 1.75$ ), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan ( $25.89 \pm 1.54$ ) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfın “şiddet”e yönelik verdikleri puanları ( $55.23 \pm 2.34$ ), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan ( $54.18 \pm 2.25$ ) yüksek bulunmuştur.

### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik yeterlik düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Özellikle bu araştırma üçüncü ve dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik puanlarının birinci ve ikinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı bir biçimde yüksek olduğunu göstermektedir. Daha farklı bir anlatımla, üçüncü ve dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adayları çocuk kitaplarının kapak, kağıt, ciltleme, harf karakteri, boyut, sayfa düzeni ve resimler olmak üzere tasarım özelliklerine; karakter, konu, ileti, dil ve anlatım olmak üzere içerik özelliklerine; öğüt ve emir, cinsiyet ayrımcılığı, öğretme ve belletme, aşırı duygusal öğeler, korku ve kaygı, ideolojik söylem, tozpembe bir dünya, geleneksel değerler ve şiddet olmak üzere eğitsel özelliklere yönelik yeterlik düzeyleri birinci ve ikinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarına göre anlamlı bir biçimde daha fazla gelişmiştir. Bu durum, “Çocuk Edebiyatı” dersini almış üçüncü ve dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik bilgi düzeylerinin herhangi bir çocuk kitabını değerlendirecek nitelikte yeterli olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarına yönelik değerlendirme ölçütlerinin farkında olduğunu ortaya koymaktadır. Bu tür bir farkındalık, Türkçe öğretmeni adaylarının hizmet içi süreçte herhangi bir çocuk kitabının çocuğa göre olup olmadığını ve bu bağlamda çocuğa verilip verilmemesiyle ilgili değerlendirme ölçütleri doğrultusunda karar verebileceğini ortaya koymaktadır. Bu durum Türkçe öğretmeni adaylarının çocukları tasarım, içerik ve eğitsel özellikler bakımından çocuğa göre olan kitaplarla buluşturmasına da olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte, Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarını değerlendiren ölçütlerle ilgili yeterliklerinin istenilen düzeyde olması, çocuk ile kitap arasında oluşacak ilişkinin niteliğini de olumlu yönde etkileyebilir. Çünkü çocuk okuma kitap seçimi konusunda kılavuzluk eden anne-baba ya da öğretmenlerdir. Özellikle Türkçe derslerinin okuma kültürü sürecinde başat sorumluluklarının olması, bu sorumlulukları büyük ölçüde Türkçe öğretmenlerine yöneltmektedir. Bu bakımdan Türkçe öğretmeni adaylarının sanatçı duyarlılığıyla hazırlanmış ve çocuğun gelişimsel düzeyine uygun olan, onun doğasını yansıtan, ilgi ve gereksinmelerini karşılayan, bakış açısına uygun olan, dil ve anlam evrenine göre oluşturulmuş kitapları tanıyacak değerlendirme ölçütlerini hizmet öncesi süreçte bilmesi gerekmektedir.

Bu araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının öğretici ve yazınsal nitelikteki çocuk kitaplarını tasarım, içerik ve eğitsel olarak nasıl değerlendirecekleri ile ilgili bilgi düzeylerinin yeterli olduğunu ortaya koymaktadır. Daha farklı bir anlatımla, bu araştırma Türkçe öğretmeni adaylarının çocuğun okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanma sürecinde bir uyarıcı olarak farklı yaş ve sınıf düzeylerine seslenen herhangi bir çocuk kitabını değerlendirecek yeterliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, Türkçe öğretmeni adaylarının yazınsal ve öğretici bir kitabı çocuğa sunmadan önce, öncelikli olarak, bu kitabı tasarım, içerik ve eğitsel yönlerden kontrol etmesi gerektiğini ve kitapta çocuğa göre olmayan durumlarla karşılaştığı zaman bu kitabı çocuk okurla buluşturmaması gerektiğini

ortaya koymaktadır. Çünkü öğretici ve yazınsal nitelikteki herhangi bir çocuk kitabı içerik, tasarım ve eğitsel açıdan incelendiğinde, bu kitapların çocuğa göre olup olmadığı ortaya çıkartılabilir. Bütün bu yönleriyle, Türkçe öğretmenlerinin çocuk kitaplarını değerlendirdikten sonra bu kitapları çocuk okura sunmaları, çocuk ile kitap arasındaki ilişkide kitaptan kaynaklanan engellerin ortaya kaldırılmasına katkı sağlayabilir.

Öğretici ve yazınsal nitelikteki bir çocuk kitabı çocuk okurlarla buluşturulurken öncelikli olarak tasarım özellikleri bakımından değerlendirilmesi gerekir. Çünkü herhangi bir çocuk kitabının tasarım özelliklerinin çocuk ile kitap arasındaki ilişkide yaşamsal önemi vardır (Nas, 2004; Sever, 2008). Başka bir söyleyişle, çocuk okur kitabın tasarım özelliklerine bakarak kitapla etkileşim kurar (Oğuzkan, 2006). Çocuğun tasarım özellikleriyle kurduğu ilgisel bağ, onu kitabın içeriğine doğru yöneltir. Harf karakterinin, görsellerin, kağıdın, kapağın, cildin ve sayfa düzeninin çocuğu kitaba çekmesi beklenir. Bütün bu değişkenlerden istenen temel beklenti ise çocuk ile kitap arasında olumlu estetik ve duyuşsal algılar oluşturmaktır. Çünkü çocuk edindiği bu olumlu algılarla, dilsel ve görsel okuma eylemine geçer (Sever, 2007). Oysa çocuk okura kapağında içeriği yansıtmamış, dikkat çekici olmayan, kötü kâğıda basılmış, ciltlemesi uygun olmayan, harfleri çok küçük ya da büyük olan, sayfaya düzensiz ve özensiz çizilmiş resimlerin olduğu kitaplar sunulursa çocukta estetik anlayış çok fazla gelişmeyebilir (Oral, 1994). Bu bakımdan çocuk kitapları, çocukları okumaya isteklendirecek bir tasarım anlayışını yansıtmalıdır (Sever, 2008). Bütün bu yönleriyle, çocuğun kitabın görüntüsüne bakarak kitapla etkileşime geçtiğinin bilinmesi (Oğuzkan, 2006; Sever, 2008), Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının olması gereken tasarım özellikleriyle ilgili değerlendirme ölçütleri doğrultusunda kitapları incelemesi ve bu incelemeden sonra çocuklara kitapları sunması gerekmektedir.

Çocuk edebiyatı yapıtları, içerik ve tasarım özelliklerinin birbirini bütünlemedeki başarısıyla nitelik kazanır. Çocukların insana, yaşama, doğaya ve dile ilişkin duyarlılık edinmelerinde kitapların içerik özelliklerinin; görsel algılarının geliştirilmesinde de tasarım özelliklerinin önemli bir işlevi vardır (Sever, 2007). Çocuğun, yaşamdaki güzellikleri duyumsayabilmesi, başkalarının duygularını anlayabilmesi, doğaya değer verebilmesi, hayvanlara, bitkilere sevgiyle yaklaşabilmesi, kitabın içerik özelliklerinin çocuğu duyarlı kılmasına bağlıdır (Oğuzkan, 1994). Bir çocuk kitabı izleği, konusu, kahramanları, biçemi ve diliyle bütünlük kazanır. Tasarım özellikleri bakımından ne kadar nitelikli olursa olsun içerik özellikleri bakımından niteliksiz ya da yetersiz olan yapıtlar çocuklara yararlı olamayabilir (Oğuzkan, 2006). Karakterin ve konunun çocuğun düzeyine uygun olmadığı, iletinin alımlanamadığı, dil ve anlatımın karmaşık olduğu kitaplar, çocuğu okuma kültürü sürecinden uzaklaştırabilir. Bu nedenle, çocukları okuma kültürünün etkin bir katılımcısı yapılmak isteniyorsa karakterin, konunun, iletinin, dil ve anlatım özelliklerinin çocuğa göre oluşturulması gerekir. Bu bakımdan, Türkçe öğretmeni adayının kurmaca bir dünya içinde çocuğun kendini, insanı, yaşamı ve doğayı tanımasına olanak tanıyacak ve onu duyarlı kılacak konu ve iletlerin, çocuğun düzeyine uygun Türkçenin yaratıcı anlatım olanaklarının yansıdığı kurguların, onun yeni yaşantılar kazanmasına katkı sağlayacak karakterlerin çocuk kitaplarına yansımış olması gerektiğini bilmesi gerekmektedir. Bütün bu yönleriyle, çocuk kitaplarının olması gereken tasarım ve içerik özellikleriyle ilgili

değerlendirme ölçütlerini bilen Türkçe öğretmeni adayları, çocuk okuru içerik açısından uygun olan kitaplarla karşı karşıya getirebilir.

Çocuğun okuma kültürü sürecine girmesinde, onu olumsuz etkileyebilecek hiçbir yaklaşımın olmaması gerekir. Yalın bir söyleyişle, çocuk edebiyatı yapıtlarında öğüt ve emrin, öğretici ve belletici bir anlayışın, korku ve kaygının, cinsiyet ayrımcılığının, ideolojik söylemlerin, geleneksel değer, kural ve yaptırımcı yargıların, tek ve değişmez doğruların, aşırı duygusal öğelerin, psikolojik, duygusal ve fiziksel şiddetin olmaması gerekir. Bu yaklaşımın dışında oluşturulan çocuk kitapları, çocuğu korku ve kaygıyla baskı altına alabilir, onu duygusal olarak örseleyebilir, onun gözünde şiddeti olumlayabilir, yaşama değişmeyen doğrularla bakmasına neden olabilir, duygu ve düşüncelerini bastırmasına yol açabilir, eleştirel ve yaratıcı düşünmesini engelleyebilir, kadına ve erkeğe belli cinsel roller yüklemesine olumsuz katkı sağlayabilir (İpşiroğlu, 1991; Dilidüzgün, 2003; Kutlu, 1995; Uçan, 2005; Şirin, 2007; Sever, 2008). Bu tür yaklaşımlar yerine, çocuğun düş kurduğu, özgürce düşündüğü, karar verdiği, şiddetle başa çıkmayı öğrendiği, yaratıcılığını ortaya çıkardığı, girişimciliğini desteklediği, duygularının sömürülmediği yaklaşımların yeğlenmesi gerekir. Çünkü çocuk, bu tür yaklaşımlarla kendi düşünce ve duygu dünyasının kılavuzluğunda yaşama, insana ve doğaya yönelik duyarlık edinebilir. Demokratik toplumun önelediği üst düzey düşünen ve duyarlı bireyler yetiştirmenin temelinde bu yaklaşım vardır (Sever, 2008). Bu nedenle, erken dönemden başlayarak çocuğun kendi dünyasına yabancı yaklaşımların çocuk kitaplarına hiçbir biçimde yansımaması gerekir. Çocuk kitaplarına yönelik olarak bu tür bir anlayışın hizmet öncesi süreçte Türkçe öğretmeni adayları tarafından bilinmesi, hizmet içinde gerçekleşecek çocuk-kitap etkileşimi sürecinde çocuk okuru kitaplarda eğitsel açıdan olmaması gereken öğelerden uzak tutabilir.

Türkçe derslerinde kullanılmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için çocukluk ve ilköğretim dönemi edebiyat yapıtları temel alınarak ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri için hazırlanan ve 2005 yılının birinci döneminden başlayarak uygulamaya koyulan 100 Temel Eser (MEB, 2005), 14 yıl boyunca farklı sınıf ve düzeylerde yer alan çocuklarla karşı karşıya getirilmiştir. Bununla birlikte 100 Temel Eser ile ilgili akademik çalışmalarda yapılan belirlemeler ve uygulamaya yönelik Bakanlık tarafından yapılan ayrıntılı araştırma ve çalışmalar da dikkate alınarak ilgili genelge 2018 yılında yürürlükten kaldırılmış ve öğrencilerimizin öğretmenlerin rehberliğinde Anayasa'ya, milli eğitiminin temel amaçlarına ve yasalara ters düşmeyecek, insani ve milli değerlere saygılı bütün yapıtlardan yararlandırılması uygun görülmüştür (MEB, 2018). Bu durum, dil derslerini yürütecek Türkçe öğretmeni adaylarına çocuklara kitap seçimi konusunda önemli sorumluluklar yüklemiştir. Çünkü Türkçe öğretmeni adayının MEB'in (2018) 100 Temel Eser'in yürürlükten kaldırılması ile ilgili genelgesinde belirtilen "Anayasa'ya, milli eğitiminin temel amaçlarına ve yasalara ters düşmeyecek, insani ve milli değerlere saygılı" ilkeleriyle birlikte çocuk kitaplarını tasarım, içerik ve eğitsel açılardan da değerlendirecek ölçütleri bilmesi ve bu ölçütler doğrultusunda çocuk kitaplarını incelemesi gerekmektedir.

Türkçe dersleri öğrencilerin gelişimsel düzeyine uygun nitelikli kitaplarla yürütülmesi gerekmektedir. Öğrencilerin okuma kültürü içinde yer alabilmeleri için bu

durum önemli bir rol oynamaktadır. Oysa alanyazın incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının okulöncesi, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin gelişimsel düzeyine uygun olan nitelikli kitapların tasarım, içerik ve eğitsel özellikleri ile ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadığı görülmektedir (Yazıcı Okuyan, 2009; Kuran & Ersözlü, 2009; Maltepe, 2009; Ergün & Gündüz, 2011; Öztürk Samur, 2012; Turan, Gönen & Aydos, 2017). Bu durum, Türkçe dersleri yürütülürken derslerin nitelikli metin odaklı işlenmesini engellerken öğrencilerin dilsel ve bilişsel olarak gelişmemesine, üst düzey düşünmemesine, düşünme ve düşünme sorumluluğu alamamasına, estetik beğeni kazanamamalarına, insan ve yaşam gerçekliğini tanıyamamalarına, sosyalleşmemelerine, duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde anlatamamalarına, sözcük dağarcıklarını geliştirememelerine, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanamamalarına yol açabilir. Bütün bu durumlar, öğrencileri dilsel, bilişsel, kişilik, duygusal ve sosyal yönlerden olumsuz bir biçimde etkileyebilir.

Çocuğa gelişimsel düzeyine uygun yazınsal nitelikli kitapların çocuğun dilsel, bilişsel, duygusal ve sosyal olarak gelişimine katkı sağlaması, öğretmen yetiştiren kurumlara önemli sorumluluklar yüklemiştir. Özellikle Türkçe öğretmenleri yetiştirilirken onların hedef kitlesi olan çocukların okuma kültürü içinde yer edinebilmelerinde başat uyarının nitelikli kitaplar olduğu onlara sistemli bir biçimde öğretilmelidir. Bununla birlikte, farklı yaş ve gelişim düzeyinde bulunan çocukların düzeye uygun kitaplarla buluşturulması gerektiği nitelikli kitapların tanıklığında duyumsatılmalıdır. Çünkü Türkçe öğretmeni adaylarının, çocuğun anlama ve anlatma becerilerindeki başarısının nitelikli metinlerle kurduğu ilişkiye göre biçimlendiğinin farkında olması gerekir. Bu bakımdan, Türkçe öğretmeni adaylarının öncelikle nitelikli metinleri içerik, tasarım ve eğitsel yönden tanıması ve bu metinleri, çocuk gerçekliğine ve çocuğa görelilik ilkelerinden uzak olan geleneksel metinlerden ayırt etmesi gerekir. Öğretmen adayının böyle bir beceriye sahip olması, onun yetiştireceği çocukların kitaplarla arkadaş olmasına, diline sevgiyle yaklaşmasına ve dilsel becerilerini yetkinleştirmesine olanak sağlayabilir.

Bu araştırmanın ilk sınırlılığı, bir üniversitesi içinde yer alan Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik olarak yapılmış olmasıdır. Bu yönüyle, bu tür araştırmaların çalışma grubu genişletilerek farklı programlara yönelik öğretmen adaylarıyla da gerçekleştirilmesi gerekmektedir. İkinci olarak, bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarından çocuk kitaplarının içerik, tasarım ve eğitsel özellikleri ile ilgili bilgi edinirken onların yaş ve cinsiyetleri ile ilgili bir değerlendirilmeye gidilmemiştir. Son olarak ise, bu araştırma salt nicel boyutta elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Daha sonra yapılacak araştırmalarda, nicel ve nitel boyutta elde edilen veriler doğrultusunda incelemeler yapılmalıdır.

Sonuç olarak, bu araştırma üçüncü ve dördüncü sınıfta yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özellikleri ile ilgili değerlendirme ölçütlerine yönelik yeterli düzeyde bilgi sahibi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına yönelik olarak sunulacak öneri ise, Türkiye'nin farklı bölgelerinden seçilecek üniversitelerin Türkçe öğretmenliği programları üzerinde öğretmen adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik değerlendirme ölçütlerini bilip bilmediği ile ilgili araştırmaların yapılmasıdır. Böylelikle Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özellikleri ile ilgili değerlendirme ölçütlerine yönelik yeterlik düzeyleri açığa çıkarılabilir.

### Kaynakça

- Anderson, N. A. (2013). *Elementary children's literature, infancy through age 13*. New York: Pearson Education.
- Aslan, Y. (2017). Türkçe öğretmeni adayları tarafından okunan çocuk kitapları. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 76-89.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yay.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Çer, E. (2014). *Çocuk edebiyatı: 0-6 yaş çocuk kitaplarında çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çer, E. & Şahin, E. (2016). Validity of a checklist for the design, content, and instructional qualities of children's books. *Journal of Education and Practice*, 7(24), 128-137.
- Dilidüzgün, S. (2000). Çocuk kitaplarında yazımsal nitelik. *I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu, Sorunlar ve Çözüm Yolları Sempozyumu Bildirileri 20-21 Ocak 2000 içinde (s. 253-267)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi.
- Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2004). *Çağdaş çocuk yazını: Yazın eğitime atılan ilk adım*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2011). Çocuk kitaplarının çocuğun sanat eğitimine katkısı. *II. Ulusal Çocuk Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Gelişmeler-Sorunlar, Çözüm Önerileri Sempozyumu Bildirileri 04-06 Ekim 2006 içinde (s.111-115)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Ergün, M. & Gündüz, A. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi çocuk kitaplarını değerlendirmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 1(1), 23-36.
- Hasırcı, S. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 717-728.
- İpşiroğlu, Z. (1991). Köktendinci çocuk yazınına eleştirel bir yaklaşım. Jale Baysal (Editör). *Çağdaş kültürümüz olgular - sorunlar*. (s .293-309). İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kolaç, E., Demir, T. & Karadağ, R. (2012). Öğretmen adaylarının dil eğitiminde çocuk edebiyatı metinlerinin kullanımına yönelik görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161(161), 1-18.
- Kuran, Ş. B. & Ersözlü, Z. N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-17.
- Kurt, E. & Arslan, N. (2017). Türkçe öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı eserlerine yönelik görüşleri: Odak grup görüşmesi. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 348-357.
- Kutlu, A. (1995). Eğitim ve çocuk yazını. *Varlık*, 1058, 7-9.
- Lukens, R. J., Smith, J. J. & Coffel, C. M. (2013). *A critical handbok of children's literature*. New York: Pearson Education.

- Maltepe, S. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yeterlilikleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 398-412.
- MEB (2005). *100 Temel Eser'in tam listesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. [http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/100TemelEser/100TemelEser\\_Genelge.htm](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/100TemelEser/100TemelEser_Genelge.htm) 12.05.2019 tarihinde alındı.
- MEB (2018). *100 Temel Eser'in kaldırılma genelgesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. [https://tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_12/19111708\\_100\\_temel\\_eserin iptalinin\\_genelgesi.pdf](https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/19111708_100_temel_eserin iptalinin_genelgesi.pdf) 12.05.2019 tarihinde alındı.
- Nas, R. (2004). *Örneklerle çocuk edebiyatı*. Bursa: Ezgi Kitaevi Yayınları.
- Oğuzkan, F. (1994). İyi bir çocuk kitabı biçimsel bakımdan ne gibi özellikler taşımalıdır? M. R. Şirin (Editör). *99 soruda çocuk edebiyatı*. (s. 210-212). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Oğuzkan, F. (2006). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oral, F. (1994). Okulöncesi çocuk kitabında nitelik anlayışı ne olmalıdır? M. R. Şirin (Editör). *99 soruda çocuk edebiyatı*. (s. 150-152). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Öztürk Samur, A. (2012). Okulöncesi öğretmen adaylarının nitelikli çocuk edebiyatı eserlerini seçebilme yetkinlikleri. 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu 05- 07 Ekim 2011 içinde* (s. 219-228). Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.
- Sawyer, W. E. (2012). *Growing up with literature*. United States: Wadsworth Cengage Learning.
- Sever, S. (2004). Anadili öğretiminin temel bir aracı: Yazınsal nitelikli çocuk kitapları. *Disiplinlerarası Bakışla Türkiye'de Çocuk*, 4. *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi 15-17 Ekim 2003 içinde* (s. 223-236). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Sever, S. (2007). Çocuk edebiyatı öğretimi nasıl olmalıdır? II. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Gelişmeler-Sorunlar, Çözüm Önerileri Sempozyum Kitabı 04-06 Ekim 2006 içinde* (s. 41-56). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sever, S. (2008). Eğitim ve bilimde Türkçe. *İnönü Üniversite Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşunun 100'üncü Yılında Eğitim Kurultayı*, 100, 435-471.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stoodt, B. D., Amspaugh, L. B. & Hunt, J. (1996). *Children's literature: discovery for a lifetime*. Australia: Gorsuch Scarisbrick.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatı kültürü. Okuma alışkanlığı ve medya sarmalı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson Education.
- Temizkan, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikleri algılama durumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 339-357.
- Turan, F., Gönen, M. & Aydos, E. H. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının resimli öykü kitaplarını seçme konusunda yeterlik düzeyleri ve kendi yeterliklerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 400-422.
- Uçan, H. (2005). Çocuk kadar saf, temiz olabilmek/kalabilmek. *Hece, Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 104-105.



- Ulusoy, M. & Altun, D. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve resimli çocuk kitapları ile ilgili metaforları. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(67), 1206-1221.
- Yazıcı Okuyan, H. (2009). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma saatlerinde kullanılan çocuk edebiyatı ürünlerini seçme ölçütleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 135-159.
- Yılmaz, O. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı dersine ilişkin düşünceleri üzerine olgubilimsel bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 33-59.
- Yurttaş, H. (1995). Çocuk edebiyatı var mıdır? *Varlık*, 1058, 2-6.



*Araştırma Makalesi / Research Article*

## Comparison of Turkish Dictionaries in Terms of Word Stress

### Türkçe Sözlüklerin Sözcük Vurgusu Bakımından Karşılaştırılması\*

Safa Çelebi\*\*

Muhsine Börekçi\*\*\*

Geliş / Received: 05.01.2020

Kabul / Accepted: 10.03.2020

**ABSTRACT:** In Turkish grammar books and pronunciation dictionaries, it is stated that the word stress in Turkish is usually in the last syllable and there are sometimes inconsistencies in the examples given for the exceptions. This situation causes dictionary users, especially learners Turkish as foreign language, to experience conflicts. In this study, it is aimed to determine consistency of Turkish words in terms of emphasis according to word types. In the research in which descriptive method was used, scanning model “aiming to describe an existing state as it has existed” was used. The sample of the study consists of 300 simple, 100 derivative and 100 compound word with more than 500 syllables. It is considered that these words are found in TDK Turkish Dictionary (TS), Audio Turkish Dictionary (STS) and Spoken Language and Dictionary of Turkish Articulation (KDTSS) and to be one of the most frequent words in the Written Turkish Word Frequency Dictionary. Articulations of the words with accent places in ”KDTSS” and “TS” were downloaded and recorded from STS. The recorded articulations were analyzed in terms of fundamental frequency (F0) with Praat 6.0.12 program and the stress of the words were determined at the level of the syllable. The results of the study showed that the consistency rate of the three dictionaries was low (45.8%). In addition, it has been revealed that there are pronunciation errors in STS in terms of accent.

**Keywords:** Accent, TDK Audio Turkish dictionary, TDK Turkish dictionary, Spoken Language and Dictionary of Turkish Articulation

**ÖZ:** Türkçe dil bilgisi kitaplarında ve telaffuz sözlüklerinde Türkçede sözcük vurgusunun genellikle son hecede olduğu belirtilmekte, istisnalar için verilen örneklerde kimi zaman tutarsızlıkların olduğu görülmektedir. Bu durum sözlük kullanıcılarının özellikle de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin çelişki yaşamalarına sebep olmaktadır. Bu çalışmada, Türkçe sözlüklerin vurgu bakımından tutarlılık durumlarının sözcük türlerine göre tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Betimsel yöntemin kullanıldığı çalışmada “var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini birden fazla heceli 300 basit, 100 türetilmiş ve 100 birleşik olmak üzere toplam 500 sözcük oluşturmaktadır. Bu sözcüklerin TDK Türkçe Sözlük (TS), Sesli Türkçe Sözlük (STS) ve Konuşma Dili ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü’nde (KDTSS) bulunması ve Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü’nde en sık geçen sözcüklerden olması göz önünde bulundurulmuştur. “KDTSS”de ve TS’de vurgu yerleri belirlenen sözcüklerin sesletimleri, STS’den indirilip kaydedilmiştir. Kaydedilen sesletimler Praat 6.0.12 programıyla temel frekans (F0) bakımından çözümlenerek sözcüklerin vurguları seslem düzeyinde tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, üç sözlüğün genel vurgu tutarlılık oranının düşük (%45,8) olduğunu göstermiştir. Ayrıca STS’de vurgu bakımından sesletim hatalarının olduğu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Vurgu, TDK sesli Türkçe sözlük, TDK Türkçe sözlük, konuşma dili ve Türkçenin söyleyiş sözlüğü

\* Bu makale 3-4 Kasım 2015’te İstanbul’da düzenlenen “II. Uluslararası Sözlükbilimi Sempozyumu”nda sözlü olarak sunulan bildirinin genişletilmiş hâlidir.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, safa.celebi@omu.edu.tr

\*\*\* Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, mborekci@atauni.edu.tr

## Giriş

Vurgu “bir hecenin ötekilere karşı aldığı durum; bir hecenin öteki veya ötekilerden daha fazla belirtilmesi” (Üçok, 2007: 126); “sesin yeğinliğine bağlı olarak belli bir birimdeki bir seslemin öbürlerine oranla daha baskılı ve belirgin söylenmesi” (Vardar, 2001: 110) şeklinde tanımlanmaktadır. Her dilin kendine özgü ses dizimi ve vurgu düzeni vardır. Dilin yapısına uygun olarak gelişen parçalarüstü birimler de farklı işlev ve biçimlerde kullanılır ve belirli kurallarla birden fazla sesleme sahip sözcüklerin bir seslemi vurguyu üzerinde taşır. Fince, Çekçe, Macarca, Fransızca gibi dillerde vurgunun yeri değişmezken; Türkçe, İspanyolca, İtalyanca, İngilizce gibi dillerde ise vurgu değişken bir görünüm sergilemektedir (Ergenç, 2002). Bu değişkenlik kimi araştırmacılarca düzensizlik olarak nitelendirilse de Börekçi (2005), Türkçede vurgulama sisteminin düzensiz değil değişken nitelikte olduğunu vurgulamakta; vurgunun, Türkçenin değişken söz dizimi yapısına uygun olarak anlam ayırıcı bir işlev üstlendiğini ifade etmektedir. Ergenç (2002) de Türkçenin bağlantılı bir dil olduğunu belirtmekte, ad ya da eylem köküne eklenen eklerin taşıdıkları özellikler nedeniyle vurgunun yerinin belirlenmesinde önemli işlevleri olduğuna dikkat çekmektedir. Bu bilgilerden sözcüklerin vurgularının belirlenmesinde seslem yapısının yanında işlevin de ön planda tutulması gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Türkçenin vurgu düzeni ile ilgili alan yazın incelendiğinde Türkçede vurgunun genellikle son seslemde olduğu fakat bunun bazı istisnalarının bulunduğu araştırmacılar tarafından dile getirilmektedir (Ergenç, 2002; Üçok, 2007). Bu istisnalar örneklerle açıklandığında ise bir sözcüğün vurgu yerinin farklı nedenlerle farklı yerlerde gösterildiği göze çarpmaktadır: Üçok, “*Zonguldak*” örneğini vererek yer adlarında vurgunun ilk hecede olduğunu ifade ederken, Ergenç 2002 yılında Türkiye Türkçesindeki sözcüklerin ölçünlü söyleyişleriyle vurgularını göstermek amacıyla hazırladığı ve ilk söyleyiş sözlüğü olma özelliği taşıyan “Konuşma Dili ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü”nde “*Zonguldak*” sözcüğünde vurgunun ikinci seslemde (“*gul*”) olduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde Demircan (2013) Fransızcadan dilimize geçen “*abone*” ve “*dekolte*” sözcüklerinde vurgunun ikinci seslemde (“*bo*”, “*kol*”) olduğunu belirtirken, Ergenç, “KDTSS”de bu iki sözcüğün vurgusunu son seslemde (“*ne*” ve “*te*”) göstermektedir. Vurgu düzenini Türkçenin ses dizimi, söz dizimi ve sözcük türleri ile ilişkilendiren Börekçi (2005) ise vurgu farklılıklarının ‘istisna’ olmadığını; işlevsel ve nedenli olduğunu belirtmekte, sözcük türünün ve sözcüğün bağlam içindeki görevinin de vurgu farklılığına neden olduğuna dikkat çekmektedir. Bu durumda söyleyiş sözlükleri hazırlanırken ya da sözcük vurguları belirlenirken iki farklı işlevle kullanılan sözcüklerin farklı biçimlerde vurgulandığı belirtilmelidir.

*Şimdi* (şu anda=zaman ismi) çalışıyorum. *Şimdi* (hemen=zarf) geliyorum.

Türkçenin söz varlığının sesletim ve yazım özelliklerini ortaya koyan sözlüklerde de vurgu farkının değer farkı yarattığı göz ardı edilmektedir. Örneğin, “*ağaçkakan*” birleşik sözcüğünün vurgusu Türkçe Sözlük’te ilk sözcüğün son sesleminde (“*ğaç*”), KDTSS’de ise ikinci sözcüğün son sesleminde (“*kan*”) belirtilmektedir. Bu örnekler sözcük vurgularının belirtilmesinde karmaşa yaşandığını göstermekle kalmayıp bu gösterenin gösterileniyle ilişkisinde vurgunun işlevinin sezdirilememesi sonucuna ve Türkçede vurgunun belirsiz ve düzensiz olduğu yanılığına yol açmaktadır. Birinci örnekte anlamdan bağımsız bir öbek

vurgusu belirtilirken ikinci örnekte ağaçkakanı diğer kuşlardan ayıran niteliğin vurgulandığı görülmektedir.

Söyleyiş sözlüklerinde yer alan sözcükler seslendirilirken seslerin doğru boğumlanmasına dikkat edildiği kadar sözcük vurgularının da doğru yerlerde oluşturulması konusunda özen gösterilmesi gerekmektedir. Bunun için de aynı sözcüğün farklı vurgularının farklı görev ve değer üstlendiği sezdirilmelidir. Sözlüklerde sözcüklerin telaffuzu için belirtilen vurgu işaretleri ile sözcüklerin sesletimleri arasında bir uyumun bulunması, sözlük kullanıcılarının sözcükleri doğru söyleyiş ve vurguyla seslendirmeyi öğrenmelerine katkı sağlayacaktır. Türkçe sözcüklerin vurgularının belirtildiği hem dil bilgisi ile ilgili kaynak eserlerde hem de sözlüklerde, tutarsızlıkların bulunması sözlük kullanıcılarının özellikle de yabancı uyruklu öğrencilerin karmaşa yaşamalarına sebep olabileceği düşünülmektedir. Gerek dil bilgisi ile ilgili kaynak kitaplarda gerekse telaffuz sözlüklerinde bu durumu yansıtabilecek çelişkili ifadeler yer almaktadır. Bu durum da sözlüklerde belirtilen vurgu tutarlılığını araştırma gerekliliğini doğurmuştur. Bu çalışmada Türkçe sözlüklerin sözcük türlerine göre vurgu bakımından tutarlılık durumları nedir sorusuna yanıt aranmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada, Türkçe sözlüklerin vurgu bakımından tutarlılık durumlarının sözcük türlerine göre tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda sözlüklerde tespit edilen sorunlara yönelik çözüm önerileri sunulacaktır.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırma,

- *Türkçe Sözlük, Sesli Türkçe Sözlük ve Konuşma Dili ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü* ile
- Sözlüklerde yer alan ve *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü*'nde geçen 500 sözcükle sınırlandırılmıştır.

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın yöntemi hakkında bilgi verilerek araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerinin toplanma ve değerlendirilme süreci açıklanmıştır.

### **Araştırmanın Modeli**

Türkçe sözlüklerin sözcük vurgusu bakımından tutarlılık durumlarını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın yöntemi olayları ve olguları doğal koşulları içinde incelemeyi hedefleyen betimsel yöntemdir. Araştırmada var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2009: 77).

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini *Türkçe Sözlük (TS)*, *Sesli Türkçe Sözlük (STS)* ve *Konuşma Dili ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü*'nde (*KDTSS*) yer alan tüm sözcükler; örneklemini ise

“Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü”nde en sık geçen, örneklemedeki sözlüklerde yer alan ve birden fazla hecesi bulunan 300 basit, 100 türemiş ve 100 birleşik olmak üzere toplam 500 sözcük oluşturmaktadır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

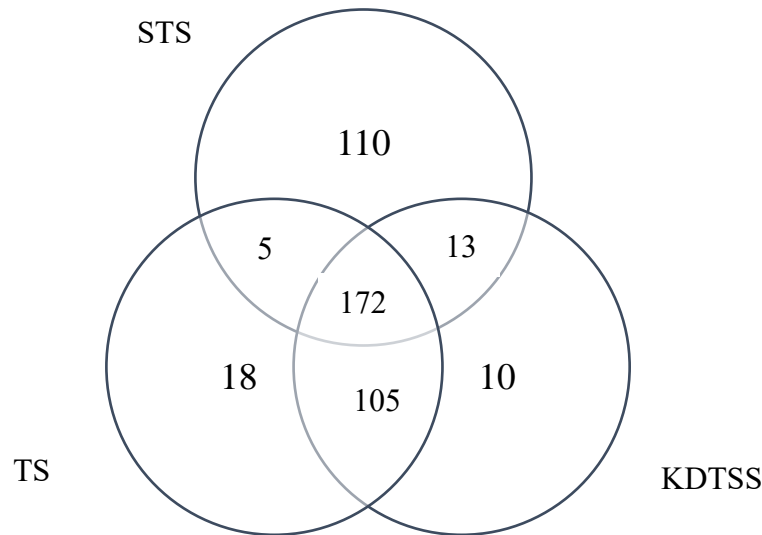
Araştırmanın verileri iki aşamada elde edilmiştir. Birinci aşamada, örneklem olarak belirlenen sözcüklerin vurguları “KDTSS”de ve TS’de belirlenmiştir. İkinci aşamada sözcüklerin sesletimleri STS’den indirilip kaydedilmiş ve kaydedilen ses kayıtları Praat 6.0.12 programıyla temel frekans bakımından analiz edilerek sözcüklerin vurgu yerleri tespit edilmiştir. Her üç sözlükteki sözcüklerin vurguları karşılaştırılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde betimsel istatistikten yararlanılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde, sözcük türlerine göre elde edilen bulgular frekans, yüzde değerleri ve şemalar hâlinde sunulmaktadır. Ayrıca örnek olması açısından belirli sayıda sözcüğün vurgusu tablolar hâlinde ve temel frekans görüntüsü de şekiller hâlinde verilmektedir.

Yabancı dilde hazırlanan basılı ya da çevrim içi sözlüklerde her bir sözcüğün vurgusu vurgu işaretiyle gösterilirken; basılı ve çevrim içi TDK sözlüklerinde vurgusu son seslemede olmayan sözcüklerin vurguları gösterilmemiştir. Ayrıca bu durum TS’de uyarılar kısmında da açıklanmamıştır. Bu araştırmanın örnekleminde bulunan 500 sözcüğün sesletimi STS’de yer almasına rağmen TS’de bu sözcüklerden vurgusu sonda olmayan 71’inin vurgusu belirtilmiş; diğer sözcüklerin vurgusunun sonda olduğu düşünüldüğünden sözlükte vurguları belirtilmemiştir. Bu sebeple çalışmada, TS’de vurgusu belirtilmeyen 429 sözcükte vurgunun son seslemede olduğunun kabul edildiği değerlendirilmiştir. Ayrıca TS’de sözcüklerin vurguları hecenin sonunda belirtilirken KDTSS’de hecenin başında belirtilmiştir (Ör: TS, *fü* 'ze; KDTSS *'füze*).

Aşağıda basit, türemiş ve birleşik sözcüklerin vurgularına yönelik sözlüklerde tespit edilen verilerin ardından tüm sözlüklerin genel vurgu tutarlılıkları şema hâlinde ortaya konulmuştur.



**Grafik 1.** Basit Sözcüklerde Sözlüklerin Vurgu Tutarlılıkları

Grafik 1’de görüldüğü üzere, STS ile KDTSS’de 300 basit sözcüğün 185’inde (%61,6) vurgular tutarlıyken; 115 (%38,4) sözcüğün vurgusunda tutarsızlık; STS ile TS’de 177 (%59) sözcüğün vurgularında tutarlılık, 123 (%41) sözcükte tutarsızlık; KDTSS ile TS’de 277 (%92,3) sözcüğün vurgularında tutarlılık; 23 (%7,7) sözcükte ise tutarsızlık tespit edilmiştir. Her üç sözlükteki basit sözcüklerin tutarlılığına bakıldığında ise, 172 (%57,3) sözcüğün vurgularının her üç sözlükte de tutarlı olduğu tespit edilmiştir.

STS’de 110, KDTSS’de 10 ve TS’de ise 18 basit sözcüğün vurgusu diğer iki sözlükle tutarlılık göstermemektedir. Bu sayının diğer sözlüklere göre STS’de çok daha yüksek olmasının sebebi seslendirenlerin vurguyu iki sözlükten farklı seslemde ve birden fazla hecede eşit derecede oluşturmalarından kaynaklanmaktadır.

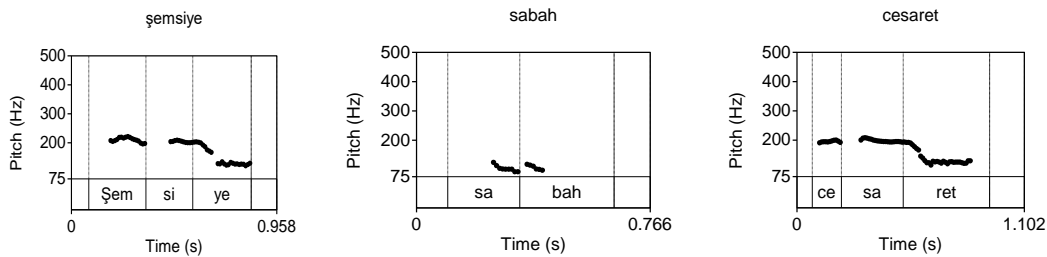
Basit sözcüklerden bazılarının üç sözlükteki vurguları aşağıda Tablo 1’de verilmektedir. Sözcüklerin vurgularını belirgin kılmak amacıyla vurgulu heceler büyük harfle ve kalın olarak gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Basit Sözcüklerden Bazılarının Sözlüklerdeki Vurguları

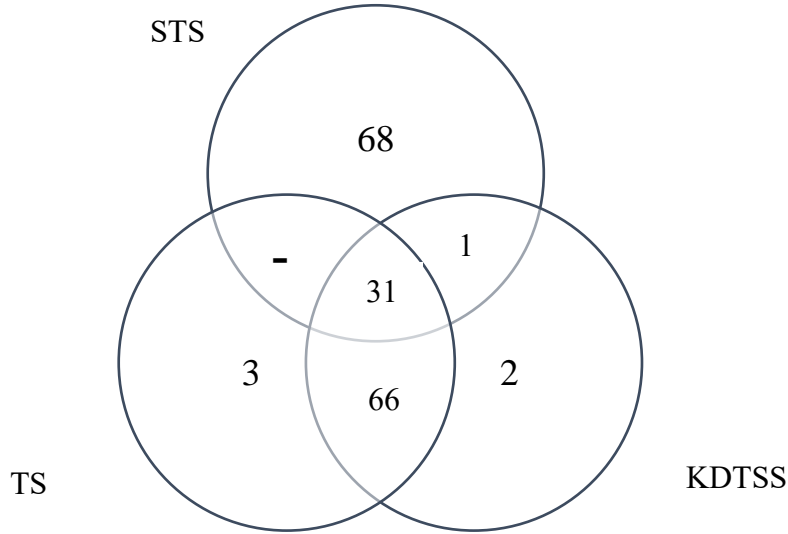
Sözcükler	TS	STS	KDTSS	Sözcükler	TS	STS	KDTSS
anne	anNE	ANNE	ANne	judo	juDO	JUdo	JUdo
araba	araBA	aRaba	araBA	jüri	jüRİ	JÜRİ	JÜri
belediye	belediYE	BELEDİYe	belediYE	kasaba	kasaBA	kaSAbA	kaSAbA
boğaz	boĞAZ	BOğaz	boĞAZ	kâğıt	kâĞIT	KÂğıt	KÂğıt
cesaret	cesaRET	CESaret	cesaRET	manzara	manzaRA	MANZara	MANzara
damacana	damacanaNA	damaCAna	damaCAna	menfaat	menfaAT	menFAat	menFAat
fabrikatör	fabrikaTÖR	fabRİkatör	fabrikaTÖR	pankreas	pankreAS	pankreAS	pankreAS
efendi	efenDİ	eFENDi	eFENDi	puan	puAN	PUan	PUan
efsane	efSane	efSane	efsaNE	sabah	saBAH	SABAH	saBAH
ekonomi	ekonoMİ	eKOnomi	ekonoMİ	sağır	saĞIR	SAğır	SAğır
fuar	fuAR	FUar	FUar	sandalye	sanDALye	sanDALye	sandalye
füze	FÜze	FÜze	füZE	şair	şaİR	ŞAir	ŞAir
ifade	ifaDE	iFAdE	ifaDE	şemsiye	şemsiYE	ŞEMsiye	şemsiYE
imparator	imparaTOR	imPARator	imparaTOR	tabanca	tabanCA	taBANca	taBANca
inşaat	inşaAT	İNŞAat	inŞAat	züğürt	züĞÜRT	züĞÜRT	ZÜğürt

Yukarıda yer alan Tablo 1’de 30 basit sözcüğün üç sözlükteki koyu renkle belirtilen vurguları incelendiğinde TS ile KDTSS arasında *anne*, *damacana*, *efendi*, *efsane*, *fuar*, *füze*, *inşaat*, *judo*, *jüri*, *kasaba*, *kâğıt*, *manzara*, *menfaat*, *pankreas*, *puan*, *sağır*, *sandalye*, *şair*, *tabanca*, *züğürt* sözcüklerinde tutarsızlık olduğu görülmektedir. Ayrıca STS’de *anne*, *belediye*, *cesaret*, *inşaat*, *jüri*, *manzara*, *sabah* gibi sözcüklerin sesletimlerinde vurgunun oluşturulmadığı bu sebeple de temel frekansın seslemlere eşit dağıldığı belirlenmiştir. Aşağıda STS’de yer alan basit sözcüklerden bazılarının temel frekans görüntüsü yer almaktadır.

### STS’deki Basit Sözcük Sesletimlerinden Bazılarının Temel Frekans Görüntüleri



Yukarıda *şemsiye*, *sabah* ve *cesaret* sözcüklerinin temel frekans görüntüleri yer almaktadır. Vurgunun *şemsiye* sözcüğünde *şem*; *sabah* sözcüğünde ise *sa* sesleminde oluşturulduğu; *cesaret* sözcüğünün perde görüntüsünde ise *ce* ve *sa* seslemlerinin temel frekanslarının eşit olduğu görülmektedir.



**Grafik 2.** Türemiş Sözcüklerde Sözlüklerin Vurgu Tutarlılıkları

Türemiş sözcüklerin vurgu bakımından tutarlılık durumlarının gösterildiği Grafik 2'ye bakıldığında STS ile KDTSS'de 100 türemiş sözcükten 32'sinin (%32) tutarlı, 68'inin (%68) tutarsız; STS ile TS'de 31'inin (%31) tutarlı, 69'unun (%69) tutarsız ve KDTSS ile TS'de ise 97'sinin (%97) tutarlı 3'ünün (%3) tutarsız olduğu görülmektedir. Ayrıca 31 (%31) sözcüğün vurgularının her üç sözlükte de benzer olduğu tespit edilmiştir. STS'de 68 (%68), KDTSS'de 2, TS'de ise 3 türemiş sözcüğün vurguları diğer sözlüklerle tutarlılık göstermemektedir.

Alanyazında yapılan araştırmalarda sözcüklere eklenen yapım eklerinin sözcüğün anlamını değiştirmesi bakımından vurguyu üzerine çektiği ve bu sebeple vurgunun son hecede olduğu ifade edilmektedir. Börekçi (2005) değişmeyen kök veya kökenlere gelen yapım ve/veya çekim eklerinin eklendikleri sözcüğü anlam bakımından diğer türevlerinden, görev bakımından da diğer kullanımlarından ayırıcı nitelikte olduğunu, anlam veya görev sınırını belirleyen ekin sonda bulunduğunu; kök, köken veya gövde belirtilen, sondaki ek de bir tür belirten durumunda olduğu için vurgunun genellikle son hecede olduğunu ifade etmekte ancak vurgunun anlam ve görev ayırıcı işlevinden dolayı son hecede olmadığı durumların da oldukça fazla olduğunu; örneğin isim ve sıfatlarda vurgunun son hecede olmasına karşın zarf ve edatlarda vurgunun ilk hecede olduğunu belirtmektedir.

TS'de 100 türemiş sözcüğün tamamının; KDTSS'de ise 97'sinin vurgusu sonda belirtilmiştir. KDTSS'de vurgusu sonda belirtilmeyen sözcüklerden birinin (*vazgeçmek*) vurgusu ilk sesleminde, ikisinin (*dilekçe* ve *fiyakalı*) orta sesleminde olduğu tespit edilmiştir. STS'deki 100 türemiş sözcüğün sesletimi incelendiğinde ise 13'ünün seslemlerinde vurguların eşit, 24'ünün vurgusunun ilk hecede, 35'inin orta hecede, 28'inin ise son hecede oluşturulduğu belirlenmiştir. Bu durum STS sesletimlerinde vurgu bakımından önemli sorunların varlığını göstermektedir.

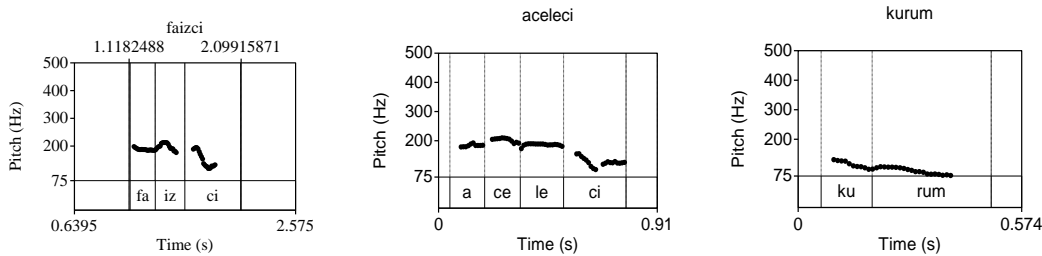
Vurgu tutarsızlığı bulunan türemiş sözcüklerden bazılarının her üç sözlükteki vurguları aşağıda Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Vurgu Tutarsızlığı Bulunan Bazı Türemiş Sözcüklerin Sözlüklerdeki Vurguları

Sözcükler	TS	STS	KDTSS	Sözcükler	TS	STS	KDTSS
abonelik	abone <b>LİK</b>	a <b>B</b> onelik	abone <b>LİK</b>	köylü	köy <b>LÜ</b>	<b>KÖY</b> lü	köy <b>LÜ</b>
aceleci	acele <b>Cİ</b>	a <b>C</b> eleci	acele <b>Cİ</b>	lanetlemek	lanetle <b>MEK</b>	la <b>NE</b> Tlemek	lanetle <b>MEK</b>
arkadaş	arka <b>DAŞ</b>	ar <b>K</b> Adeş	arka <b>DAŞ</b>	leblebici	leblebi <b>Cİ</b>	leb <b>LE</b> bici	leblebi <b>Cİ</b>
bakanlık	bakan <b>LİK</b>	ba <b>KAN</b> lık	bakan <b>LİK</b>	maharetli	maharet <b>Lİ</b>	<b>MA</b> haretli	maharet <b>Lİ</b>
başarı	baş <b>ARI</b>	ba <b>ŞA</b> rı	baş <b>ARI</b>	nezaketsiz	nezaket <b>SİZ</b>	ne <b>ZAK</b> etsiz	nezaket <b>SİZ</b>
değirmen	değ <b>İR</b> MEN	de <b>ĞİR</b> men	değ <b>İR</b> MEN	olumlu	olum <b>LU</b>	o <b>LUM</b> lu	olum <b>LU</b>
devamsızlık	devamsız <b>LİK</b>	de <b>VAM</b> sızlık	devamsız <b>LİK</b>	öğrenci	öğren <b>Cİ</b>	<b>ÖĞRE</b> nci	öğren <b>Cİ</b>
eğrilik	eğri <b>LİK</b>	eğ <b>Rİ</b> lik	eğri <b>LİK</b>	patlamak	patla <b>MAK</b>	pat <b>LA</b> mak	patla <b>MAK</b>
faizci	faiz <b>Cİ</b>	fa <b>İZ</b> ci	faiz <b>Cİ</b>	rastlamak	rastla <b>MAK</b>	rast <b>LA</b> mak	rastla <b>MAK</b>
fiyakalı	fiyaka <b>LI</b>	fi <b>YAKA</b> lı	fi <b>YAKA</b> lı	sayı	sa <b>YI</b>	<b>ŞA</b> yı	sa <b>YI</b>
hastalık	hasta <b>LİK</b>	has <b>TAL</b> ık	hasta <b>LİK</b>	şahitlik	şahit <b>LİK</b>	şa <b>HİT</b> lik	şahit <b>LİK</b>
hatıra	hatı <b>RA</b>	ha <b>Tİ</b> ra	hatı <b>RA</b>	tehlikeli	tehlike <b>Lİ</b>	tehli <b>KE</b> li	tehlike <b>Lİ</b>
ilgili	ilgi <b>Lİ</b>	<b>İ</b> lgili	ilgi <b>Lİ</b>	ulaştırma	ulaştır <b>MA</b>	u <b>LAŞ</b> tırma	ulaştır <b>MA</b>
insanlık	insan <b>LİK</b>	<b>İ</b> nsanlık	insan <b>LİK</b>	valilik	vali <b>LİK</b>	va <b>LİL</b> ik	vali <b>LİK</b>
kurum	ku <b>RUM</b>	<b>KU</b> rum	ku <b>RUM</b>	zararlı	zarar <b>LI</b>	za <b>RAR</b> lı	zarar <b>LI</b>

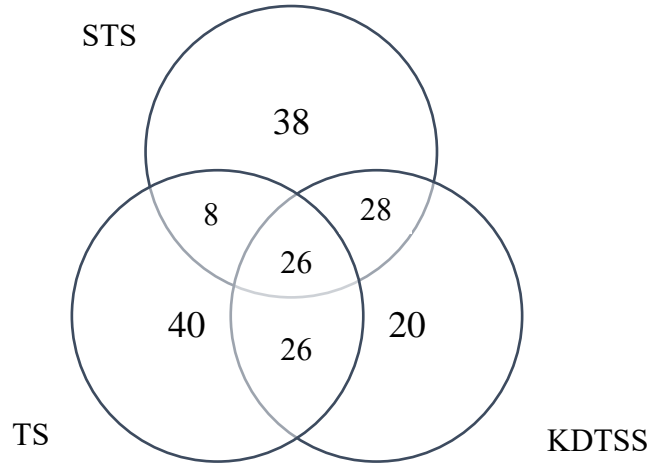
Yukarıda yer alan Tablo 2’de türemiş sözcüklerin koyu renkle belirtilen üç sözlükteki vurguları görülmektedir. Bu sözcüklerden bazılarında değinecek olursak TS ve KDTSS arasında vurgu tutarlılığı bulunan sözcüklerin STS sesletimlerinde vurguların farklı seslemlerde oluşturulduğu göze çarpmaktadır. Örneğin *abonelik*, *aceleci*, *arkadaş*, *bakanlık*, *başarı*, *değirmen*, *devamsızlık*, *faizci*, *hastalık* vb. sözcüklerin vurguları TS ve KDTSS’de son seslemlerde belirtilirken STS’deki sesletimlerde vurgu diğer seslemlerde oluşturulmuştur. Kimi sözcüklerde ise TS ile KDTSS arasında tutarsızlıklar görülmektedir. Örneğin *vazgeçmek* sözcüğünün vurgusu TS’de son seslemlerde belirtilirken KDTSS’de ilk seslemlerde belirtilmiştir. Bu farklılıkların ya da tutarsızlıkların STS’de sözcük vurgularının bağlam dışında saptanmasından ve sözcüğün anlamından bağımsız olarak seslendirilmesinden kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

### Türemiş Sözcük Sesletimlerinden Bazılarının Temel Frekans Görüntüleri



Türemiş sözcüklerden bazılarının temel frekans görüntüsünün yer aldığı yukarıdaki şekiller incelendiğinde *faizci* sözcüğünde vurgunun “iz”, *aceleci* sözcüğünde “ce” ve *kurum* sözcüğünde ise “ku” seslemlerinde oluşturulduğu görülmektedir.





**Grafik 3.** Birleşik Sözcüklerdeki Vurgu Tutarlılıkları

Birleşik sözcüklerin vurgu bakımından tutarlılık durumlarının gösterildiği Grafik 3'e bakıldığında STS ile KDTSS'de 100 birleşik sözcükten 54'ünün (%54) tutarlı, 46'sının (%46) tutarsız; STS ile TS'de 34'ünün (%34) tutarlı, 66'sının (%66) tutarsız ve KDTSS ile TS'de ise 52'sinin (%52) tutarlı, 48'inin (%48) tutarsız olduğu görülmektedir. Ayrıca 26 (%26) birleşik sözcüğün vurgularının her üç sözlükte de aynı yerde belirtildiği tespit edilmiştir. STS'de 38 (%38), KDTSS'de 20 (%20), TS'de ise 40 (%40) birleşik sözcüğün vurguları diğer sözlüklerle tutarlılık göstermemektedir.

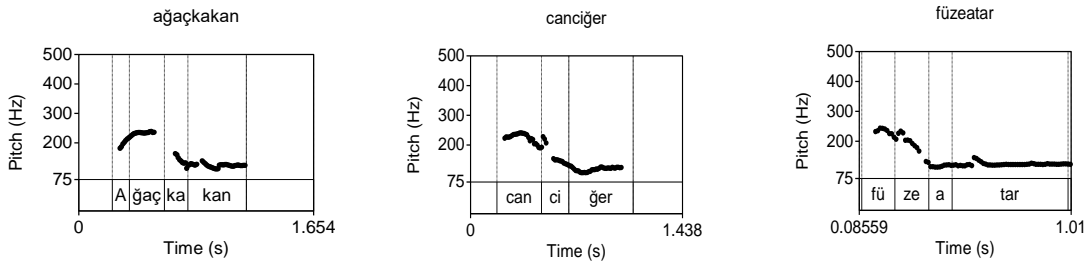
Vurgu tutarsızlığı bulunan birleşik sözcüklerden bazılarının her üç sözlükteki vurguları aşağıda Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Vurgu Tutarsızlığı Bulunan Bazı Birleşik Sözcüklerin Sözlüklerdeki Vurguları

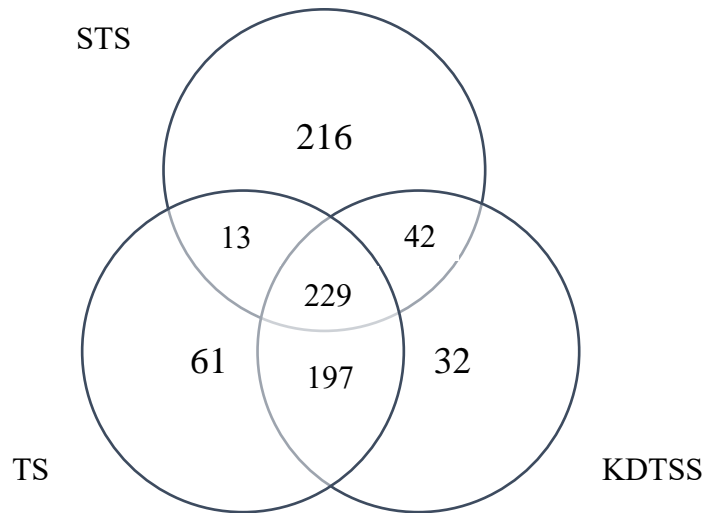
Sözcükler	TS	STS	KDTSS
ağaçkakan	aĞAÇkakan	aĞAÇkakan	ağaçkaKAN
ağustos böceği	ağustos böceĞİ	ağusTOS böceği	ağusTOS böceği
cancığer	CANCığer	CANCığer	canCİğer
civanmert	ciVANmert	ciVANmert	civanMERT
çalı kuşu	çalı kuŞU	çalI kuşu	çalI kuşu
çoban yıldızı	çoban yıldızI	çoBAN yıldızı	çoBAN yıldızı
elebaşı	eLEbaşı	elebaŞI	eLEbaşı
elma şekeri	elma şekeRİ	elMA şekeri	elMA şekeri
dil bilgisi	dil bilgiSİ	DİL bilgisi	DİL bilgisi
fizyoterapi	FİZyoterapi	fizYoterapi	fizyoteraPİ
füzeatar	füZEatar	FÜzeatar	füzeaTAR
gayri ihtiyari	gayRİ ihtiyari	gayRİ ihtiyari	GAYri ihtiyari
hastane	hastaNE	hasTAn	hastaNE
ibadethane	ibadethaNE	iBADEThane	ibadethaNE
ihbarname	ihbarnaME	ihBARname	ihbarnaME
kara yolu	kara yoLU	KARA YOLU	kaRA yolu
kuşkonmaz	KUŞkonmaz	KUŞkonmaz	kuşkonMAZ
kürek kemiği	kürek kemiĞİ	KÜREK kemiği	küREK kemiği
maceraperest	macerapeREST	maCERaperest	macerapeREST
maden kömürü	maden kömÜRÜ	maden köMÜRü	maDEN kömürü
masa tenisi	masa teniSİ	MASA tenisi	MAsa tenisi
mirasyedi	miRASyedi	miRASyedi	mirasyeDİ
odun kömürü	odun kömÜRÜ	odun köMÜRü	oDUN kömürü
otoyol	oTOyol	oTOyol	otoYOL
öngörü	ÖNgörü	önGÖrü	ÖNgörü
pala bıyık	pala bıYIK	paLA BIYIK	paLA bıyık
radioaktif	RADyoaktif	RADYOaktif	radioakTİF
sivri biber	sivri biBER	sivri biBER	sivRİ biber
vazgeçmek	vazgeçMEK	VAZgeçmek	VAZgeçmek
yurtsever	YURTsever	YURTsever	yurtseVER

Tablo 3’te araştırma kapsamında incelenen birleşik sözcüklerden bazılarının üç sözlükteki vurguları yer almaktadır. Bilindiği üzere birleşik sözcüklerde öbek vurgusu belirgindir ve genellikle ilk sözcüğün yani tamlayan durumundaki ilk sözcüğün son seslemi vurguyu alır. Ancak birleşen sözcüklerin dizimsel ilişkisi ve vurgunun anlam ayırıcı işlevinden dolayı vurgu farklı seslemlerde de bulunabilmektedir. Örneğin *ağaçkakan* ve *civanmert* sözcüklerinin vurguları TS ve STS’de ilk sözcüğün son sesleminde (“ğaç”, “van”), KDTSS’de ise son sesleminde (“kan”, “mert”) belirtilmiştir. *Yurtsever* sözcüğünde TS ve STS’de vurgu ilk sözcük üzerinde (“yurt”) gösterilirken, KDTSS’de ikinci sözcüğün son sesleminde (“ver”) belirtilmiştir. Birleşik sözcükler nedenli göstergelerdir ve farklı sözdizimsel yapılardan oluşur. ‘*Ağaçkakan*’ ve ‘*yurtsever*’ örnekleri nesne-fiil birleşiminin ortaç (sıfat-fiil) biçiminde kalıcı kavram işaretine dönüşmesiyle oluşmuştur. Bu tür öbek yapılarda anlam ayırıcı birleşenin vurgulu olması doğaldır. KDTSS’de bir kuş türünü işaretleyen *ağaçkakan* göstereninde ayırıcı anlamın /kak-/ fiiliyle ilgili olduğu değerlendirilerek vurgunun son hecede olduğu ifade edilmiştir. TS ve STS’de ise vurgunun birinci sözcüğün son hecesinde olduğu kuralı belirleyici olmuştur.

### Birleşik Sözcük Sesletimlerinden Bazılarının Temel Frekans Görüntüleri



Yukarıda *ağaçkakan*, *cancığer* ve *füzeatar* sözcüklerinin temel frekans görüntüleri yer almaktadır. Görüntüler incelendiğinde STS’de *ağaçkakan* sözcüğünde “ğaç”; *cancığer* sözcüğünde “can” ve *füzeatar* sözcüğünde ise “fü” sesleminin temel frekansın en yüksek olduğu seslem olduğu yani vurguyu üzerinde taşıdığı tespit edilmiştir.



**Grafik 4.** Sözlüklerin Genel Vurgu Tutarlılıkları

Grafik 4'te görüldüğü üzere STS ile KDTSS'deki 271 (%54,2) sözcüğün vurgusunda tutarlılık; 229 (%45,8) sözcüğün vurgusunda ise tutarsızlık tespit edilmiştir. STS ile TS arasındaki vurgu tutarlılığına bakıldığında, 500 sözcüğün 242'sinde (%48,4) tutarlılık; 258'sinde (%51,6) tutarsızlık görülmektedir. STS'nin TS doğrultusunda hazırlandığı bilindiğinden bu iki sözlük arasında tutarsızlığın yüksek oranda olması, sözlük seslendirmede TS'de belirtilen vurguya uygun sesletim yapılmadığını göstermektedir.

TS ile KDTSS'deki 500 sözcüğün vurguları incelendiğinde ise, 426 (%85,2) sözcükte tutarlılık; 74 (%18,3) sözcükte ise tutarsızlık belirlenmiştir. Sadece iki sözlük arasında tutarlılık gösteren 197 (%39,4) sözcük bulunmaktadır. Ayrıca STS'de 216 (%44), KDTSS'de 32 (%6,4), TS'de 61 (%12,2) sözcüğün vurgularının birbirlerinden farklı yerlerde belirtildiği anlaşılmaktadır. STS'de diğer iki sözlük ile vurgu tutarlılığı göstermeyen sözcük sayısının fazla olmasının sebebi, sesletimlerde vurgunun birden fazla heceye eşit derecede düşmesinden ve diğer iki sözlükte belirtilen vurgulardan farklı hecede vurgunun oluşturulmasından kaynaklanmaktadır.

Her üç sözlükteki tutarlılığa bakıldığında ise 229 (%45,8) sözcüğün vurgularının birbiriyle tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Her üç sözlük arasında tutarlılık oranının düşük çıkması, STS'deki sözcüklerin yeniden sesletilmesini ve TS ile KDTSS'deki sözcüklerin de vurgularının gözden geçirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

## **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

### **Sonuç ve Tartışma**

TDK Sesli Türkçe Sözlük, Güncel Türkçe Sözlük ve Konuşma Dili ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü'nün vurgu bakımından tutarlılık durumunun tespit edildiği bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Sözlüklerin genel vurgu tutarlılığı basit sözcükler bakımından değerlendirildiğinde her üç sözlük arasındaki vurgu tutarlılığının %57 olarak tespit edilmesi tutarlılığın düşük olduğunu göstermektedir. STS ile TS arasında %59, KDTSS ile %61; TS ile KDTSS arasında ise %92,3 oranında vurgu tutarlılığının bulunması STS'de basit sözcüklerin sesletimlerinde vurgu bakımından önemli hataların var olduğu bununla birlikte TS ile KDTSS arasında basit sözcüklerde %7,6 oranındaki tutarsızlığın tespit edilmesi de bu iki sözlükteki basit sözcüklerin vurgularının yeniden gözden geçirilmesi gerekliliği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Türemiş sözcüklerde ortaya çıkan sonuç basit sözcüklerdekiyle benzer nitelik taşımaktadır. Her üç sözlüğün türemiş sözcükler bakımından vurgu tutarlılığının %31 oranında tespit edilmesi, tutarlılığın çok düşük olduğunu göstermektedir. STS'nin diğer iki sözlük ile tutarlılığının düşük tespit edilmesi, bununla birlikte TS ile KDTSS arasındaki tutarlılığın %97 olması, STS'deki türemiş sözcük sesletimlerinde vurgu bakımından önemli derecede hataların olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Birleşik sözcüklerdeki durum, basit ve türemiş sözcüklerde ortaya çıkan sonuçtan belirli oranda farklılık göstermektedir. Her üç sözlüğün birleşik sözcükler bakımından vurgu tutarlılığının %26 oranında olması, her üç sözlüğün birleşik sözcükler bakımından vurgu tutarlılığının çok düşük olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Birleşik sözcüklerdeki vurgu

tutarlılık durumunun STS ile KDTSS arasında %54, STS ile TS arasında %34 ve TS ile KDTSS arasında %52 oranında tespit edilmesi her üç sözlükte de önemli sorunların varlığına işaret etmektedir.

Sonuç olarak araştırmada, her üç sözlük arasındaki vurgu tutarlılık oranının %45,8 olarak tespit edilmesi sözlüklerde vurgu bakımından önemli sorunların varlığını ortaya koymaktadır. TS ile KDTSS arasında tutarlılık oranının STS'nin diğer iki sözlükle tutarlılık oranına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Demir'in (2009) "Türkçe Sözlüklerde Vurgu" başlıklı araştırmasında kelimelerdeki vurgulu hecelerin sözlükler arasında tutarsız olduğu, STS'nin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için model bir çalışma olduğu ve bu sözlüğün fonetik çalışmalara ileride kaynaklık edeceği ifade edilmiştir. Bu araştırmada sözlüklerin vurgu bakımından tutarlılıklarının sayısal verilerle desteklenmesi ve STS'deki sözcük sesletimlerinin temel frekans bakımından incelenerek çalışmaya dâhil edilmesiyle elde edilen sonuçlar, bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer nitelik taşımaktadır.

Ölçünlü Türkiye Türkçesinde sözcük vurgusunun sözcük türlerine ve sözcüklerin bağlam içinde üstlendikleri göreve göre değiştiği bir başka deyişle vurgunun tür ve/veya görev değiştirdiği bilinmektedir. Ancak sözlüklerde vurgulu sesletimlerin belirlenmesinde sözcüğün bağlam dışında sesletilmesinden kaynaklanan yanılığın karmaşaya yol açtığı gözlemlenmektedir. Bu durumun ortadan kaldırılması için sözcük vurgularının sözdizimsel bağlamlarında belirlenmesi ve farklı vurguların sözcüklere farklı anlam ve görev yüklediği, farklı bir türe aktardığı dikkate alınmalıdır.

## Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. Alan yazında hazırlanan dil bilgisi kitaplarında, makalelerde ve sözlüklerde vurgu bakımından yaşanan karmaşanın ortadan kaldırılabilmesi için alan uzmanları tarafından ortak kararlar doğrultusunda sözcüklerin vurgu yerlerinin doğru bir şekilde tespit edilmesi sağlanabilir.
2. Basılı veya çevrim içi hazırlanan Türkçe sözlüklerde, dil bilgisi kitaplarında vurgu işaretinin kimi zaman seslemin başına kimi zamanda sonuna konması bu kaynaklara başvuranların çelişkiye düşmesine sebep olduğundan bu işaretlerin konulmasında tekdüzeliğin sağlanması için çalışmalar yapılabilir.
3. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda TDK Sesli Türkçe Sözlük'teki sözcük sesletimlerinin tamamının vurgu bakımından gözden geçirilmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir. Ayrıca alan uzmanlarının ortak belirlemeleri doğrultusunda yapılan sözlük sesletimlerinin vurgu bakımından doğruluğu konusunda ses çözümleme yazılımlarından yararlanılabilir. Bu sayede Türkçeyi ana dili ve yabancı dil olarak öğrenenlerin sözcüklerin telaffuzunu sözlüklerden doğru olarak öğrenebilmeleri sağlanmış olacaktır.
4. Bu araştırmada TS'de her sözcüğün vurgusunun gösterilmediği tespit edilmiştir. TS'de tüm sözcüklerin vurgu yerlerinin belirtilmesinin sözlük kullanıcılarının çelişkiye düşmesinin önüne geçeceği düşünülmektedir.

5. Türkçenin ilk söyleyiş sözlüğü olma özelliğine sahip KDTSS'nin sözcük vurgusu bakımından gözden geçirilmesinin ve hatalı gösterilen vurguların belirlenerek düzeltilmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir.

6. Vurgu çalışmalarında Ölçünlü Türkiye Türkçesinde sözcük vurgusunun sözcük türlerine ve sözcüklerin bağlam içinde üstlendikleri göreve göre değiştiği bir başka deyişle vurgunun tür ve/veya görev değiştirdiği dikkate alınmalı, bağlam içindeki vurgular belirlenmelidir.

### Kaynakça

- Aksan, D. (1996). *Türkçenin Sözcük Varlığı*, Engin Yayınları, Ankara.
- Boersma, P. & Weenink, D. (2011). "Praat: Doing phonetics by computer. [Computer Software] Amsterdam: Department of Language and Literature, University of Amsterdam.," <http://www.praat.org/>
- Börekçi, M. (2005). Türkçede vurgu-tonlama-ölçü-anlam ilişkisi. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 187-207.
- Demir, İ. (2009). Türkçe sözlüklerde vurgu. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 4/4 Summer 2009*.
- Demircan, Ö. (2013). *Türkçenin Ses Dizimi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Ergenç, İ. (2002). *Spoken language and dictionary of Turkish articulation*. Multilingual.
- Jones, D. (2011). *Cambridge English pronouncing dictionary*. Cambridge University Press.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel.
- Ölker, G. (2011). *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü (1945- 1950 Arası)*. Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK
- Üçok, N. (2007). *Genel fonetik:(Ana çizgileri)*. Multilingual.
- Vardar, B. (2001). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. İstanbul: Multilingual.

## Ekler

## Ek 1. Basit Sözcüklerin Listesi

acı	defter	hanım	istasyon	madde	nefret	paraşüt	şapka	volkan
ada	dekorasyon	hareket	itibar	maden	nehir	parmak	şefkat	voleybol
adam	demet	hariç	izah	mahalle	netice	pasta	şehir	yaka
ahlâk	demir	hasta	jandarma	mahkeme	nokta	patlıcan	şeker	yarış
aile	devlet	hava	japon	mahsus	naçizane	pehlivan	şemsiye	yasa
anne	dikkat	hayal	jeton	makam	nüsha	perde	şimşek	yaya
araba	dudak	hayat	jimnastik	makine	numara	performans	şöhret	yeni
arka	ekonomi	heyecan	judo	maksat	objektif	peynir	tabanca	yılan
arzu	eczane	hikâye	jüri	mana	ocak	profesör	tahammül	yıldız
asker	efendi	hizmet	kabul	manzara	oda	puan	tahlil	yoğun
baba	efsane	hoca	kadın	mecburiyet	odun	rağbet	takdir	yorgan
bacak	ekonomi	husus	kahve	medeniyet	okyanus	rahat	telefon	yufka
bahçe	elektrik	hürriyet	kalabalık	meclis	olimpiyat	randevu	ucuz	yuva
bayrak	fabrika	hüzün	kale	memleket	opera	resepsiyon	ufak	yürek
belediye	fakir	ışık	kalem	memur	orijinal	resim	ulus	yüzük
beyaz	fakülte	ıspanak	kanun	menfaat	orkide	roman	unsur	zaman
bina	fasulye	ısrar	kasaba	merkez	orman	rüzgar	unvan	zarar
boğaz	fayda	icap	kaza	mesele	otomobil	sabah	usul	zayıf
bütçe	fazla	idare	kâğıt	meydan	öbek	sadaka	uydu	zehir
bürokrasi	federasyon	iddia	kelime	meyve	ödev	sağır	uzay	zengin
cadde	felaket	ifade	konferans	meşhur	öğle	salatalık	uzun	zeytin
cahil	felsefe	ihtimal	kültür	millet	öfke	salyangoz	ücret	zimba
camii	fevkalade	ihtiyar	laboratuvar	muamele	ömür	sandalye	ümit	zihin
ceket	fırın	ihtiyaç	lacivert	mücadele	önder	sebep	üslup	zirve
cenaze	fırtına	iki	lamba	müdafaa	örnek	sempozyum	ütopya	ziyan
cesaret	filozof	ilân	lastik	mümkün	öykü	serçe	ütü	zulüm
cihan	firma	ilave	leke	nadir	padişah	sohbet	üvey	züğürt
cüzdan	fotoğraf	ilim	levha	namus	paket	spor	üzüm	zürafa
demokrasi	fuar	imparator	lezzet	naklen	palavra	süveter	vakıf	
daire	füze	imtihan	lider	nakliye	palyaço	şahıs	vazife	
dakika	haber	insan	limon	nakliyat	pankreas	şair	vefa	
damacana	hadise	inşaat	lisan	nasihat	pantolon	şaka	vicdan	
damla	hafta	isim	lokanta	nazik	papağan	şalter	vilayet	
dede	hakikat	iskele	lüzum	nağme	para	şampiyon	vitamin	

## Ek 2. Türemiş Sözcüklerin Listesi

anlatmak	fiyakalı	lanetlemek	patlamak	tarafdar	vatandaş
abartı	hastalık	leblebici	rahatlık	tehlikeli	vergi
abonelik	hatıra	lokantacı	rastlamak	toplamak	vermek
aceleci	hükümet	maharetli	renkli	toplantı	yabancı
acımak	hükümdar	müdürlük	ruhsal	ulaştırma	yalvarmak
anlaşmak	ilerlemek	nankörlük	saklamak	ummak	yapmak
arkadaş	ilgili	nezaketsiz	satış	uçak	yapı
bakanlık	ilçe	niteliksiz	sayı	uçurum	yaratmak
bakış	insanlık	okumak	sevgi	uğraşmak	yazı
başarı	istek	oluş	sevinç	ücretli	yolcu
bilgi	işletme	oyunmak	sevmek	üçüncü	zararlı
devamsızlık	işçi	öğrenci	seçim	ümitlenme	zayıflamak
dilekçe	karanlık	öğretim	şahitlik	ürpermek	zehirlenmek
eğrilik	konuşma	ölçü	şakalaşmak	üstün	zenginlik
değirmen	korcu	ölüm	şefkatsiz	üzüntü	zorluk
faizci	kurum	örümcek	şiddetli	valilik	
fedakârlık	köylü	pahalı	tanımak	varlık	

## Ek 3. Birleşik Sözcüklerin Listesi

açgözlü	Çanakkale	gecekondu	lekelihumma	öngörü
açıkgöz	çelik çomak	halk oylaması	leşkargası	özgeçmiş
ağaçkakan	çoban yıldızı	hamamböceği	limonküfü	özveri
ağustos böceği	dalkavuk	hanımeli	Lüleburgaz	palabıyık
akciğer	damla sakızı	hastane	maceraperest	pazartesi
alçak gönüllü	darphane	ısıölçer	maden kömürü	peribacası
alışveriş	dedikodu	ibadethane	mantık dışı	peygamberdevesi
ameliyathane	dilbilgisi	içekapanık	masa tenisi	portmanto
anadolu	ekmekayvası	içgüdü	mirasyedi	radioaktif
ana fikir	elebaşı	ihbarname	muayenehane	rüzgargülü
başhemşire	elmacikkemiği	ikiyüzlü	narçiçeği	serçeparmak
beyefendi	elmaşekeri	ilkbahar	nezarethane	sivribiber
bilgisayar	eşanlımlı	kabadayı	nüfus kağıdı	şahdamarı
cancığer	feneralayı	kahvehane	odabaşı	şekerkamışı
cankurtaran	findıkkurdu	kahverengi	odunkömürü	tahtakurusu
civanmert	fizyoterapi	kapalıçarşı	orduevi	toplardamar
cumhurbaşkanı	füzeatar	karayolu	ortaokul	uzakdoğu
cumartesi	galatimeshur	kuşkonmaz	ortaöğretim	vazgeçmek
çalakalem	gayri ihtiyari	külhanbeyi	otoyol	yılbaşı
çalı kuşu	gökkuşağı	küreklemiği	oyunbozan	yurtsever



*Araştırma Makalesi / Research Article*

## The Islamic Republic of Iran in the Context of Turkish Language Teaching Policy as a Foreign Language

### Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Politikası Bağlamında İran İslam Cumhuriyeti\*

Umut Başar\*\*

Geliş / Received: 27.11.2019

Kabul / Accepted: 31.03.2020

**ABSTRACT:** Turkish is taught as a foreign language both in Turkology departments and private language centers in many countries abroad. As a matter of fact, Iran is one of the countries, where Turkish is regarded as a foreign language by a wide target audience. However, the fact that there have always been effective and deep-rooted historical relations between the two countries and also an overlap in the soft power of the two countries' geographical hinterlands makes Iran different from other countries in the context of teaching Turkish as a foreign language. In this study, it is aimed to draw the framework of Turkish teaching policy as a foreign language, which can be applied in the Islamic Republic of Iran, one of the countries in which Turkish is seen as a foreign language. The data in the study, which is based on a qualitative research, have been obtained via document analyses and also through the researcher's observations in the field. In addition, the study is structured with data which might provide a realistic and holistic presentation of Turkish teaching policy to foreigners in the Islamic Republic of Iran. In this respect, the answer to the question, "How should the policy of teaching Turkish to foreigners be developed in the Islamic Republic of Iran?" was tried to be answered, and in the conclusion part of the study, some suggestions were offered as a sort of an action plan for foreign language teaching policy.

**Keywords:** Iran, Foreign Language Policy, Turkish.

**ÖZ:** Türkçe yurt dışında birçok ülkede gerek Türkoloji bölümlerinde gerekse de özel dil merkezlerinde yabancı dil olarak öğretilmektedir. Nitekim İran da Türkçenin geniş bir hedef kitle tarafından yabancı dil olarak ilgi gördüğü ülkelerin başında gelmektedir. Ancak İran ve Türkiye arasındaki köklü tarihi ilişkiler ve iki ülkenin yumuşak gücünün etkili olduğu coğrafi hinterlandın örtüşmesi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında İran'ı diğer ülkelerden farklı kılmaktadır. Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak ilgi gördüğü ülkelerden biri olan İran İslam Cumhuriyeti'nde uygulanabilecek yabancı dil olarak Türkçe öğretim politikasının çerçevesinin çizilmesi amaçlanmıştır. Nitel bir araştırma olan çalışmadaki verilere araştırmacının sahadaki gözlemleri ve doküman analiziyle ulaşılmıştır. Ayrıca çalışma İran İslam Cumhuriyeti özelinde yabancılara Türkçe öğretimi politikasının gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konulmasını sağlayacak verilerle yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda "İran İslam Cumhuriyeti'nde yabancılara Türkçe öğretimi politikası nasıl geliştirilmelidir?" sorusuna yanıt aranmış ve çalışmanın sonuç bölümünde yabancı dil öğretim politikası için eylem planı niteliğinde bazı öneriler sunulmuştur.

\* Bu çalışma Başar (2019) tarafından Prof. Dr. Nurettin Demir danışmanlığında Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsüne hazırlanan "İran'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi" başlıklı doktora tezinin sonuç bölümünü esas alınarak hazırlanmıştır.

\*\* Öğr. Gör. Dr., ORCID: 0000-0001-5571-7103, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, umut.basar@asbu.edu.tr



**Anahtar sözcükler:** İran, Yabancı Dil Politikası, Türkçe.

## Giriş

Günümüzde yabancı dil öğrenmek artık toplumsal yaşamın bir gerekliliği olmuştur. Barın'a (2010) göre Çağdaş yaşamın temel yapısındaki değişimler, yeryüzündeki bütün toplumların dışa açılmasını ve toplumlararası ilişkilerin giderek artan bir hızla gelişmesini gerektirmektedir. Gerek toplumların dışa açılmasında gerekse toplumlararası ilişkilerin geliştirilmesinde insanların kendi ana dilleri ile iletişim kurmaları yetersiz kalmakta ve yabancı dil öğrenme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Yabancı dil öğrenme ihtiyacı, toplumlararası ilişkilerin yoğunluk kazanması ve kitle iletişim araçlarının gelişmesine paralel olarak artış göstermekte ve dün olduğu gibi bugün de güncelliğini korumaktadır. Türkiye Türkçesi de hâlihazırda dünyanın oldukça farklı coğrafyalarında yabancı dil olarak öğrenilme ihtiyacı hissedilen dillerden biridir. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak son 20 yılda ilgi görmeye başlamasında Türkiye'nin bölgesinde ve küresel ölçekte yakaladığı yükseliş ve kalkınma trendi; Türkiye'nin sahip olduğu jeopolitik ve jeostratejik konum; Türkiye Türkçesinin Türk dilleri arasında gün geçtikçe artan saygınlığı ve bölgede yaşanan insani krizler etkili olan başlıca hususlardır.

“Türkiye Türkçesinin ana dili konuşurları, coğrafi konumu dolayısıyla sadece bugün değil, tarih boyunca kara ve deniz bağlarıyla çok geniş bir bölgede çok geniş bir uluslararası ilişkiler ağı içerisinde bulunmuştur” (Durmuş, 2013: 256). Tarihî süreç boyunca Türklerin ilişki içerisinde bulunduğu halklar arasında Türk dilini öğrenmeye yönelik bir eğilim oluşmuştur. Nitekim Yeşilyurt (2016: 278-179) bir araştırmasında Osmanlı Devleti Dönemi'nde Türk dili öğrenmek üzere İngilizler tarafından yazılmış 17 adet Türkçe öğretim kitabının listesini vermiştir. Ayrıca Güzel ve Barın (2013) da Osmanlı Devleti Dönemi'nden başlayarak günümüze kadar devam eden bir dönemde Almanya, Avusturya, Belçika, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Fransa, İngiltere, İtalya ve Macaristan gibi Avrupa ülkelerinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yazılan eserlerin varlığına ve Türkologların Türkçeye hizmetlerine değinmektedir. Bu doğrultuda Türkçenin yabancı dil olarak pek çok ülkede eskiden beri ilgi gördüğü ileri sürülebilir.

Nurlu, Vargelen, Altunbay, Özdemir ve İnan (2016: 789) günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin Türkiye'nin; siyasi gücüne, politik yaklaşımlarına, ekonomik ve bilim ve teknolojiye bağlı olarak her geçen gün arttığını dolayısıyla dünyaya Türkçe öğretiminin bir zorunluluk hâlini aldığını, bu zorunluğunun toplumsal kalkınma, ülkenin tanınması ve kültürel etkileşim açısından da gerekli olduğunu ve ne var ki henüz bunları düşünecek bir siyasi gücün ortaya çıkmadığını vurgulamaktadır. Bu çerçevede Türkiye'nin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde mevcut dünya şartlarına cevap verecek yeterliliğe sahip olmadığı ve hâlâ Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin farklı coğrafyaların yerel özelliklerine uygun bir dil öğretim politikası geliştiremediği göze çarpmaktadır. Nitekim siyasi konjonktür nedeniyle geçtiğimiz beş yılda Türkiye'ye yerleşen yaklaşık 3.600.000 Suriyeliye Türkçe öğretmek zorunda kalınması ve bu konuda yeterli altyapı (ders içeriği, öğretim programı, materyal, öğretim elamanı vb.) ve hazırlığın olmadığına ortaya çıkması nitelikli bir dil öğretim politikamızın

olmadığını doğrular niteliktedir. Türkçenin yaygın bir iletişim ya da kültür dili olması için doğru ve etkili dil politikalarının belirlenmesi gereklidir.

### **Çalışmanın Amacı**

Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak ilgi gördüğü ülkelerden biri olan İran İslam Cumhuriyeti'nde uygulanabilecek yabancı dil olarak Türkçe öğretim politikasının çerçevesinin çizilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla "İran İslam Cumhuriyeti'nde yabancılara Türkçe öğretimi politikası nasıl geliştirilmelidir?" sorusuna yanıt aranmış ve çalışmanın sonuç bölümünde yabancı dil öğretim politikası için eylem planı niteliğinde bazı öneriler sunulmuştur. Söz konusu önerilerin Türk misyon kurumlarının hazırlayacağı dil öğretimi strateji belgelerine kaynak teşkil etmesi beklenmektedir.

### **Çalışmanın Sınırlılıkları**

Yunus Emre Enstitüsü tarafından 48 ülkede kültür merkezleri vasıtasıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretilmektedir. Bunun yanı sıra Millî Eğitim Bakanlığı ve diğer Türk kamu kurumları tarafından desteklenen Türkoloji bölümleri de düşünüldüğünde bu sayı daha da artacaktır. Ancak Orta Doğu, Balkanlar, Kafkaslar ve Orta Asya'da yoğunlaşan bu Türkçe öğretim faaliyetleri açısından bazı ülkeler kritik önemdedir. İran, Orta Doğu'da bu ülkelerden biridir. Bu ülkede Türkoloji bölümleri, Türk ilkokulu, kültür merkezi ve özel dil kurslar aynı anda faaliyet göstermektedir. Bu çalışma, genel bir yabancı dil olarak Türkçe öğretim politikası belirlemeden ziyade İran'a ilişkin stratejik bir yol haritası çıkarmakla sınırlandırılmıştır.

### **Çalışmanın Önemi**

Türkiye'nin kadim komşusu İran, sahip olduğu jeopolitik konum ve Türkiye'yle olan siyasi, tarihî ve kültürel bağları sebebiyle stratejik bir ülkedir. Ülke nüfusunun yaklaşık üçte birini Türkçe konuşurların oluşturması ise İran'ı Türkiye açısından daha önemli kılmaktadır. Ayrıca Türkiye ve İran'ın yumuşak gücünün etkili olduğu coğrafi hinterlandın birbiriyle örtüşmesi dikkat çekmektedir.

Türkiye'nin uzun zamandan beri gerek etkileşim gerekse de yakın siyasi coğrafyada rekabet hâlinde olduğu İran, Türkçenin yabancı dil olarak ciddi ilgi gördüğü Orta Doğu ülkelerinden de biridir. Türkiye için önemli bir yumuşak güç unsuru olan Türk dili aracılığıyla İran toplumundaki Türkiye'ye ilişkin algının istendik şekilde değiştirilmesi Türkiye-İran ilişkilerinin geleceği açısından önem taşımaktadır. Karşılıklı bağımlılık ekseninde siyasi ilişkilerin şekillendiği iki ülke arasında kuşkusuz birçok konuda mutabakat olduğu gibi görüş ayrılıkları da mevcuttur. Hâlihazırda bölgesel krizlerin etkisiyle iki ülke arasındaki siyasi ilişkiler son 40 yıla nispetle oldukça iyi seyretse de orta ve uzun vadede Türkiye ve İran arasındaki siyasi rekabetin süreceği söylenebilir. Bu sebeple Türkiye'nin İran toplumunda etki yaratan yumuşak güç enstrümanlarından biri olan Türk dilinden belli bir eylem planı ve koordinasyon doğrultusunda faydalanması önemlidir. Diğer taraftan İran'ın başta mezhep, dil, sanat, sinema gibi yumuşak güç enstrümanlarını Türk toplumu nezdinde etkin bir şekilde kullandığı göz önüne alındığında Türkiye'nin bu hususta mukabil politika oluşturması gerektiği daha iyi anlaşılmaktadır.

Türkçenin İran’da öğrenci, esnaf, ev hanımı, akademisyen, gazeteci, memur, sanatçı, aydın, devlet adamı, aktivist gibi arka plan bilgileri değişkenlik arz eden muhtelif gruplar tarafından muhtelif gerekçelerle ilgi görmesinin psikolojik, sosyolojik, ekonomik ve politik gerekçeleri bulunmaktadır. Bunun yanı sıra hedef kitlenin temelde Fars dilliler ve Türk dilliler olarak iki gruba ayrılması da İran’da Türkçe öğretiminde dikkat çeken bir başka özelliktir. Dolayısıyla motivasyon düzeyleri ve gereksinimleri aynı olmayan bu hedef kitle için ülkeye ve hedef kitleye özgü şartlar dikkate alınarak öğretim sürecinin yapılandırılması gereklidir. Ayrıca birbirinden kopuk ve koordinesiz bir şekilde ülke genelinde süregelen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmalarının izlenmesi ve gerekli durumlarda danışmanlık faaliyetlerinin verilebilmesi şarttır. Bütün bunlar dikkate alındığında makro düzeyde İran’a özgü politika yapımı ve bu politika doğrultusunda kısa, orta ve uzun vadeli planlamaların ortaya koyulması gereklidir. Bu çalışma ise Yunus Emre Enstitüsü, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Türk İşbirliği Koordinasyon Ajansı Başkanlığı gibi ilgili kurumlara İran’a yönelik politika geliştirmede yardımcı olması bakımından önem taşımaktadır.

### Yöntem

Bu çalışma, nitel bir araştırma özelliğindedir. “Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır” (Yıldırım & Şimşek, 2008: 39). Bu bağlamda konunun doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya koyulabilmesi adına 2013-2017 yılları arasında İran’da öğretim elemanı olarak görev yapan araştırmacının gözlem ve deneyimlerine de yer verilmiştir. Ayrıca konuya ilişkin verilerin toplanmasında doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışma İran İslam Cumhuriyeti’nde yabancılara Türkçe öğretimi politikasının ana çerçevesini belirlemeye yarayacak verilerle yapılandırılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak dil politikası ve dil planlaması kavramlarının üzerinde durulmuş akabinde Tahran Yunus Emre Enstitüsünün dil politika özeline işlevi irdelenmiş ve son olarak İran İslam Cumhuriyeti’ne yönelik bir dil politikası modellenmesi üzerinde çalışılarak öneriler sunulmuştur.

### Dil Politikası ve Dil Planlanması

Bir dilin ikinci dil veya yabancı dil olarak ilgi görmesi dünyadaki ekonomik, siyasi, sosyal gelişmeler ve dengeler sonucunda gerçekleşmektedir. Gündoğdu’ya (2005: 123) göre bugün ekonomik gücü elinde bulduran ülkeler özellikle de ABD dünya ekonomisini ve siyasetini tek yönlü yönetir duruma gelmiştir. Küreselleşmenin etkisi sadece ekonomi ve ticaret alanıyla sınırlı kalmamış, dil ve kültür alanına da yansımıştır. Kültürel küreselleşme sonucu İngilizce, 17. yüzyıldan beri uluslararası görüşmelerde ve antlaşmalarda geçerli dil olan Fransızcayla bütün Avrupa’da felsefe ve düşünce dili olarak kullanılan Almanca’nın yerini almış ve bütün dünya ülkelerinin ortak iletişim dili olmuştur. Dolayısıyla dünyanın hemen hemen her bölgesinde İngilizce yabancı dil olarak ilk sırada tercih edilmektedir. İngilizcenin bu yaygınlığı ve hâkimiyeti karşısında birçok ülke, ulusal dilini koruma ve yayma gibi bazı politik uygulamaları hayata geçirmeye başlamıştır. Bu yargıyı destekler nitelikte Hornberger (2006: 24) İngilizce ve diğer küresel dillerin zorla

yayılmasına mukabil dünya çapında özellikle yerel ve küçük toplulukların dillerini kaybetme endişesi dil politikası ve planlamasına olan ilgiyi arttırdığını öne sürmektedir. Bu hususta Wright (2016: 9) dil politikası ve planlamasının ilk olarak milliyetçilik akımının yayılmasıyla birlikte ortaya çıktığını, dil politikası ve planlamasının ulus devletlerin ihmal etmediği bir husus olduğunu ve Amerika, Fransa, İtalya'da ve kısmen de İngiltere'de konuya ilişkin geniş bir literatür oluştuğunu belirtmektedir. Bu bağlamda sorumlu kişi ve kurumlar tarafından yürütülen dil eksenli uygulamalar, dil politikası ve planlaması kapsamında değerlendirilmektedir.

Yetkili birimlerin çeşitli gerekçelerle dile ilişkin yaptığı resmîleştirme, standartlaştırma, koruma, geliştirme ve yayma gibi çalışmalarını dil politikası içinde değerlendirmek mümkündür. Bu bağlamda Açıık (2013: 485) dil politikası kavramının, millî birliğin sağlanması, ekonomik şartlar gibi sebeplerle dilin şekil ve işlevlerine siyasi otoritenin müdahalesi ve bir toplumdaki dillerin statü, kullanım alanları ve bölgeleriyle bu dili konuşanların haklarına ilişkin görüş, ilke ve kararlar dizisi olarak tanımlandığını belirtmektedir. Yani dil politikası, siyasi irade tarafından dile amaçlı bir şekilde yapılan bütün uygulamaların zeminini oluşturmaktadır. Bu uygulamalar siyasi erk tarafınca resmî veya gayri resmî bir şekilde yapılabilir. Ager (2001: 5) ise dil politikasının siyasi otorite tarafından yürütülen resmî bir uygulama olduğunu belirterek dil politikasının diğer kamu politikalarıyla benzerlikler taşıyabileceğini kaydetmektedir. Ona göre dil politikası, politik gücün kullanılmasını temsil etmektedir. Bu sebeple diğer kamu politikalarında olduğu gibi dil politikası da hedeflerine ulaşmada başarılı veya başarısız olabilir.

Dil planlaması ise dil politikasıyla belirlenen genel çerçeve içinde icraata konulan özel ve kapsamı belli faaliyetler olarak açıklanabilir. "Dilin yapısal ve işlevsel özelliklerini geliştirmek, uyum yeteneğini yükseltmek, nicelik olarak kapsama alanını korumak veya genişletmek, varlıkları ve süreçleri anlamayı, algılamayı ve adlandırmayı sağlamak için uygun sözcük ve kavram geliştirmek dil planlamalarının temel amaçları olarak düşünülebilir" (Dinç, 2011: 13). "Dil planlamasının amaçları dili sadeleştirmek, dili yeniden biçimlendirmek, dilin yayılmasını ve canlanmasını sağlamak, dili standartlaştırmak ve dili korumak olabilir" (Nurlu ve diğerleri 2016: 81). Dolayısıyla dil planlamasının belirlenen dil politikası bağlamında gerçekleştirilen eylem odakları faaliyetler olduğu anlaşılmaktadır. Alfabe değişikliği, sözlük yazımı, derlem çalışmaları, dil çalıştayları, dile ilişkin kanunlar ve yaptırımlar, kelime ve terim üretimi, ana dili bilici, eğitim dili meselesi, dile ilişkin akademik çalışmalar dil planlamasının uygulamaya dönük örnekleri olarak zikredilebilir. Demirci'ye (2008: 88-89) göre dil politikası, dille ilgili sorunları çözmek adına gerçekleştirilen siyasal ve idari etkinliktir ve alanyazında bu kelime dil planlamasıyla eş anlamlı olarak kullanılabilir. Dil planlaması ise dil politikalarını gerçekleştirmek için atılan somut adımlardır.

Son olarak Lo Bianco (2006: 146) dil planlaması kapsamında; statü, korpus ve edinim planlaması olmak üzere planlamanın üç farklı boyutundan bahsetmektedir. Statü planlaması bir dilin kamusal ve toplumsal hayatta statüsünü belirleme işidir. Korpus planlamasından ise standartlaştırma, modernleştirme, yenileme gibi doğrudan dile dönük uygulamalar kastedilmektedir. Edinim planlaması da birinci ya da ikinci dilin ediniminin, yeniden kazanımının veya sürdürülmesinin devlet eliyle planlanmasıdır. Dolayısıyla statü

planlaması “dil kullanımına” ilişkin, korpus planlama “dile” ilişkin, edinim planlaması ise “dil kullanıcılarına” ilişkin uygulamaları kapsamaktadır.

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Politikası Bağlamında İran İslam Cumhuriyeti**

Değişen dünya koşullarıyla birlikte Türk dilinin yabancı dil olarak ilgi görmeye başlaması, Türkçe için bir yabancı dil olarak öğretim politikası ortaya koymayı gerekli kılmaktadır. Yabancı dil öğretiminin bir politika temelinde ve bir planlanma dâhilinde kısa, orta ve uzun vadeli hedeflerle projeler ortaya konularak planlı, programlı bir şekilde yürütülmesi gereklidir. Diğer bir deyişle eylem planı hazırlamaksızın fiili ihtiyaç oluşması ve söz konusu bölge dil öğretiminin mevcut siyasi iktidarın öncelik ve tercihleriyle uyuşması hâlinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için bir ülkeye gitmek uzun vadede beklenen sonucu vermeyebilir. Bir ülkenin kültürünü tanıtarak dilini öğretmenin kültür lobisi bağlamında görünür ve örtük faydaları bulunmaktadır. Bir birey, ister istemez öğrendiği yabancı dile karşı duygusal bağlar oluşturmakta ve yabancı dil vasıtasıyla gelen müzik, sinema, sanat gibi kültürel unsurlar amaç dili konuşan topluluğun duygu ve düşünce dünyasını da hedef kitleye açmaktadır. Başka bir deyişle Türkçenin yurt dışında binlerce kişi tarafından öğrenilmesi Türk kültür hinterlandının genişlemesine neden olacaktır. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi politikası belirlemede uluslararası ve bölgesel dengelerin göz önünde bulundurulması önemlidir.

Doğru bir yabancı dil olarak Türkçe öğretim politikasının gerekliliği özellikle Türk Cumhuriyetlerin bağımsızlıklarını kazanmalarından sonra iyice kendini göstermiştir. Bilindiği üzere Sovyetler Birliği kurulduktan sonra Rus dilbilimciler, birliğin daha da kuvvetlenmesi ve gelişmesi için bir dili resmî dil olarak kullanmayı teklif etmişti. Böylece Türk topluluklarının eskiden beri kullandığı alfabe hiçe sayılarak Latin alfabesi kullanmaya mecbur edilmişti. Ne var ki 1929’dan 1940’a kadar Latin alfabesini kullanılırken 1940’tan itibaren de Kiril alfabesine geçilmiştir (Narmamatova & Akman, 2010: 503; aktaran, Kara, 2013: 203). Sovyetlerin yaklaşık 70 yıl boyunca uyguladığı dil politikalarına karşın Türk Cumhuriyetlerin bağımsızlığından sonra ülkemizin, özellikle ortak iletişim dili ekseninde etkili bir politika geliştiremediği ve meseleye hazırlıksız yakalandığı ileri sürülebilir. Ancak günümüzde Türkiye Cumhuriyeti ve Türk soylu topluluklar arasındaki ilişkilere eğilen TİKA, TÜRKSOY, TRT, Millî Eğitim Bakanlığı, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Türk Diyanet Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı gibi benzeri kurumlar bulunsa da Türk dünyası ortak iletişim dili hedefinden oldukça uzakta bulunduğu öne sürülebilir.

Koç (1998: 241) bir çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenleri aşağıdaki gibi on başlıkta toplamıştır:

1. Türk işçisi çalıştıran ülkelerde, Türk işçisi sorunlarıyla ilgilenen görevliler
2. Yabancı ülkelerde, Türk öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu bölge ve okullarda görev alan yabancı öğretmenler
3. Yabancı üniversitelerin Türk bilim (Türkoloji) ve Doğu bilim (Şarkiyat) bölümlerinde okuyan öğrenciler
4. Türkiye ile sıkı ticari ilişkileri olan yabancılar

5. Türkiye'ye gelen elçilik personeli
6. Dost ülkelerden Türkiye'ye eğitim için gelen askerî personel
7. Çeşitli ülkelerden Türk üniversitelerine eğitim için gelen yabancı öğrenciler
8. Çeşitli nedenlerle Türkiye'ye yerleşen yabancılar
9. Türklerle evlenen yabancılar
10. Sayıları on binleri bulan Türk işçi çocukları

Özellikle son 10 yılda yaşanan siyasi ve sosyal gelişmelere paralel olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sayısında ve öğrenme gerekçelerinde artış görüldüğü ortadadır. Bu doğrultuda yukarıdakilere ek olarak aşağıdaki hedef kitle grupları da sayılabilir:

1. Çeşitli gerekçeler ile Türkiye'de yaşamak isteyen bu nedenle kendi ülkelerinde Türkçe öğrenenler
2. Türk televizyon kanallarını ve Türk sinemasını takip etmek isteyen yabancılar
3. Türkçe bilmenin kendisine maddi kazanç sağlayacağını düşünenler
4. Osmanlı İmparatorluğu'nun kültür coğrafyasında bulunan derin tarihî ilişkilere sahip olduğumuz milletlerden yalnızca ilgi ve sevgi nedeniyle Türkçe öğrenenler
5. Ana dillerini formal bir şekilde öğrenemeyen bu sebeple Türkiye Türkçesine yönelen kültür birlikteliğimizin bulunduğu etnik ve dinî azınlıklar
6. Ülkelerindeki iç karışıklıklar nedeniyle Türkiye'ye iltica etmiş yabancılar
7. Türkiye Cumhuriyeti'nden burs almak isteyen lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyindeki öğrenci adayları
8. Yurt dışındaki Türkiye uzmanları ve ilgili bakanlıkların Türkiye masası görevlileri
9. Sosyal medya üzerinden Türklerle iletişime geçmek isteyen yabancılar
10. Ana dillerine yakın olması sebebiyle Türkiye Türkçesine ilgi duyan Türk soylular

Yukarıda sıralanan hedef kitlelerin kuşkusuz Türkçe öğrenme amaçları ve Türk dilinden beklentileri oldukça farklıdır. Dil öğretiminin etkili bir şekilde yapılabilmesi için öncelikle öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi ve ihtiyaç analizine göre öğretim programlarının hazırlanması ve öğretim sürecinin bu doğrultuda yapılandırılması yerinde olacaktır. Nitekim birtakım araştırmacılar tarafından Türkçenin yabancı dil olarak oldukça ilgi gördüğü ülkelerde öğrenen ihtiyaçlarının saptanmaya çalışıldığına şahit olunmaktadır. Çalışkan ve Bayraktar'ın (2012) Mısır'da; Çangal'ın (2013) Bosna-Hersek'te; İşcan, Yağmur Şahin, Kana ve Koçer'in (2013) Hindistan'da; Çangal ve Boylu'nun (2014) İran'da; Başar ve Akbulut'un (2016) Gürcistan'da ve Adıyaman, Çangal ve Yazıcı'nın (2016) Kazakistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere ilişkin ihtiyaç analizi çalışması yaptığı görülmektedir. Ancak bu çalışmalarının tek bir merkezden sistematik bir şekilde bir yabancı dil öğretim politikası kapsamında yapıldığı söylenemez.

Yurt içinde yabancı dil olarak Türkçe öğretim faaliyetleri, üniversiteler bünyesinde kurulan ve hemen hemen her şehre yayılmış durumda bulunan 85 adet Türkçe öğretim merkezince (Boylu & Başar, 2016: 318) yürütülmektedir. Yurt dışında ise Üniversitelerdeki Türkoloji bölümlerinde, Millî Eğitim Bakanlığının dil öğretim merkezlerinde, Yunus Emre Enstitüsü tarafından açılan Türk kültür merkezlerinde ve özel

dil kurslarında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapıldığı bilinmektedir. Yurt dışında faaliyet gösteren kurumlar arasında Yunus Emre Enstitüsü dikkate değerdir. Gültekin, Melanlıoğlu ve Ülker'e göre (2015: 294) Yunus Emre Enstitüsünün kurulması Türkçenin yurt dışında öğretimi ve etki alanının geliştirilmesi anlamında kültür diplomasisini de kapsayacak biçimde oldukça önemli ve etkin bir planlama adımının atıldığını ifade etmektedir. Ayrıca enstitü kendini "Türkiye'yi, Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını tanıtmak; bununla ilgili bilgi ve belgeleri dünyanın istifadesine sunmak; Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek; Türkiye'nin diğer ülkeler ile kültürel alışverişini arttırıp dostluğunu geliştirmek amacıyla 05.05.2007 tarihli ve 5653 sayılı kanunla kurulmuş bir kamu vakfı" (YEE, 2018) olarak tanımlamakta ve misyonunu ise "Türkiye'yi, kültürel mirasını, Türk dilini, kültürünü ve sanatını tanıtmak, Türkiye'nin diğer ülkeler ile dostluğunu geliştirmek, kültürel alışverişini arttırmak, bununla ilgili yurt içi ve yurt dışındaki bilgi ve belgeleri dünyanın istifadesine sunmak, Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermektir" (YEE, 2018) cümleleriyle beyan etmektedir. Bu ifadelerden enstitünün yurt dışında etkili ve doğru bir şekilde yabancı dil olarak Türkçe öğretmeyi kendine vazife edindiği ortaya çıkmaktadır.

Yurt dışında 58 merkezde hizmet veren Yunus Emre Enstitüsünün kurulduğu günden bu yana yurt dışındaki merkezlerinde verdiği Türkçe kursları ile 47.885 kişiye, "Seçmeli Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Projesi" kapsamında da 33.376 kişiye Türkçe öğrettiği ve 2011 yılında başlatılan Türkoloji Projesi çerçevesinde Türkçe öğrenen öğrenci sayısının ise 18.000'i aştığı (YEE, 2018) görülmektedir.<sup>1</sup> Bu bilgiler ışığında Yunus Emre Enstitüsünün kuruluşunun son 10 yılda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi politikası kapsamında atılan en önemli adım olduğu söylenebilir. Enstitünün Balkanlardaki bazı kültür merkezleri için bölgeye has özelliklerin gözetilerek kitaplar hazırladığı, yurt dışındaki Türkoloji bölümleriyle iş birliği protokolü imzaladığı, pek çok ülkede Türkçenin seçmeli veya zorunlu yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik çalışmalar yürüttüğü ve Slav dillilere veya Türk dillilere Türkçe öğretimi alt başlığında sempozyumlar düzenlediği görülmüştür. Ancak artık Orta Asya'dan Balkanlara, Kafkasya'dan Avrupa'ya Orta Doğu'dan Afrika'ya kadar dünyanın birçok bölgesinde yabancı dil olarak öğrenilmeye başlanan Türkçe için söz konusu çalışmaların yeterli olmadığı söylenebilir.

Bosna-Hersek, Kosova, Makedonya, Romanya gibi Balkan ülkelerinde Türkçe'nin stratejik konumu bilinmekte ve Yunus Emre Enstitüsünün buna ilişkin çabalarına şahit olunmaktadır. Ancak dünya genelinde yabancı dil olarak Türkçe kurslarına en çok talebin Orta Doğu'da, Mısır, İran ve Afganistan gibi ülkelerde olduğu görülmektedir. Orta Asya'da ise Türk diline soydaş topluluklar ilgi göstermektedir. Dünyanın farklı coğrafyalarında, farklı gerekçelerle Türkçeye talep olduğu dikkati çekmektedir. Dolayısıyla bu durum da Yunus Emre Enstitüsünün bölge özelliklerini dikkate alarak yabancı dil olarak Türkçe öğretim politikası kapsamında bölgeye göre değişiklik gösteren dil öğretim stratejisi hazırlamasını gerekli kılmaktadır. Bu strateji çerçevesinde akademik toplantılar düzenlenerek ülkeye veya coğrafyaya özgü planlamalar yapılabilir, hedef kitlenin ve Türkiye'nin ihtiyaç ve öncelikleri ışığında yabancı dil olarak Türkçe öğretimine

<sup>1</sup> Burada verilen rakamlar güncel olmayıp referans yılına aittir.

yönelik politikalar belirlenebilir. Somutlaştırmak gerekirse Astana Yunus Emre Enstitüsünde kullanılan ders materyalleri ile Kahire Yunus Emre Enstitüsünde kullanılan ders materyallerinin farklılık göstermesi gerekmektedir ya da Tahran Yunus Emre Enstitüsünde çalışacak okutmanlar ile Berlin Yunus Emre Enstitüsünde çalışacak okutmanlarda örneğin iyi derecede Osmanlı Türkçesi bilmek gibi farklı aranmalıdır. Diğer bir deyişle Yunus Emre Enstitüsünün, çalışmalar yürüttüğü bölgeye göre uzmanlaşarak bilgi birikimi meydana getirmesi ve bu birikimini dil öğretim sürecine yansıtması kaçınılmazdır. Dil öğretimindeki genel standartlara maksimum derece riayet edilerek bölgeye has öğretim modellerinin geliştirilmesi kuşkusuz oldukça yararlı olacaktır. Çünkü Türkçe, İskenderiye Yunus Emre Enstitüsü'ndeki kursiyerler tarafından Türk dizilerini izlemek üzere Tiflis Yunus Emre Enstitüsündeki kursiyerler tarafından iş bulmak amacıyla öğreniliyor olabilir. Kuşkusuz bu farklılık dil öğretim sürecinin pek çok unsurunu ve aşamasını doğrudan etkileyecektir.

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Politikası ve Tahran Yunus Emre Enstitüsü**

Tahran Yunus Emre Enstitüsü, yukarıda işaret edilen hususlardan ötürü Türklük bilimi açısından stratejik öneme sahip olan İran'da 2012 yılında faaliyetlerine başlamıştır. Enstitü, başkent Tahran'daki hizmet binasında yabancı dil olarak Türkçe öğretim etkinliklerinin yanında kültür-sanat programları da düzenlemektedir. Kurulduğu günden bu yana yaklaşık 8.000 İranlı kursiyere ev sahipliği yapan enstitünün kursiyer kitlesinin çoğunluğunu Türk dilli bireyler oluşturmaktadır.<sup>2</sup> Her dönem ortalama 400 kursiyere yabancı dil olarak Türkçe öğretilen Tahran Yunus Emre Enstitüsü bu hâliyle büyük bir dil merkezi görünümündedir.

İran genelinde Türkçeye ve Türk kültürüne dikkate değer bir ilginin olduğu daha önce belirtilmişti. Her yıl İran'dan Türkiye'ye çeşitli sebepler ile turist olarak giriş yapanların sayısı milyonlarla ifade edilmektedir. Türk televizyon kanalları özellikle Türk soylu kitle tarafından ciddi şekilde takip edilmektedir. Hatta yalnızca Türk televizyon kanallarını izleyerek Türkçe öğrenenlerin sayısı azımsanmayacak kadardır. Boylu ve Başar (2015) tarafından yapılan ve çoğunluğunu İran Türklerinin oluşturduğu 110 katılımcının bulunduğu bir araştırmada katılımcıların %50,10'unun Türkçe öğrenmek için Türk kanallarını izlediği ve sadece Türk kanallarını izleyerek öğrendiği Türkçe bilgisi sayesinde katılımcıların 56'sının orta seviye ve 13'ünün yüksek seviyeye kadar Türkçe öğrendiği anlaşılmaktadır. Ayrıca Türk basın-yayın ve matbuat hayatının da İranlılar tarafından yakından takip edildiği görülmektedir. Öyle ki Bekbabayi ve Emirzadeh (2016) İran İslam Devrimi'nden günümüze Türkçeden Farsçaya 580 eserin tercüme edilerek basıldığını belirtmektedir.

İran'da ev hanımından öğretmene, iş adamından öğrenciye, muhasebeciden akademisyene değin birbirinden oldukça farklı meslek dalından ve sosyokültürel seviyeden birey Türkçe öğrenmektedir. Bu bireyler arasında İran Türklerinin ağırlıkta olduğu görülmektedir. İran Türkleri, ana dillerini devlet okullarında zorunlu veya seçmeli olarak öğrenememekteydi. Ancak bu yıl itibarıyla Doğu Azerbaycan Eyaleti Eğitim Öğretim

<sup>2</sup> Rakamlar güncel olmayıp Ocak 2017 tarihine aittir.



Genel Müdürü Cafer Paşayı, 2019 Güz Dönemi'nde eyaletteki okullarda haftalık iki, yıllık ise 60 saat olmak koşuluyla ilkokullarda Azerbaycan Türkçesinin öğretimine pilot uygulamayla başlanacağını duyurmuştur. Lakin uygulamanın kapsamına ilişkin ayrıntılar henüz net değildir. Bir diğer gelişme ise oldukça tartışmalı bir süreçten sonra Tebriz Üniversitesinde Azerbaycan Dili ve Edebiyatı bölümünün kurulmasıdır. Gecikmeli de olsa yaşanan bu gelişmeler İran Türklerinin ana dillerine ilişkin bazı taleplerinin karşılanmakta olduğunu göstermektedir. Özellikle Tahran'da yaşayan ve çeşitli nedenlerle ana dili Azerbaycan Türkçesini yeteri kadar öğrenememiş ve hâlihazırda da hiçbir kurumda öğrenme imkânını olmayan bir hayli birey ana dillerine çok yakın olan Türkiye Türkçesini kurslarda öğrenmeye çalışmaktadır.

Söz konusu kurslarda Türkçe öğretiminde Tahran Yunus Emre Enstitüsü dışında herhangi bir standardın olmadığı bilinmektedir. Çoğu kurs merkezi ekonomik öncelikler ile Türkçe öğretimine yaklaşmaktadır. Kur saati ve ders materyali kurumdan kuruma farklılık göstermekte olup kur sonunda kursiyerle herhangi bir sınav uygulanmamaktadır. Yunus Emre Enstitüsü de dâhil bütün kurslarda Türk soylularla Fars soylular aynı sınıfta aynı eğitim materyalleriyle Türkçe öğrenmektedir. Ayrıca bu kurslarda hiçbir şekilde alan eğitimi almamış genellikle de kendi imkânlarıyla Türkçe öğrenmiş bireyler öğretmenlik yapmaktadır. Bu kurumlar Türkçe öğretmenin yanında Türkiye'de üniversitelere giriş için fahiş fiyatlarla yönelik müşavirlik hizmetleri de vermektedir.

İran'da özel alan Türkçesi talebi her geçen gün artmaktadır. Nitekim Türkiye'yle ticaret yapan onlarca İran şirketi kendi alanlarına yönelik mesleki Türkçe ve bunun yanı sıra uzmanlık sahası olarak Türkiye çalışan araştırmacılar ise akademik Türkçe talebinde bulunmaktadır ancak bu talepler henüz karşılanamamaktadır. Ayrıca diğer bir talep ise çocuklar için Türkçe sınıflarının açılmasıdır. Televizyon aracılığıyla sayısız çocuk belli bir seviyeye kadar Türkçe öğrenmekte olup ebeveynleri ise çocuklarının Türkçelerini geliştirmelerini arzu etmektedir. Maalesef bu talebe de henüz İran'daki hiçbir kurumda yanıt verilememektedir.

### Sonuç ve Tartışma

Türkiye'nin oldukça köklü ve derin ilişkilere sahip olduğu İran'da, Türkiye Türkçesine gösterilen ilgi göz önünde bulundurulduğunda ve İran'ın Orta Doğu'daki stratejik konumu da dikkate alındığında, bu ülkeye özgü bir dil öğretim politikasının belirlenmesi ve bu kapsamda kısa, orta ve uzun vadeli planların hazırlanması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu noktada ise yabancı dil öğretim politikası açısından son 10 yılda Türkiye'deki en önemli girişim olarak nitelendirilebilecek olan Yunus Emre Enstitüsüne, İran'da ciddi görevler düşmektedir. Tahran Yunus Emre Enstitüsünün kurulduğu günden bugüne devam eden dil öğretim kursu görünümünden kurtulup İran için uzmanlaşmış gerçek bir Türkçe öğretim enstitüsü hâline gelmesi oldukça önemlidir. Bu bağlamda aşağıda gerek Tahran Yunus Emre Enstitüsü gerekse de Türk misyon kurumları aracılığıyla yapılabilecek bazı uygulamalar önerilmiştir:

1. Tahran Yunus Emre Enstitüsü, Yunus Emre Enstitüleri arasında en çok kursiyere sahip merkezdir. Oldukça farklı mesleklerden ve sosyokültürel gruplardan bireyler, Tahran Yunus Emre çatısı altında Türkçe öğrenmek istemektedir. Ancak mevcut şartlarda talebin

ancak yarısına cevap verilebilmektedir. Tahran Yunus Emre Enstitüsünün mevcut kapasitesi ve eğitim kalitesinin artırılması ve ayrıca İran için orta ve uzun vadeli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi eylem planının hazırlanması faydalı olacaktır.

2. Tahran Yunus Emre Enstitüsü dışında Tahran'da ve ülke genelinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten onlarca özel dil kursu bulunmaktadır. Bu kurslara düzenlenen çalışma ziyaretlerinde yabancı dil öğretim ilkelerine riayet edilmediği ve Türkçe öğretiminde herhangi bir standardın bulunmadığı, Türkçe öğretim faaliyetlerinin kurs müdürünce tayin edilmiş bir zümre başkanının bilgi ve tecrübesine bırakıldığı görülmüştür. Yunus Emre Enstitüsünün dil öğretim modelinin tanıtılması amacıyla Türkçe öğretimi yapılan kurs merkezlerine çalışma ziyaretleri yapılmalı ve Türkçe öğretimi konusunda söz konusu kurslar bilgilendirilmelidir.

3. İran'da göze çarpan diğer bir önemli sorun ise alan mezunu Türkçe öğretmeni açığıdır. İran'daki Türkoloji bölümleri ihtiyaca cevap verecek kadar mezun veremediğinden özel dil kurslarının neredeyse tamamında bir vesileyle Türkçe öğrenmiş ancak alan bilgisine ve pedagojik formasyona sahip olmayan kişilerce ders verilmektedir. Bu nedenle Yunus Emre Enstitüsünün ivedilikle İran'da "Eğitimcilerin Eğitimi" kapsamında öğretmen yetiştirme programları düzenlemesi eğitimci kalitesinin artmasına yarar sağlayacaktır.

4. İran'da aktif olarak öğrenci alan tek Türkoloji bölümünde, ders materyallerinden öğretim elemanına kadar ciddi eksiklikler söz konusudur. Bu nedenle İran'daki Türkoloji bölümünün ciddi olarak desteklenmesi ve Türkçenin seçmeli ders olarak açılabilmesi adına özellikle özel üniversitelerle iş birliği yapılması gereklidir.

5. İran'da Türk soylu ve Fars soylu hedef kitleye aynı sınıf ortamında aynı ders materyalleriyle Türkçe öğretilmektedir. Metodolojideki bu yanlış, öğretim sürecinin tamamını olumsuz yönde etkilemekte ve süreç içerisinde pek çok sorunu beraberinde getirmektedir. Fars soylulara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılacağından mevcut ders materyallerinin kullanılmasında bir sorun yoktur ancak Türk soylular için yeni ders materyallerinin hazırlanması oldukça gereklidir. Ayrıca seviye tespit sınavları ile hedef kitlenin dil seviyesi iyi tespit edilmelidir. Edindiğimiz tecrübeler Yunus Emre Enstitüsü tarafından İranlı hedef kitle özelliklerine uygun yeni bir seviye tespit sınavının hazırlanmasının gerekli olduğuna işaret etmektedir.

6. Tahran Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde mutlaka bir "Akademik İlişkiler Koordinatörlüğü" kurulmalıdır. Bu koordinatörlük sayesinde İran'daki üniversitelerle daha rahat iş birliği yoluna gidilebilir. Ayrıca Enstitünün Türkolojinin önemli bir coğrafyası olan İran'da akademik toplantıları gündemine alması oldukça önemlidir.

7. Tahran Yunus Emre Enstitüsünde mutlaka çocuklar için Türkçe kursları açılmalıdır. 12-18 yaş arasındaki bazı çocukların yetişkinler ile aynı sınıflarda ders alması enstitüde bazı sorunlar yaratmıştır. Bu nedenle çocuklara özel kursların açılması yerinde bir uygulama olacaktır.

8. Tahran Yunus Emre Enstitüsünde sadece genel Türkçe öğretimi yapılmakta ve yalnızca normal kurslar açılmaktadır. C1 seviyesinde Türkçe öğrenmek isteyen bir bireyin yaklaşık üç yıl enstitüye devam etmesi gerekmektedir. Kuşkusuz bu uzun bir süredir. Bu nedenle yoğun kurslarda mutlaka açılmalı ve özel alan Türkçesine yönelik talepler karşılanmalıdır. Türkiye ve İran arasındaki ticari ilişkilerin sonucunda pek çok kişi

tarafından iş Türkçesi kursları talep edilmektedir. Nitekim bu doğrultuda Çangal ve Başar (2016) tarafından “Türkçe Öğrenen İranlılar İçin Turizm Türkçesi Öğretim Programı, Terimler Sözlüğü ve Konuşma Kılavuzu” hazırlanmıştır. Henüz cevap verilmeyen özel alan Türkçesine ilişkin taleplere cevap verebilmek adına çalışmalar yapılmalıdır.

**9.** Yunus Emre Enstitüsünün dolaylı desteğiyle İranlı Türkçe öğretmenleri tarafından mesleki bir derneğin kurulması oldukça yerinde olacaktır.

**10.** İran’ın Türkiye’deki kültür merkezlerinin sayısı dikkate alınarak mütekabiliyet esasında İran’da Yunus Emre Enstitüsünün yeni şubeler açması gündeme getirilmeli ve netice odaklı girişimlerde bulunulmalıdır. Ayrıca şube açılmaması hâlinde büyük şehirlerde yerel iş birliklerine gidilerek irtibat büroları belirlenmesi faydalı olacaktır.

**11.** Türk üniversiteleri İranlılarca oldukça sık tercih edilmektedir. Tahran genelinde birçok müşavirlik şirketi Türk üniversiteleri için fahiş fiyatlarla müşavirlik hizmetleri vermekte zaman zaman da büyük suiistimallerin yaşandığına şahit olunmaktadır. Kurulacak olan “Akademik İlişkiler Koordinatörlüğü” altında Türk üniversitelerine ilişkin müşavirlik hizmetlerinin verilmesi hem enstitüye gelir kazandıracak hem de İranlıların birinci elden doğru bilgiler almasını sağlayacaktır. Ayrıca İran Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye’deki Üniversitelerden yalnızca 16’sına diploma denkliği verilmekte bu da bazı mağduriyetlere ve sorunlara sebep olmaktadır. Söz konusu denklik sorunlarının çözülebilmesi için Tahran Yunus Emre Enstitüsü ve T. C. Tahran Büyükelçiliğince girişimlerde bulunulabilir.

**12.** Yunus Emre Enstitüsü Yaz Okulu, Yunus Emre Enstitüsü Türkoloji Yaz Okulu, Yunus Emre Enstitüsü Yabancı Türkologlar İçin Sertifika Programı ve Türkiye Bursları gibi projelerde İran’a ayrılan kontenjanın mutlaka artırılması gerekmektedir.

**13.** Önümüzdeki 40-50 yıl içerisinde konuşurlarının tamamen yok olacağı düşünülen Halaç Türkçesine ilişkin Tahran Yunus Emre Enstitüsünün öncülüğünde akademik ve sosyal projeler üretilebilir.

**14.** Türkçeden Farsçaya ciddi bir tercüme hareketinin bulunduğu şahit olunmaktadır. Örnek vermek gerekirse Elif Şafak’ın *Aşk* romanının İran’da sekiz farklı tercümesi yapılarak basılmış ve Orhan Pamuk’un *Kırmızı Saçlı Kadın* romanı ise Türkiye’de piyasaya çıktıktan sadece birkaç ay sonra Farsçaya birkaç kişi tarafından tercüme edilmiştir. Tercüme hareketlerinin yönlendirilmesi ve mütercimler ile bir araya gelmesi adına çeşitli programlar düzenlenebilir.

**15.** Tahran Yunus Emre Enstitüsünde çalışan Türkiyeli personelin ciddi şekilde statü ve barınma sorunları bulunmaktadır. Bunların çözülmesi adına mütekabiliyet esasında adımların atılması sürecin ilgili kurumlarca takip edilmesi önemlidir. Ayrıca Tahran Yunus Emre Enstitüsünde çalışan Türkiyeli personelin Farsça öğrenerek uzmanlaşmasında büyük yarar vardır.

**16.** İran dünya genelinde Türk televizyon kanallarının en çok takip edildiği ülkelerden birisi durumundadır. Birçok İranlı Türkçeyle ilk olarak televizyon aracılığıyla tanışmakta ve belli bir seviyeye kadar Türkçe öğrenebilmektedir. Boylu ve Başar’ın (2015: 412) dikkat çektiği üzere Türk dünyası için yayın yapan TRT AVAZ’da İran’la ilgili çok az yayın yapılmaktadır. Ancak İran Türkiye’den sonra Türk dünyasının en önemli saç ayağıdır. Bu hususa dikkat edilerek İran halkının ilgisini çekecek yayınlar yapılabilir. Uzun

vadede devlet eliyle yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarına yer verecek bir kanal kurulabilir.

**17.** Misyon kurumlarınca kültür-sanat programları hazırlanırken İran'ın kültürel özellikleri dikkate alınarak İranlılar tarafından ilgi görecektir programların gündeme alınması önemlidir. Nitekim Balkanlardaki ilgiyle karşılanan bir hat atölyesi veya sergisi İranlılara cazip gelmeyebilir. Bu nedenle bölgesel özellikler gerek dil öğretim planlamasında gerekse dilin kendini gösterdiği en somut alanlardan biri olan kültür-sanat faaliyetlerinde göz önünde bulundurulmalıdır. Zira İran'da modern Türkiye imajıyla insanların karşısına çıkmak daha etkili olmaktadır.

**18.** Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS) yalnızca başkent Tahran'da uygulanmaktadır. İran'da Türk üniversitelerinden bazılarının yerel kurslarla yaptıkları ikili protokoller sayesinde dil yeterlik sınavı yaptığı bilinmektedir. Ancak bu sınavların güvenilirliğine ilişkin ciddi şüpheler söz konusudur. Hâlihazırda Tahran dışındaki bazı şehirlerde Yunus Emre Enstitüsünün Türkçe Yeterlik Sınavına talep varken söz konusu şehirlerde de sınav uygulanmalıdır.

**19.** Kültürel diplomasi bağlamında ülkenin kültür-sanat gündemine yön veren süreli yayımların yönetimleriyle iyi ilişkiler geliştirilmesi özellikle önemlidir. Nitekim Ermeni lobisi tarafından etkin bir şekilde yürütülen kültürel-tanıtım-tebliğ faaliyetlerine mukabil kültür ve tanıtım faaliyetlerinin yürütülemediği ortadadır.

**20.** İran Türkoloji'sine yönelik akademik çalışmalarda Azerbaycan Türkçesine ilişkin çalışmaların literatürün neredeyse tamamını oluşturduğu görülmektedir. İran'daki diğer Türk diyalektlerine ilişkin çalışmaların yapılması ve desteklenmesi önemlidir. En azından Türkiye eliyle Türkçenin İran'daki diğer diyalektlerinin sözlüğü ve dil bilgisi hazırlanmalıdır.

**21.** Hemedan ve Gazvin gibi Türkçe ve Farsçanın konuşma oranlarının birbirine yakın olduğu şehirlerde gündün güne Türkçenin Farsça karşısında gerilediği ve söz konusu şehirlerde, şehir merkezlerinde Türkçe konuşulmayacak derecede azaldığı ve Türkçe'nin kırsala münhasır kaldığı bilinmektedir. Bu bağlamda söz konusu geçiş şehirlerinde Türkçenin iletişim dili olarak yok olmasını engelleyecek projeler düşünülmelidir.

### Kaynakça

- Açık, F. (2013). Dil Politikaları Bağlamında Türkçe'nin Öğretimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.) içinde, *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* (ss. 483-492). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Adıyaman, H., Çangal, Ö. & Yazıcı, M. H. (2016). Kazakistan'da Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil İhtiyaç Analizi: Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi Örneği. In İsmail Güleç ve Bekir İnce (Eds.), *1st International Symposium of Teaching Turkish as a Foreign Language* (pp. 79- 90). Frankfurt am Main: Peterlang GmbH.
- Ager, D. (2001). *Motivation in Language Planning and Language Policy*. England: Clevedon, Multilingual Matters.
- Aliyar Demirci, H. (2008). Osmanlı Modernleşmesinde Dil Politikaları ve Mebusan Meclisi. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 16-17, 187-212.
- Barın, E. (2010). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Metodoloji. İ. Yazar (Ed.) içinde, *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı 16-18 Aralık* (ss. 167-170), İzmir.

- Başar, U. & Akbulut, E. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrenen İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi Örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2, 1005-1020.
- Başar, U. & Boylu, E. (2015). Yurt Dışında Türkiye Türkçesi Öğrenen Türk Dillilerin Yazılı Anlatım Hataları: İran Örneği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (5), 324-338.
- Bekbabayi, B. & Emirzdeh, E. (2016). Caygah-i Tercüme-i Edebiyatı Türki Bad Ez Enkıláb-ı Eslami. *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (İran Özel Sayısı), (18), 95-117.
- Boylu, E. & Başar, U. (2016). Türkçe Öğretim Merkezlerinin Güncel Durumu ve Standartlaştırılması Üzerine. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24, 309- 324.
- Boylu, E. & Çangal, Ö. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği. *International Journal of Language Academy*, 4, 127-151.
- Çalışkan, N. & Bayraktar, S. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretimi Konusunda Bir İhtiyaç Analizi: Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezi Örneği. H. Zülfikar ve R. Özyürek (Ed.) içinde, *VII. Uluslararası Türk Dil Kurultayı Bildirileri Kitabı*, Ankara.
- Çangal, Ö. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çangal, Ö. & Başar, U. (2016). Türkçe Öğrenen İranlılar İçin Turizm Türkçesi Öğretim Programı, Terimler Sözlüğü ve Konuşma Kılavuzu Denemesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 707-734.
- Dinç, A. (2011). Dillerarası Etkileşim Süreçlerini Belirleyen Kimi Etkenler. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 8 (3), 7-23.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretimi (2. Baskı)*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gültekin İ., Melanlıoğlu, D. & Ülker, M. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yunus Emre Enstitüsü Modeli. H. Develi ve ark. (Ed.) içinde, *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar* (ss. 293-336). Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.
- Gündoğdu, M. (2005). Avrupa Birliği Yolunda Türkiye'nin Yabancı Dil Politikası. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 120-127.
- Güzel, A. & Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hornberger, N. H. (2006). Frameworks and Models in Language Policy and Planning. In T. Ricento (Eds.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (ss. 24-41). the USA: Blackwell Publishing.
- İşcan, A., Yağmur Şahin, E., Kana, F. & Koçer, Ö. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin İhtiyaç Algıları: Betimsel Bir durum Çalışması. *International Journal of Social Science*, 4, 1185- 1198.
- Kara, M. (2013). Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.) içinde, *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* (ss. 201-210). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Koç, N. (1988). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı*. Ankara: A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Lo Bianco, J. (2010). Language Policy and Planning, In N. H. Hornberger and S. L. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and Language Education* (ss. 143- 176). England: Clevedon, Multilingual Matters.
- Narmamatova, T. & Akman, E. (2010). Türk Dünyası Entegrasyonunda Dil ve Alfabe Ortaklığını Gerçekleştirmede Medyanın Rolü: Kırgızistan Örneği. N. Muradov ve E. Ağayev (Ed.)

- çinde, *21. Yüzyılda Türk Dünyası Uluslararası Sempozyumu Bildiriler Kitabı 02-05 Aralık* (ss. 497-510). K.K.T.C.: Lefke.
- Nurlu, M. vd. (2016). Türkçenin Yabancı/İkinci Dil Olarak Öğretimi Politikaları. A. Sarıçoban (Ed.) içinde, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Metodolojisi* (ss. 70-116). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Wright, S. (2016). *Language Policy and Language Planning: From Nationalism to Globalisation, 2nd Edition*. UK: University of Portsmouth.
- Yeşilyurt, E. (2016). Osmanlı Döneminde İngilizlere Türkçe Öğretmek Amacıyla Yazılan Kitapların Dil Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 277-294.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yunus Emre Enstitüsü. (2018). <http://www.yee.org.tr/tr/yunusemreenstitusu>. Erişim: 14.03.2017.
- Yunus Emre Enstitüsü. (2018). <http://www.yee.org.tr/tr/misyon> Erişim: 18.08.2017.



*Araştırma Makalesi / Research Article*

## The Analysis of Multiple Choice Items in Final Exam of Preparatory Students

### Hazırlık Öğrencilerine Uygulanan Final Sınavındaki Çoktan Seçmeli Maddelerin Analizi\*

Sibel Toksöz\*\*

Nazlı Baykal\*\*\*

Geliş / Received: 01.7.2019

Kabul / Accepted: 05.12.2019

**ABSTRACT:** The aim of this study is to examine the multiple choice final exams administered to the 210 non-compulsory preparatory school students. The study aims to analyze the exams in terms of three characteristics: item facility, item discrimination and distractor efficiency. The study had quantitative research design and the data were analyzed through Paired Samples T-Test and frequency analysis. The results of the study revealed that most items in final exams had moderate difficulty levels for the students. However, almost all items in the exams had low discrimination indices and some items had negative discrimination values. Furthermore, the results show that one third of the items in the exams had at least one non-functional distractor. At the end of the study, some guidelines were presented for teachers and test developers to make the items more functional.

**Keywords:** item analysis, item facility, item discrimination, distractor efficiency

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı 210 isteğe bağlı hazırlık öğrencisine uygulanan çoktan seçmeli final sınavlarını incelemektir. Çalışma sınavları çoktan seçmeli soruların üç niteliği yani madde kolaylığı, madde ayıricılığı ve çeldirici yeteneği açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Türk alanyazında çoktan seçmeli testlerle ilgili birçok çalışma bulunmasına rağmen çoktan seçmeli soruları madde analizi bakımından inceleyen çok az çalışma bulunmaktadır. Bu yüzden bu çalışma iki çoktan seçmeli sınavı madde analizi açısından inceleyerek alanyazına katkıda bulunacaktır. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır ve verileri analiz etmek için tek örneklem t-testi ve sıklık analizi kullanılmıştır. Sonuçlar göstermektedir ki, sınavlardaki soruların çoğu öğrenciler için orta zorluk derecesine sahiptir. Ancak, soruların hemen hepsi çok düşük madde ayıricılığı değerine sahiptir ve bazı soruların ayıricılık değerinin negatif olduğu bulunmuştur. Ayrıca, sonuçlar sınavlardaki soruların üçte birinde en az bir tane işlevsiz çeldirici olduğunu göstermektedir. Çalışmanın sonunda, soruları daha etkili hale getirmek için öğretmenler ve soru geliştirenler için bazı yönergeler sunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** madde analizi, madde kolaylığı, madde ayıricılığı, çeldirici yeteneği

\* This article is based on the author's MA thesis under the supervision of Nazlı BAYKAL at Süleyman Demirel University.

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

\*\*\*Associate Professor, Süleyman Demirel University, Faculty of Education, nazlibaykal@sdu.edu.tr

## Introduction

Multiple choice tests are preferred by most of the teachers or institutions for a variety of disciplines in Turkey. At schools, the success in English has been determined mostly according to the multiple-choice (MC) exam results. Especially for higher grade levels and large scale testing programs MC tests are preferred for their ease and fastness in scoring (Rodgers & Harley, 1999). Since the tests have such an important role in determining the students' future academic careers or diploma grades the necessity for the tests being reliable, valid, efficient and functioning properly is becoming more crucial. "Since the quality of a test largely depends on the quality of the individual items" (Oluseyi & Olufemi, 2012, p.240), it seems significant to analyze the items before the test is given to the students. Item analysis is a general term and it is applied to investigate the test items for construction or revision (Oluseyi & Olufemi, 2012). With the help of item analysis, too easy or too difficult items can be identified and they can be dropped or in the same way, good items can be kept for future use. In the process of analyzing the test items, three types of indices can be calculated: Item facility (the difficulty level of the items), item discrimination (discriminatory power of the items between the high-achieving and the low-achieving students) and distractor efficiency (effectiveness of the distractors).

In spite of the extensive use of MC tests as mentioned above, up to now most of the studies in Turkey have focused on the usage (Temizkan & Sallabaş, 2011; Yaman, 2016), advantages or disadvantages of MC tests (Çalışkan & Kaşıkçı, 2010; Üstüner & Şengür, 2004; Yıldırım, 2010; Yaman, 2016). However, too little attention has been paid to MC tests in terms of item analysis in Turkish context. To name a few, Atalmış (2014) investigated whether item facility and item discrimination change when NOTA (None of the Above) option is added to the questions as a distractor and whether the test reliability changes when the number of the option decreases from 4 to 3. 1.130 students from sixteen different schools in Turkey and 100 students from one school in U.S.A participated to the study. Moreover, Toksöz and Ertunç (2017) analyzed a 50-item MC exam administered to 453 students studying at a state university in Turkey. Still, it seems prudent to examine the quality of the MC items, which is the primary aim of the present study. The study specifically aims to analyze the exam in terms of three characteristics of multiple-choice questions (MCQs): item facility, item discrimination and distractor efficiency. Bearing these aims in mind, this study attempts to respond to the following research questions:

1. . What is the difficulty level (item facility) of each item on the final exam test administered to non-compulsory preparatory school students?
2. What is the discrimination index (item discrimination) of each item on the final exam test administered to non-compulsory preparatory school students?
3. What is the distribution of the response patterns (distractor efficiency) for each of the options on the final exam test administered to non-compulsory preparatory school students?



This study is limited to 210 participants since the number is small, the generalizability of the findings to a larger number can be argued as one of the limitations of the study. Furthermore, the reader should bear in mind that this study is based on the three main characteristics of the MC test items: item facility, item discrimination and distractor efficiency. Therefore, it is beyond the scope of this study to present a full analysis of the items.

### **Item Analysis**

An item “has always been the basic building block of a test” (Wainer, 1988, p. 2). Items are important in the sense that they play significant roles in improving the reliability of tests (Burton, 2004). As Coombe, Folse, and Hubley (2007) advocate to make a test function well, all the other essential parts such as items, keys and the distractors need to work effectively.

The main purpose of item analysis evaluating the test as a whole and analyzing the items individually is to construct and revise the test (Cechova, Sedlacik, Neubauer, 2014; Oluseyi & Olufemi, 2012). Coniam (2009) states that item analysis investigates how much each item contributes to the test’s worth. Therefore, it could be inferred that item analysis provides much valuable and empirical data to the teachers or researchers about how the items in the test are performing (Oluseyi & Olufemi, 2012, p. 240). Useful implications and insights could be drawn from an item analysis for test developers and misleading or ambiguous items could be eliminated from the test or they might be improved for future use (Bodner, 1980; Oluseyi & Olufemi, 2012). Meanwhile by discarding the flawed items or revising them the quality of the test as a whole is improved (Hamzah & Abdullah, 2011; Olufemi & Oluseyi, 2012; Oppenheim, 2002).

Considering the literature on the subject, it is observed that, the studies on item quality are usually conducted on large-scaled standardized tests rather than classroom assessment (Stiggins & Bridgeford, 1985). Bodner (1980) pays attention to the lack of the studies in terms of item analysis stating that although multiple choice tests yield a lot of statistical data which are somewhat important and useful for the researchers they are mostly ignored. More empirical studies ought to be conducted on item analysis to improve tests and exams for future use and, thereby serving the testing aims.

### **Item Facility**

The Difficulty index (DIF I) or item facility (IF) is symbolized as “*p*”. The *p*-value can range from 0.00 which means that nobody answered the item correctly, to 1.00 which means that everybody chose the correct option (DiBattista & Kurzawa, 2011; Oluseyi & Olufemi, 2012). When the value of DIF is big, it means it is an easy item; and if the item has a small value of DIF index that means the item is difficult (Gajjar, Rana, Kumar, Sharma, 2014; Oluseyi & Olufemi, 2012). With respect to the accepted difficulty ranges, there have been different cut-off points suggested by researchers such as .31 and .60 (Gajjar, et al., 2014); .30 and .92 (Jafarpur, 1999); .15 and .85 (Brown, H.D., 2004); .50 and .80 (Hamzah & Abdullah, 2011); .20 and .90 (Olufemi & Oluseyi, 2012); .30 and .80

(Coniam, 2009; Oppenheim, 2002); .30 and .70 (Brown, J.D., 2003); .50 and .90 (Haladyna & Downing, 1993).

In analyzing item facility the aim is not to find very difficult questions. If a test is too difficult might be unable to discriminate the students having different abilities (Coniam, 2009). According to Coombe et al. (2007) “ideal tests have a mix of difficulty levels...” (p. 163). According to Hamzah and Abdullah (2011) items with an average degree of difficulty can contribute to the reliability of a test. “Optimum test reliability demands more than just lengthy tests with non-overlapping questions; it also demands moderately difficult questions containing equally plausible distractors, plus (nevertheless) a high average score” (Bush, 2006, p. 400). Oppenheim (2002) advocates that there could be some items that are very easy if they are testing a well-known fact about the topic, however the number of those easy items should be limited.

Toksöz and Ertunç (2017) analyzed a 50-item multiple-choiced midterm exam administered to 453 students studying in language preparation classes and the results showed that 41 of the items had moderate difficulty levels ranging between .24 and .85. Moreover, 2 of the items were found to be very easy for the students having low difficulty indices (.11 and .07). Furthermore, they found that 7 of the items were too difficult having high difficulty values ranging between .86 and .98.

### **Item Discrimination**

In item discrimination the students' performance on a test item is compared with their performance on the whole exam (Coombe, et al., 2007). Therefore, the focus is on U-L Index, “U” stands with the upper group of the test-takers and “L” stands for the lower group of the test-takers (Burton, 2001). To obtain item discrimination values, the most successful 30% of the answer papers and the least successful 30% of the papers are taken into consideration (Brown, 2004). Papers with intermediate scores are ignored.

To Brown, H. D. (2004), a highly discriminating item has a value close to perfect 1.0 and if an item fails to discriminate between the high-achieving and the low-achieving students, that means it has a value closer to zero; if the value is zero it means that this item couldn't discriminate at all. The maximum value 1 is obtained when a question is answered correctly by all of the high achieving students (the upper group) and by none of the low achieving students (the bottom group) and a negative value is obtained if the item is answered correctly mostly by the low achieving students (Burton, 2001; Hamzah & Abdullah, 2011).

An item may also have a negative discrimination value. That happens when high-achieving students cannot choose the correct option while low-achieving students can find the correct option. This may be because of that high-achieving students may interpret the question more difficult than it actually is and might be suspicious (Coombe et al., 2007; Gajjar, et al., 2014) or it might be just because of the complex wording or structure of the item (Gajjar, et al., 2014). In all cases, that item needs revision since those kinds of situations are undesirable for both teachers and students.

DiBattista and Kurzawa (2011) argue that the items with very low or very high discrimination values are likely to be problematic. Likewise, Reid (as cited in DiBattista &

Kurzawa, 2011) asserts that “ even more problematic are items that function so poorly that they have a negative discrimination coefficient, perhaps because the wording is unclear or because two options rather than one are correct” (p.2). “Such items with negative DI are not only useless; but they actually serve to decrease the validity of the test” (Gajjar, et al., 2014, p. 19). DiBattista and Kurzawa (2011) state that the discrimination coefficient of a multiple choice exam must be a positive value, otherwise a MC item fails to function effectively.

In their study with 453 students Toksöz and Ertunç (2017) found that 14 items out of 50 had moderate item discrimination indices (.50 and higher). Moreover, they found that 36 of the items had low item discrimination values (.50 and lower). Also, one item was found to have a negative item discrimination value (. -09). They claimed that this item had the potential to create a negative washback effect for the students.

### **Distractor Efficiency**

Analysis of distractors separates the functional distractors which are chosen by some test takers and non-functional distractors which are seldom chosen by the test takers (Malau-Aduli & Zimitat, 2012). Distractors ought to look like correct answers for the students who did not understand the topics on the test (Coombe, et al., 2007). Moreover, distractors “reflect the points in an argument when a student’s reasoning goes awry” (Buckles & Siegfried, 2006, p.52).

The frequencies showing the distribution of the responses can be benefitted to make a conclusion about the efficiency of a distractor. If a distractor is not chosen by most of the test takers even by the low achieving group that means that this distractor does not fool anyone. According to Downing and Haladyna (1997) “...at least 5% of examinees should select each of an item’s distractors” (p.3). Similarly, Gajjar et al. (2014), and Ware and Vik (2009) define a distractor as non-functioning distractor (NFD) if the distractor is chosen by <5 % of the test takers. Nonfunctional distractors should be either replaced with a functioning one or be omitted from the test completely (Haladyna & Downing, 1989).

Tarrant, Mohammed, Ware (2009) observed that it was challenging enough to develop four functional distractors in five-option items. Moreover, there are a lot of distractors which are not functioning properly on classroom tests (DiBattista & Kurzawa, 2011). One way to write strong distractors might be to use fewer options; for instance, to use three-options instead of four-options (Haladyna, Downing, Rodriguez, 2002; Rogers & Harley, 1999; Bruno & Dirkwager, 1995). Although four distractors have been regarded as a standard and common practice in MCQ tests (Bruno & Dirkwager, 1995), and favored by teachers and examinees, researchers suggest that three functional distractors are more realistic and manageable besides being easier to prepare (Haladyna et al., 2002; Tarrant et al., 2009; Costin, 1970). Most studies (Ebel, 1969; Haladyna & Downing, 1993; Tversky, 1964; Bruno & Dirkwager, 1995) have advocated three-option items instead of four highlighting that three-option items are as reliable as four or five alternatives. Three-option items can also provide some advantages to the teachers such as spending less time while forming the distractors (Tarrant et al., 2009) which may be argued to be one of the disadvantages of MC tests (Coombe et al., 2007).

Research claims that there is a crucial need to do item analysis of the multiple choice exams to enable more quality and functioning items for students and more accurate and reliable results for teachers or test developers (DiBattista & Kurzawa, 2011; Jafarpur, 1999; Goodrich, 1977; Rodger & Harley, 1999; Burton, 2001). However, there seems to be a gap in item analysis of multiple choice tests in Turkish literature. Hence, the study aims to analyze a multiple choice final exam administered to non-compulsory preparatory students at a state university.

## Methodology

### Participants and Data Collection Process

The study was conducted on 210 non-compulsory preparatory school students. The students were from different parts of Turkey and they were studying in different departments such as Engineering, International Trade, and Tourism and Hotel Management. In their weekly schedule in preparatory classes, the students were taking English lessons 20 hours a week: 10 hours of Main Course, 6 hours of Reading and Writing, and 4 hours of Grammar courses. The data were collected through the final exams administered to the non-compulsory preparatory school students. After the appropriate institutional permissions were secured, the quantitative data was collected right after the exam had been administered. To collect quantitative data, the final exam session I and the final exam session II were used.

### Instruments (Final exams)

The final exam consists of four main parts: listening, grammar, vocabulary, reading (reading texts cloze test, conversation, situation, translation). The detailed information about the content of the exam is presented in Table 1 below.

**Table 1.** General Content of the Final Exams Administered to Preparatory Students

Part	Number of Items	Part	Number of Items
Listening	10	Reading	20
Grammar	20	Dialogue	4
Vocabulary	20	Situation	5
Cloze Test	10	Translation	6

The questions had equal points in the overall score. Listening questions had three-options; however, all the questions in the other parts had five-options. The students were not penalized for wrong answers. They got 1 point for each of their correct answers and 0 point for their incorrect answers. The questions in the other parts of the exams were directly used by the researcher without modification.

The exams were held in two different sessions according to their times. The first session was held at 12:45 and the second session was held at 15:15. The questions in each session were constructed with different but parallel questions. In other words, the same

lexical and grammatical items were tried to be asked in both sessions. Also, the instructors proctored during the exam to prevent the students from cheating.

### Data Analysis

While analyzing the quantitative data the students not selecting any of the options were eliminated to reach more accurate results. Therefore, 210 exam papers were taken into consideration for the statistical analysis although 266 students had taken the exam. To analyze the quantitative data, test takers' responses for each item on the final exams were analyzed through the statistics program IBM SPSS Version 20. During the data analysis the researcher focused on three main item characteristics: item facility, item discrimination and distractor efficiency. The quality criteria and the formulas for each of the quality indicators (item facility, item discrimination and distractor facility) were derived from Brown (2004).

## Results

### Item facility indices of the items on the final text exams

In this part, the item facility (IF) or difficulty (DIF) indices of final exam session 1 and final exam session 2 will be presented in tables and analyzed.

According to Table 2 below, three items (3 %) in final exam session 1 were too easy ( $p \geq .85$ ) according to H.D. Brown's (2004) cut-off points.

**Table 2.** Item Facility (IF) indices of too easy items in final exam session 1

Item #	<i>p</i>	Item #	<i>p</i>	Item #	<i>p</i>
Item # 1	.85	Item # 6	.89	Item #8	.94

Table 3 below shows that eight items (8 %) in final exam session 1 were too difficult ( $< .15$ ) according to Brown's (2004) benchmark values. The rest of the items (57 %) in final exam session 1 have moderate difficulty levels (between .15 and .85) according to Brown's (2004) cut-off points.

**Table 3.** Item Facility (IF) indices of too difficult items in final exam session 1

Item #	<i>p</i>	Item #	<i>p</i>	Item #	<i>p</i>
Item # 10	.10	Item # 13	.12	Item # 28	.12
Item # 32	.15	Item # 70	.09	Item # 72	.13
Item # 75	.13	Item # 94	.14		

According to Table 4 below, two items (2 %) in final exam session 2 are too easy ( $\geq .85$ ) according to H.D. Brown's (2004) benchmark values.

**Table 4.** Item Facility (IF) indices of too easy items in final exam session 2

Item #	<i>p</i>	Item #	<i>p</i>
Item # 8	.92	Item # 83	.85

According to Table 5, 11 items (11.5 %) in final exam session 2 were too difficult (<.15) in line with Brown's (2004) benchmark values. The rest of the items (86 %) in final exam session 2 had moderate difficulty levels (between .15 and .85) according to H.D. Brown's (2004) cut-off points.

**Table 5.** Item Facility (IF) indices of too difficult items in final exam session 2

Item #	<i>p</i>	Item #	<i>p</i>	Item #	<i>p</i>
Item # 6	.15	Item # 9	.03	Item # 11	.14
Item # 45	.14	Item # 49	.12	Item # 57	.05
Item # 62	.15	Item # 64	.10	Item # 71	.14
Item # 78	.10	Item # 89	.14		

#### Item discrimination indices of the items on the final test exams

In this part, the item discrimination indices (DI) of the items in the final exam session 1 and 2 will be presented in tables and analyzed.

Table 6 below shows that 6 items (6.31%) in final exam session 1 had negative item discrimination indices which means those items were answered correctly mostly by low achieving students (Burton, 2001; Hamzah & Abdullah, 2011). To illustrate, the distribution of responses for item # 60 in final exam session 1 is shown in Table 6 below.

**Table 6.** Items with negative discrimination indices in final exam session 1

Item #	<i>DI</i>	Item #	<i>DI</i>	Item #	<i>DI</i>
Item # 4	-0.01	Item # 6	-0.01	Item # 55	-0.02
Item # 60	-0.06	Item # 75	-0.02	Item # 94	-0.04

Table 7 below demonstrates that item # 60 gathered more correct answers from low ability students rather than high ability students.

**Table 7.** Distribution of responses for item # 60 in final exam session 1

Item # 60	#Correct	#Incorrect
High Ability Ss (Top 36)	10	26
Low Ability Ss (Bottom 36)	15	21

Table 8 below demonstrates that 6 items (6.31%) in final exam session 1 had moderate discrimination indices (Coombe, et al., 2007). However, Brown (2004) suggests that moderate level of discrimination should be .50 and above. In that respect none of the items could be argued to discriminate well at all. Moreover, final exam session 1 does not seem to meet the discrimination requirements suggested by Ware and Vik (2009) who suggest that greater or equal to 60% of the items should have moderate discrimination indexes. The remaining 83 items (87.36 %) had discrimination values which are zero or very low (<30) thereby these items were unable to meet the requirements.

**Table 8.** Items with moderate discrimination indices in final exam session 1

Item #	DI	Item #	DI	Item #	DI
Item # 15	.38	Item # 36	.38	Item # 48	.37
Item # 61	.33	Item # 91	.37	Item # 93	.30

According to Table 9 below, 7 items (7.36 %) had negative discrimination indexes which mean those items gathered more correct answers from high ability students rather than low ability students (Burton, 2001; Hamzah & Abdullah, 2011). To illustrate, the distribution of responses for item #6, #17, and #57 having negative discrimination indexes in final exam session 2 are shown below in Table 10, and Table 11 respectively.

**Table 9.** Items with negative discrimination indices in final exam session 2

Item #	DI	Item #	DI	Item #	DI
Item # 6	-0.07	Item # 9	-0.01	Item # 12	-0.02
Item # 17	-0.13	Item # 57	-0.04	Item # 60	-0.02
Item # 62	-0.04				

Table 10 below shows that most high ability students failed to answer item # 6 correctly in the final exam session 2. Low ability students were more successful for that item contrary to the expectations.

**Table 10.** Distribution of responses for item # 6 in final exam session 2

Item # 6	#Correct	#Incorrect
High Ability Ss (Top 34)	5	29
Low Ability Ss (Bottom 34)	10	14

As seen in Table 11 below, more students from low ability group rather than high ability group were able to answer item # 17 correctly in final exam session 2. These items having negative item discrimination indices are probable to create negative washback effect for

high ability students (Hughes, 2003). Hence, they need to be revised or modified by test developers or teachers.

**Table 11.** Distribution of responses for item # 17 in final exam session 2

Item # 17	#Correct	#Incorrect
High Ability Ss (Top 34)	9	25
Low Ability Ss (Bottom 34)	18	16

Table 12 below demonstrates that 8 items (8.42 %) in final exam session 2 had acceptable discrimination indexes (.30 and above) (Coombe, et al., 2007). However, Brown, H.D. (2004) suggest that a moderate level of discrimination should be .50 and above. In that respect none of the items could be argued to discriminate well at all. Moreover, the final exam session 2 does not seem to meet the discrimination requirements suggested by Ware and Vik (2009) who suggest that greater or equal to 60% of the items should have moderate discrimination indexes. The remaining 80 items (84.21 %) had discrimination values which are zero or very low (<.30) thereby these items were unable to meet the requirements.

**Table 12.** Items with moderate discrimination indices in final exam session 2

Item #	DI	Item #	DI	Item #	DI
Item # 43	.30	Item # 47	.35	Item # 72	.32
Item # 86	.32	Item # 92	.33	Item # 93	.33
Item # 94	.32	Item # 95	.30		

### Distractor efficiency of the options of the items on the final test exams

A distractor is defined as non-functioning distractor (NFD) if the distractor is chosen by <5 % of the test taker (Gajjar et al. 2014; Ware & Vik, 2009; Downing & Haladyna, 1997). In this part, the distribution of the responses of the items having non-functional distractors (NFD) in final exam session 1 and final exam session 2 will be presented in tables and analyzed. Table 13 below shows that 3 items (30%) in the listening part of final exam session 1 had NFD distractors.

**Table 13.** Items with NFDs in the listening part of final exam session 1

Item #	A	B	C	D	E
# 1	11	5	<b>92</b>	-	-
# 6	3	<b>97</b>	8	-	-
# 8	4	2	<b>102</b>	-	-

Note. Bold options are the correct answers



Table 14 below demonstrates that 8 items (40%) in the grammar part of final exam session 1 had NFD distractors.

**Table 14.** Items with NFDs in the grammar part of final exam session 1

Item #	A	B	C	D	E
# 12	25	34	<b>30</b>	3	16
# 15	22	<b>43</b>	5	33	5
# 16	<b>41</b>	22	11	29	5
# 19	<b>74</b>	21	7	3	3
# 21	16	6	15	<b>70</b>	1
# 25	9	41	4	9	<b>45</b>
# 29	19	11	12	5	<b>61</b>
# 30	<b>48</b>	24	19	14	3

Note. Bold options are the correct answers

Table 15 below shows that 5 items (25%) in the vocabulary part of final exam session 1 had NFD distractors.

**Table 15.** Items with NFDs in the vocabulary part of final exam session 1

Item #	A	B	C	D	E
# 35	6	7	<b>87</b>	4	4
# 36	32	4	5	3	<b>64</b>
# 37	18	<b>72</b>	13	2	3
# 38	11	10	3	<b>73</b>	11
# 40	23	33	15	<b>32</b>	5

Note. Bold options are the correct answers

Table 16 below shows that 5 items (50%) in the cloze test part of final exam session 1 had NFD distractors.

**Table 16.** Items with NFDs in the cloze Test part of final exam session 1

Item #	A	B	C	D	E
# 51	16	<b>46</b>	15	26	5
# 54	<b>85</b>	3	7	6	7
# 55	18	4	30	<b>36</b>	20
# 56	<b>38</b>	38	17	10	5
# 57	24	<b>27</b>	23	32	2

Note. Bold options are the correct answers

Table 17 below demonstrates that 2 items (33.3%) in the translation part of final exam session 1 had NFD distractors.

**Table 17.** Items with NFDs in the translation part of final exam session 1

Item #	A	B	C	D	E
# 61	16	13	4	<b>62</b>	13
# 65	5	10	<b>61</b>	10	22

Note. Bold options are the correct answers

Table 18 below shows that 5 items (25%) in the reading part of final exam session 1 had NFD distractors.

**Table 18.** Items with NFDs in the reading part of final exam session 1

Item #	A	B	C	D	E
# 67	7	3	<b>62</b>	32	4
# 72	<b>15</b>	8	67	14	4
# 83	<b>65</b>	13	22	6	2
# 84	7	<b>83</b>	4	7	7
# 86	3	<b>56</b>	33	10	6

Note. Bold options are the correct answers

All the distractors in the dialogue and the situation parts of final exam session 1 were found to be functional. That means they all the items in these parts were chosen by more than 5% of the test takers who took final exam session 1. Hence, the tables of these parts are not presented here. Overall, 10% of the distractors in the final exam session 1 were found to be flawed because they were chosen by less than 5% of the examinees who took final exam session 1. In all, 29% of the items had at least one of these flawed distractors in the final exam session 1. 90% of the distractors were found to function properly.

Table 19 below shows that 2 items (20%) in the listening part of final exam session 2 had NFD distractors.

**Table 19.** Items with NFDs in the listening part of final exam session 2

Item #	A	B	C	D	E
# 8	<b>94</b>	4	4	-	-
# 9	89	<b>4</b>	9	-	-

Note. Bold options are the correct answers

Table 20 below demonstrates that 4 items (20%) in the grammar part of final exam session 2 had NFD distractors.

**Table 20.** Items with NFDs in the grammar part of final exam session 2

Item #	A	B	C	D	E
# 17	6	41	<b>45</b>	2	8
# 18	19	20	11	<b>51</b>	1
# 25	<b>56</b>	12	10	3	21
# 26	<b>22</b>	15	47	1	17

Note. Bold options are the correct answers

Table 21 below shows that 3 items (15%) in the vocabulary part of the final exam session 2 had NFD distractors.

**Table 21.** Items with NFDs in the vocabulary part of final exam session 2

Item #	A	B	C	D	E
# 41	17	6	2	<b>70</b>	7
# 47	<b>56</b>	33	8	3	2
# 49	11	36	4	38	<b>13</b>

Note. Bold options are the correct answers

Table 22 below demonstrates that 2 items (20%) in the cloze test part of the final exam session 2 had NFD distractors.

**Table 22.** Items with NFDs in the cloze Test part of final exam session 2

Item #	A	B	C	D	E
# 51	<b>71</b>	12	4	4	11
# 53	<b>47</b>	4	7	32	12

Note. Bold options are the correct answers

Table 23 below shows that only 1 item (5%) in the reading part of the final exam session 2 had NFD distractors.

**Table 23.** Items with NFDs in the reading part of final exam session 2

Item #	A	B	C	D	E
# 65	<b>37</b>	8	32	21	4

Note. Bold options are the correct answers

Table 24 below demonstrates that 2 items (33.3%) in translation part of final exam session 2 had NFD distractors.

**Table 24.** Items with NFDs in the translation part of final exam session 2

Item #	A	B	C	D	E
# 82	38	<b>46</b>	3	4	11
# 83	4	3	<b>87</b>	5	3

Note. Bold options are the correct answers

Table 25 below shows that 2 items (22.2%) in the dialogue part of the final exam session 2 had NFD distractors.

**Table 25.** Items with NFDs in the dialogue part of final exam session 2

Item #	A	B	C	D	E
# 87	13	<b>76</b>	5	6	2
# 91	30	17	20	<b>33</b>	2

Note. Bold options are the correct answers

All the distractors in the situation part of final exam session 2 were found to be functional. That means the distractors in this part of the exam were chosen by more than 5% of the test takers who took final exam session 1. Hence, the table related to this part is not presented here. Overall, nearly 6 % of the distractors were found to be flawed because they were chosen by less than 5% of the examinees who took final exam session 2. In all, 16.8% of the items had at least one of these flawed distractors in the final exam session 2. Almost 93% of the distractors were found to function properly.

## Conclusion and Discussion

*Research Question 1: What is the difficulty level (item facility) of each item on the final exam test administered to non-compulsory preparatory school students?*

The findings revealed that most of the items in final exams had moderate difficulty levels. These items seem to be ideal and appropriate for the students' levels and they need no modification; therefore, they could be maintained and used in future exams (Ebel, 1967). These items having moderate difficulty levels can also contribute to the reliability of the exam as a whole (Bush, 2006; Brown, J. D. 2003). These items are valid since they showed

that the students learned the content measured by these items (Malau-Aduli & Zimitat, 2012). Furthermore, the items having moderate difficulty levels might be argued to serve the aims of testing. Therefore, test developers and teachers should be trying to write items with appropriate difficulty levels for their students if they want to increase the validity and reliability of their tests.

The findings also revealed that there were some items having high difficulty levels which mean these items were too easy for the students' levels. These easy items do not require high level ability or comprehension to answer them correctly. Hence, these items might lead to inflated scores and a decline in motivation of the students. Students might be misguided by these easy items and they might feel no need to study more. Moreover, these kinds of easy items might include incidental clues and increase the possibility of guessing (Burton, 2005). According to Oluseyi and Olufemi (2012) those items might not be worth even testing. However, Brown, H.D. (2004) suggests that too easy items might not create a big problem for the overall quality of the test if the number of too easy items is limited. On the contrary, too easy items might be benefitted as warm-up activities to increase the motivation especially for low ability students (Coombe, et al., 2007; Gajjar et al., 2014). That way positive washback effect could also be stimulated for low ability students (Alderson & Wall, 1993).

A further argument supporting the availability of easy items is that, if these too easy items are about a very well-known fact and asking basic knowledge on a topic they should not be omitted from the exam (Oppenheim, 2002). However, Haladyna et al. (2002) suggest paraphrasing the language used in the course book or during the instruction to prevent testing for just recall (guideline # 3). Teachers should try to choose a novel material which can be new words such as synonyms even if they target to test older and basic knowledge. In practice, it can be recommended to teachers or test developers to limit the number of easy items, place them at the beginning of the exam and to form the easy items on basic information of topics taught in the class.

Moreover, the results also showed that some items in final exams were too difficult for students. These difficult questions might lead to deflated scores and students' motivation might be declined. They might feel desperate and have the feeling of failure despite all their work and effort. However, difficult items might also be a challenge for high ability students (Brown, H.D., 2004). Nonetheless, test developers or teachers should be cautious to limit the number of too difficult questions to prevent the possible negative washback effect of the exam on test takers. Furthermore, the results highlighted some of the students' difficulties which might help instructors to make changes in their sequence of topics, range of activities, teaching materials or syllabi in their curriculum. Thereby, positive washback effect could be derived from such concerns and changes in teaching materials and methods (Álvarez, 2013).

The primary concern for teachers or test developers should be trying to interpret the item analysis results efficiently. Here, the reasons behind the difficult items play a significant role during the interpretation process. The difficult items might include ambiguous words, high level of language, confusing structure, an incorrect key, or the content of the item might not be clear enough to be understood by the students. However,

Haladyna et al. (2002) suggest that direction and content in the stem should be very clear (guideline # 14). In that respect, teachers need to worry about whether they are asking a difficult question or an impossible question to answer (Bodner, 1980). Teachers might be trying to eliminate the surface learners by using difficult language or wording in the stem. However, Burton (2005) claims that writing too complicated items do not help reduce guessing.

Moreover, the difficulty of the questions might also stem from the content. The difficult items might not be based on a significant content to learn. The topics that are not emphasized or discoursed during the class might exemplify such kind of topics. However, in their item writing guidelines Haladyna et al. (2002) suggest avoiding trivial content (guideline # 2). These kinds of trifling items may lead to negative washback effect on both high ability and low ability students. Here, test developers or teachers may be inclined to think that difficult items are a must for their exams and they might be nitpicky to ask trivial content. Furthermore, the difficult items might address an over specific or over general content which should also be avoided (Haladyna et al. 2002) (guideline # 5). Moreover, the difficult items might be tricky questions which disadvantage high ability students and decrease their motivation, therefore they should be avoided (Haladyna et al. 2002) (guideline # 7). Moreover, excessive verbalism might prevent the students from answering an item correctly. Therefore, Haladyna et al. (2002) suggest avoiding “window dressing” (guideline # 16, p. 312). Hence, it is obvious that the difficult questions need to be revised and examined to avoid irrelevant difficulties for students.

*Research Question 2: What is the discrimination index (item discrimination) of each item on the final exam test administered to non-compulsory preparatory school students?*

The findings demonstrated that almost all of the items in final exams had low item discrimination indices. That means these items could not distinguish deep learners and surface learners which is one of the primary aims of assessment. In that case, it is possible to conclude that high ability students were not rewarded on their success while low ability students were not punished. Moreover, it might be maintained that the score of high ability students for that item is not parallel to their score for their overall score on the exam. It is obvious that these items are flawed and they should be edited and proofed for future use (Haladyna et al. (2002) (guideline # 11).

Items having low discrimination indices might not be valid enough for the exam results since ‘discrimination indices’ are also called as ‘validity indices’ (Burton, 2001). One reason behind the poor discriminatory power might be very easy or very difficult questions since those questions tend to discriminate poorly between high ability and low ability students. Another reason might be flawed distractors chosen by high ability students. There should be a negative correlation between examinee’s selection of distractors and their total test scores (DiBattista & Kurzawa, 2011). Therefore, distractors are expected to lure lower ability students rather than higher ability students. However, it may not be the case with items having low discrimination indices.

Moreover, according to the results, some of the items had moderate item discrimination indices. These items might be argued to be more effective and yield more reliable results about the success of the students (Downing, 2005). Moreover, these items

contribute to the overall reliability and quality of the exam. When the numbers of items having higher item discrimination indices are increased the exam could be argued to serve to the aims of testing. Items having moderate discrimination index might stimulate positive washback effect for high ability students. These items can be kept and added to the question bank for future use.

The results also showed that, some items had negative discrimination indices. That means these items gathered more correct answers from low ability students rather than high ability students. Thereby, these items with negative discrimination indices detract from the overall quality of a test. The reason behind negative discrimination indices might be a wrong key, two correct answers, or ambiguity in the stem. Still, these items should be modified since they might have a negative backwash effect on high ability students (Hughes, 2003). Hence, these flawed items seemed to penalize high ability students although they were successful (Downing, 2005). Moreover, the success of low ability students on these items might be a result of chance factor or pure guessing (Bush, 2015; Oluseyi & Olufemi, 2012). In that case, it can be recommended to teachers or test developers to revise the stem or the options both the key and the distractors.

It needs to be noted that poorly written items having ambiguity may cause to misunderstanding or different interpretations among the students (Atalmış, 2014). That way, a high ability student might not answer a question while a low ability student can answer it as this is the situation in items having negative discrimination indices. For instance, high ability students might be suspicious about an easy item and they might have regarded the questions as more difficult due to complex wording, structure, or a trick in the stem. Such cases are undesirable for both teachers and high ability students. Therefore, Haladyna et al. (2002) suggest using simple and clear wording in the stem and avoiding tricks (guideline # 14 and guideline # 7). Items with negative discrimination indexes are useless and they decrease the validity of the test. According to Burton (2001) these items should be removed from the test to improve the reliability of the exam.

A solution to increase the discriminatory power or the quality of the items might be revising the items and training test developers and improving the quality of items and distractors (Josefowicz et al. 2002 & Wallach et al. 2006). It would be misleading to assume that all teachers are able to construct well-functioning items without any instruction (Burton, 2005). Item discrimination and plausible distractors are directly related and they are both argued to be the criteria for the quality of a test (Ware & Vik, 2009). The results of item analysis ought to be well analyzed to diagnose who is progressing or who needs extra instruction, which is one of the main objectives of assessment (Coombe, et al., 2007).

*Research Question 3: What is the distribution of the response patterns (distractor efficiency) for each of the options on the final exam test administered to non-compulsory preparatory school students?*

The statistical tables showed that nearly one third of the items in final exams had at least one non-functioning distractor. These flawed distractors should be edited or modified to be more attractive since they have no utility. No matter how the content is well, structure or wording of the stem, flawed distractors cast a shadow on the quality of the item. Haladyna

et al. (2002) introduced 31 item writing guidelines and 14 of them were about writing options both the key (correct answer) and the distractors (incorrect answers). Analyzing the statistical properties of the test items after the test administration is very significant to eliminate the non-functioning distractors from the test for future use. Analyzing each item using item analysis yields significant data to the teachers, and also the institutions for test improvement (Tarrant et al., 2009). Only in that way, “pedagogically and psychometrically sound tests can be developed” (Tarrant et al., 2009, p. 7).

Moreover, the results showed that some distractors could attract more students from high ability students rather than low ability students. These distractors might be even more problematic and they might be discarded or omitted from the test completely. Teachers or test developers might have different reasons to have flawed distractors in their exams. The teachers may not be flexible while writing the distractors since there might be some criteria or rules set by the institution or the exam committee. For instance, the institution might ask the teachers to write five-optioned items. So, the teachers might be trying to find some more option and these options mostly end up being not plausible and written just for the sake of being written (Adisutrisno, 2008). These flawed distractors disadvantage high ability students. However, items on a test do not have to include the same number of options. Some questions might need more options while some others require just one or two distractor because of the content. Ware and Vik (2009) suggest that “whatever number chosen, and this may be quite an arbitrary decision, an important part of quality assurance is to determine that the number of options that function justifies the number set as a policy” (p. 241).

Studies on the number of the options suggest that three choices are adequate (Haladyna et al. 2002; Rogers & Harley, 1999; Bruno & Dirkwager, 1995; Ebel, 1969; Haladyna & Downing, 1993; Tversky, 1964). In their item writing guidelines Haladyna et al. (2002) suggest decreasing the number of the options (guideline # 18). All the options’ being plausible is more important than the number of the options. Writing items with three options might be less time consuming for the teachers. They could spend their energy on writing more items instead of writing more distractors. In the study conducted by Costin (1972) it was found that items having three alternatives had higher discrimination values when compared to the items having four or more alternatives. Similarly, in their study William and Ebel (as cited in Rogers & Harley, 1999) had also reported that two or three-optioned items had equal discrimination indices to four-optioned items. Moreover, in their study Haladyna and Downing (1993) stressed that none of the five-optioned item in their study had four functional distractors. Hence, it seems useless to try to write more options. Instead, it can be recommended to teachers to try to write more items rather than more options. It can enable teachers to cover more content. Furthermore, tests with more items tend to be more reliable than tests with fewer items and more distractors. Furthermore, students’ fatigue and test anxiety could be decreased with a shorter test with fewer options. At the same time, students might have more time to read all the questions in the test. Thereby, the reliability of the test can be increased with three options.

Above all, the primary reasons behind flawed and non-functioning distractors might be that the instructors have no training on item writing especially on writing the options.



However, Haladyna et al. (2002) claim that writing the choices of a question is the most difficult part of writing a MC item because the distractors should be plausible and they should base on the common errors of the students. That means a lot of expertise in writing options and experience in knowing your students' mistakes well. Both situations require a great deal of time and effort which might be one of the reasons why some teachers avoid using MC tests for their exams. When the instructors are trained on item writing they would achieve more quality items having strong distractors. That way, more reliable and accurate results about the students' performance could be gathered. Hence, the overall reliability and validity of the exam would be increased.

Designing of good quality tests are very significant since the interpretations of the results affect the learning considerations and outcomes. Hence, an appropriate value of discrimination index, difficulty value and distractor efficiency should be ensured to determine the performance of the students and achievement of the learning objectives (Hamzah & Abdullah, 2011). Teachers should be willing to ensure that their MC exams are of high quality. Institutions should hand item analysis reports to the instructors after each exam administered to the students. Cechova, et al. (2014) notes that after an item analysis, teachers or test developers can decide on what further steps to take in order to increase the reliability or validity of the test. Moreover, analyzing the items could improve the instructors' test construction skills (Oluseyi & Olufemi, 2012). However, if the instructors are not formally trained on developing test items and if they don't even know the terms about item analysis, the reports might not work efficiently. It would be almost impossible interpret the results of the analysis appropriately. Therefore, the instructors who are responsible for preparing the exam should be provided in-service training. This study is in tandem with the findings of Josefowicz et al. (2002), who states that the quality of test items might be significantly improved by providing instructors with formal training on item writing which is a skill that can be learned. As, in this study implications are drawn for test developers and teachers, more rigorous studies of this kind are needed for further research.

### References

- Alderson, J. C., & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14, 115-129. doi: 10.1093/applin/14.2.115.
- Adisutrisno, W. D. (2008). Multiple choice English grammar test items that aid English learning for students of English as a foreign language. *k@ta*, 10(1), 36-52. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/370e/9704ff691a7489fb23012cc7dc57db3d86ff.pdf>
- Álvarez, I. A. (2013). Large-scale assessment of language proficiency: Theoretical and pedagogical reflections on the use of multiple-choice tests. *International Journal of English Studies*, 13(2), 21-38. doi: 10.6018/ijes.13.2.185861.
- Atalmış, H. E. (2014). *The impact of the Test Types and Number of Solution Steps of Multiple-Choice Items on Item Difficulty and Discrimination and Test Reliability*. Published doctoral thesis, University of Kansas, Lawrence, Kansas, USA. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/c18c/cf9bf6aa97437dae5b73a632e6daad65e7b5.pdf>

- Bodner, G. M. (1980). Statistical Analysis of Multiple-Choice Exams. *Journal of Chemical Education*, 57(3), 188-90. doi: 10.1021/ed057p188.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practice*. NY: Pearson Education.
- Brown, J. D. (2003). Norm-referenced item analysis (item facility and item discrimination). *Statistics*, 7(2). Retrieved from <http://hosted.jalt.org/test/PDF/Brown17.pdf>
- Bruno, J. E., & Dirkwager, A. (1995). Determining the optimal number of alternatives to a multiple-choice test item: An information theoretic perspective. *Educational and Psychological Measurement*, 55(6), 959-966. doi:10.1177/0013164495055006004.
- Buckles, S., & Siegfried, J. J. (2006). Using multiple-choice questions to evaluate in-depth learning of economics. *The Journal of Economic Education*, 37(1), 48-57. doi: 10.3200/JECE.37.1.48-57.
- Burton, R. F. (2001). Do item-discrimination indices really help us to improve our tests? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(3), 213-220. doi: 10.1080/02602930120052378.
- Burton, R. F. (2004). Multiple choice and true/false tests: reliability measures and some implications of negative marking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(5), 585-595. doi:10.1080/02602930410001689153.
- Burton, R. F. (2005). Multiple-choice and true/false tests: myths and misapprehensions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(1), 65-72. doi: 10.1080/0260293042003243904.
- Bush, M. E. (2006). Quality assurance of multiple-choice tests. *Quality Assurance in Education*, 14(4), 398-404. doi: 10.1108/09684880610703974.
- Bush, M. (2015). Reducing the need for guesswork in multiple-choice tests. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(2), 218-231. doi: 10.1080/02602938.2014.902192.
- Cechova, I., Neubauer, J., & Sedlacik, M. (2014). Computer-adaptive testing: item analysis and statistics for effective testing. In *European Conference on e-Learning* (p. 106). Academic Conferences International Limited. Retrieved from <https://k101.unob.cz/~neubauer/pdf/ECEL2014.pdf>
- Coniam, D. (2009). Investigating the quality of teacher-produced tests for EFL students and the effects of training in test development principles and practices on improving test quality. *System*, 37(2), 226-242. doi:10.1016/j.system.2008.11.008.
- Coombe, C. A., Folse, K. S., & Hubley, N. J. (2007). *A practical guide to assessing English language learners*. University of Michigan Press.
- Costin, F. (1970). The optimal number of alternatives in multiple-choice achievement tests: Some empirical evidence for a mathematical proof. *Educational and Psychological Measurement*, 30(2), 353-358. doi: 10.1177/001316447003000217.
- Costin, F. (1972). Three-choice versus four-choice items: Implications for reliability and validity of objective achievement tests. *Educational and Psychological Measurement*, 32(4), 1035-1038. doi:10.1177/001316447203200419
- Çalışkan, H., & Kaşıkçı, Y. (2010). The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by teachers in social studies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4152-4156. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.656.
- DiBattista, D., & Kurzawa, L. (2011). Examination of the Quality of Multiple-Choice Items on Classroom Tests. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(2), 1-23. doi:10.5206/cjsotl-rcacea.2011.2.4.

- Downing, S. M., & Haladyna, T. M. (1997). Test item development: Validity evidence from quality assurance procedures. *Applied Measurement in Education*, 10(1), 61-82. doi:10.1207/s15324818ame1001\_4.
- Downing, S. M. (2005). The effects of violating standard item writing principles on tests and students: the consequences of using flawed test items on achievement examinations in medical education. *Advances in health sciences education*, 10(2), 133-143. doi:10.1007/s10459-004-4019-5.
- Ebel, R. L. (1967). The relationship of item discrimination to test reliability. *Journal of educational Measurement*, 4(3), 125-128. doi:10.1111/j.1745-3984.1967.tb00579.x.
- Ebel, R. L. (1969). Expected reliability as a function of choices per item. *Educational and Psychological Measurement*, 29(3), 565-570. doi:10.1177/001316446902900302.
- Gajjar, S., Sharma, R., Kumar, P., & Rana, M. (2014). Item and test analysis to identify quality multiple choice questions (MCQs) from an assessment of medical students of Ahmedabad, Gujarat. *Indian Journal of Community Medicine*, 39(1), 17-20. doi:10.4103/0970-0218.126347.
- Goodrich, H. C. (1977). Distractor efficiency in foreign language testing. *TESOL Quarterly*, 11 (1), 69-78. doi:10.2307/3585593.
- Haladyna, T. M., & Downing, S. M. (1989). A taxonomy of multiple-choice item-writing rules. *Applied measurement in education*, 2(1), 37-50. doi:10.1207/s15324818ame0201\_3.
- Haladyna, T. M., & Downing, S. M. (1993). How many options is enough for a multiple-choice test item? *Educational and Psychological Measurement*, 53(4), 999-1010. doi:10.1177/0013164493053004013.
- Haladyna, T. M., Downing, S. M., & Rodriguez, M. C. (2002). A review of multiple-choice item-writing guidelines for classroom assessment. *Applied measurement in education*, 15(3), 309-333. doi:10.1207/S15324818AME1503\_5.
- Hamzah, M. S. G., & Abdullah, S. K. (2011). Test Item Analysis: An Educator Professionalism Approach. Online Submission. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524897.pdf>
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Pres.
- Jafarpur, A. (1999). Can the C-test be improved with the classical item analysis? *System*, 27(1), 79-89. doi:10.1016/S0346-251X(98)00043-8.
- Jozefowicz, R. F., Koeppen, B. M., Case, S., Galbraith, R., Swanson, D., & Glew, R. H. (2002). The quality of in-house medical school examinations. *Academic Medicine*, 77(2), 156-161. doi:10.1097/00001888-200202000-00016.
- Malau-Aduli, B. S., & Zimitat, C. (2012). Peer review improves the quality of MCQ examinations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(8), 919-931. doi:10.1080/02602938.2011.586991.
- Oluseyi, A. E., & Olufemi, A. T. (2012). The Analysis of Multiple Choice Item of the Test of an Introductory Course in Chemistry in a Nigerian University. *International Journal of Learning*, 18(4), 237-246. doi:10.18848/1447-9494/CGP/v18i04/47579.
- Oppenheim, N. (2002). Empirical analysis of an examination based on the academy of legal studies in business test bank. *Journal of Legal Studies Education*, 20(2), 129-158. doi:10.1111/j.1744-1722.2002.tb00135.x.
- Rogers, W. T., & Harley, D. (1999). An empirical comparison of three-and four-choice items and tests: susceptibility to testwiseness and internal consistency reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 59(2), 234-247. doi:10.1177/00131649921969820.

- Stiggins, R. J., & Bridgeford, N. J. (1985). The ecology of classroom assessment. *Journal of Educational Measurement*, 22(4), 271-286. doi:10.1111/j.1745-3984.1985.tb01064.x.
- Tarrant, M., Ware, J. & Mohammed, A. M. (2009). An assessment of functioning and non-functioning distractors in multiple-choice questions: a descriptive analysis. *BMC Medical Education*, 9(1), 40. doi:10.1186/1472-6920-9-40.
- Temizkan, M., & Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması [English translation here nedede]. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(issue), 207-220. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/55711>
- Toksöz, S., & Ertunç, A. (2017). Item analysis of a multiple-choice exam. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(6), 141-146. doi:10.7575/aiac.all.v.8n.6p.140.
- Tversky, A. (1964). On the optimal number of alternatives at a choice point. *Journal of Mathematical Psychology*, 1(2), 386-391. doi:10.1016/0022-2496(64)90010-0.
- Üstüner, A., & Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri [Negative Effect of Multiple Choice Test Technic on Turkish Teaching]. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 197-208. Retrieved from <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt14/sayi2/197-202.pdf>
- Wainer, H. (1988). The future of item analysis. *ETS Research Report Series*, 1988(2). Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/1434865.pdf?refreqid=excelsior%3Aef5d058bdbca6cbe279cb67311b2612f>
- Wallach, P. M., Crespo, L. M., Holtzman, K. Z., Galbraith, R. M., & Swanson, D. B. (2006). Use of a committee review process to improve the quality of course examinations. *Advances in Health Sciences Education*, 11(1), 61-68. doi:10.1007/s10459-004-7515-8.
- Ware, J., & Vik, T. (2009). Quality assurance of item writing: during the introduction of multiple choice questions in medicine for high stakes examinations. *Medical teacher*, 31(3), 238-243. doi:10.1080/01421590802155597.
- Yaman, S. (2016). Çoktan seçmeli madde tipleri ve fen eğitiminde kullanılan örnekleri [Multiple choice item types and samples used in science education]. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 151-170. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/419772>
- Yıldırım, O. (2010). Washback effects of a high-stakes university entrance exam: Effects of the English section of the university entrance exam on future English language teachers in Turkey. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 12(2), 92-116. Retrieved from <https://asian-efl-journal.com/PDF/June-2010.pdf>



*Derleme Makale / Review Article*

## **A Critical Review on the Equivocal Definition of Comprehensible Input and the Misleading Use of the Term “Acquisition”**

### **Anlaşılabilir Girdinin Muğlak Tanımı ve “Edinme” Teriminin Yanıltıcı Kullanımı Üzerine Eleştirel Bir İnceleme**

**Hilal Peker** \*\*

**Onur Özkaynak** \*\*\*

**Geliş / Received:** 09.09.2019

**Kabul / Accepted:** 20.04.2020

**ABSTRACT:** Stephen Krashen has been one of the prominent figures in the field of second language acquisition. His Input Hypothesis and Monitor Model can be considered as his most noteworthy work. Specifically, his principal proposition that emphasizes the importance of comprehensible input for language acquisition sheds light on linguistic competence. Krashen claimed that languages could be easily acquired as long as the acquirer is provided with natural bits of language. Despite the high acclaim they have received, Krashen’s ideas have also been harshly criticized by certain linguists as his claims failed to clarify certain issues related to the second language acquisition. In this respect, the authors of this paper critically review his Input Hypothesis and Monitor Model focusing on the insufficiency of the input for language acquisition, absence of an operational definition of comprehensible input, and misleading use of the term acquisition. In addition, the authors also adopt a satirical language to pinpoint the aforementioned insufficiencies and misleading components, while supporting their claims with recent empirical studies that were rarely conducted in the field.

**Keywords:** second language acquisition, comprehensible input, language acquisition, language development, critical period.

**ÖZ:** Stephen Krashen, ikinci dil edinimi alanında önde gelen isimlerden biri olmuştur. Girdi Hipotezi ve Monitör Modeli en dikkat çekici eseri olarak düşünülebilir. Özellikle, dil edinimi için anlaşılabilir girdinin önemini vurgulayan temel önerisi dil yeterliliğine önemli oranda ışık tutmuştur. Krashen, dil edinen kişiye doğal dil parçaları sağlandığı sürece dillerin kolayca edinilebileceğini iddia etmiştir. Aldığı büyük beğeniye rağmen, Krashen’in fikirleri, bazı dilbilimciler tarafından sert bir şekilde eleştirilmiştir, çünkü Krashen’in iddiaları ikinci dil edinimi ile ilgili belli başlı bazı konuları netleştirememiştir. Bu bağlamda, bu makalenin yazarları, Girdi Hipotezi ve Monitör Modelini dil edinimi için girdinin yetersizliği, anlaşılabilir girdinin operasyonel bir tanımının bulunmaması ve edinim teriminin yanıltıcı kullanımı gibi konulara odaklanan eleştirel bir şekilde gözden geçirmektedir. Buna ek olarak, yazarlar, yukarıda belirtilen yetersizlikleri ve yanıltıcı unsurlara dikkat çekmek için iddialarını dil bilimi alanında günümüzde nadir olarak yapılmış deneysel ve bilimsel çalışmalarla desteklerken hicivli bir dili benimsemişlerdir.

**Anahtar sözcükler:** ikinci dil edinimi, anlaşılır girdi, dil edinimi, dil gelişimi, kritik dönem.

\*\* Assistant Professor, Bilkent University, Graduate School of Education, TEFL Program, Ankara, Turkey, [hilalpeker@utexas.edu](mailto:hilalpeker@utexas.edu), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2642-3015>

\*\*\* English Instructor, Atılım University, School of Foreign Languages, Department of Basic English, Ankara, Turkey, [onur.ozkaynak@outlook.com](mailto:onur.ozkaynak@outlook.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9239-581X>

## Introduction

Behaviorism focuses on behavior affected by external factors rather than mental processes. In accordance with this, learning, which is triggered by environmental factors, takes place through classical conditioning. It is a procedure in which an exact response occurs with the existence of a particular stimulus. As stimulus appears at certain intervals sufficiently and frequently, the response is practiced, and it becomes a habit. However, if the stimulus disappears, as a result of the diminishment in the association between the stimulus and the response, extinction is anticipated (VanPatten & Williams, 2015). Therefore, it is possible to observe the implications of classical conditioning in the educational context. For instance, if an English language learner is picked on by his/her classmates because of his/her level of English or teased due to the mistakes he/she makes in English, he/she tends to associate English language or learning English with dread. In other words, learning English and the fear triggered by English become a habit for the learner.

On the other hand, according to operant conditioning, along with the sufficient inducement of reinforcement and punishment, the individual still engages in automatic behavior even though “no stimulus can be found that will elicit it” (Skinner, 1938, p. 21). To illustrate, if a child is rewarded on a certain behavior repeatedly, he/she is likely to do so again in spite of the nonexistence of any positive reinforcement. Similarly, in second language acquisition (SLA), through positive reinforcement of accurate utterances (likely to occur thanks to positive transfer from L1) and the correction of inaccurate utterances (might be caused by negative transfer from L1), learning can be eased. In this sense, providing learners with feedback on their performance can be considered as a way to promote desired behavior. When learners are reinforced upon displaying the desired behavior (i.e., giving the correct answer), they are likely to display it again. However, when the undesired behavior is punished or ignored, it is possible for the learners to stop doing it.

Basically, Behaviorism explains human behavior only by observable factors. Repeated exposure is used to develop a behavior, and the environment is the most important factor in learning. It is claimed that repeated exposure causes association of events (stimulus-response) and the desired behavior could be developed through positive and negative reinforcements, as exemplified. However, it excludes mental processes. According to Behaviorism, SLA occurs through massive repetition, avoiding error and getting constant and consistent feedback. Learning is conditioned and implicit. Due to behaviorism’s disregard for cognitive processes and its purely focusing on observable behavior, it has been discredited by many critics (e.g., Castagnaro, 2006; Dulay & Burt, 1975; Ellis, 2015). However, it is inevitable to appreciate its useful implications at language classes such as modeling, drilling, along with observable outcomes in productive skills, namely writing and speaking.

Owing to the rejections made for the tenets of behaviorism, Monitor Theory, which can be linked to Chomsky’s theory of language (assuming individuals are born with innate facility for language learning), was proposed by Stephen Krashen as a disavowal in the

1980s. Stephen Krashen has long been an influential figure in the field of SLA and English Language Teaching (ELT). His contributions to these fields are undeniable. Especially in the 1970s and early 1980s, Krashen's Monitor Model had a significant place in the field (Larsen-Freeman & Long, 2016). Theoretical formulations deriving from Krashen's ideas have prompted the way linguists view the processes of second language learning (McLaughlin, 1980). Consequently, a great deal of research has been carried out inspired by the ideas of Krashen (Lightbown & Spada, 2006). His ideas were also very influential when behaviorist language teaching methods (e.g. Audio-lingual Method) caused growing dissatisfaction and the field started to gravitate toward approaches focusing on meaning rather than form, such as Communicative Language Teaching (Lightbown & Spada, 2006). Particularly, the Natural Approach (Krashen & Terrell, 1983), associated with Krashen's hypotheses about second language acquisition, was favored by many as it intended to raise awareness of the importance of a "naturalistic environment" for language acquisition (McLaughlin, 1980, p. 334). Nevertheless, the use of misleading terms by Krashen and his pretentious claims are still controversial. Therefore, the purpose of this review paper is to revisit and critically review his Input Hypothesis and Monitor Model focusing on the insufficiency of the input for language acquisition, absence of an operational definition of comprehensible input, and misleading use of the term acquisition. However, we do not intend to restate the common tell tales about his well-known hypotheses. It is emphasized that the style could be a little satirical to deepen appropriate understanding of Krashen's ideas and to pinpoint certain misleading understandings regarding the Input Hypothesis and Monitor Model, operational definition of Comprehensible Input and the misleading use of the term "acquisition."

Krashen proposed five main hypotheses that we will briefly mention here to provide a background for our claims in a later section of this paper. These hypotheses are (a) the Acquisition-Learning Hypothesis, (b) the Natural Order Hypothesis, (c) the Input Hypothesis, (d) the Monitor Theory and (e) the Affective Filter Hypothesis. In the Acquisition-Learning Hypothesis, it is claimed that there are differences between the acquisition, happening naturally, and the learning, happening consciously, explicit. According to the Natural Order Hypothesis, acquisition takes place according to a predictable order. It is postulated in the Input Hypothesis that  $i+1$  is the most essential data for SLA, referring to the input that is relatively beyond the current level of the learner. The Monitor Theory refers to the monitor of learned language on the acquired language by editing or reformulating while producing at the target language. Lastly, the Affective Filter Hypothesis draws attention to the necessity of comfort of learners and their positive attitude towards the language at the acquisition process.

However, Krashen's theory, which can be more accurately named as a hypothesis, for it does not completely account for the phenomenon of second language acquisition, still remains a controversial topic in the field of second language acquisition (Brown, 2007; VanPatten & Williams, 2015). In other words, although Krashen's Monitor Theory justifies how second language acquisition occurs, it also brings several issues that need to be discussed. One of them is the vagueness of  $i+1$  as it is almost impossible to define what  $i$  indicates due to individual differences and experiences that learners bring to the language

class. Besides, increased input does not guarantee that more acquisition will take place. This situation varies even more considering the fact that language classes are mostly non-homogenous in terms of the level of proficiency and less-able learners may have lower motivation and higher anxiety due to the increased input. In this respect, this paper aims to focus on the insufficiency of comprehensible input for language acquisition and operational definition of comprehensible input.

### **Is ‘only’ comprehensible input sufficient for language ‘acquisition’?**

Input is a prerequisite for all language development processes whether it is received during the acquisition of mother tongue or while learning a second language, as with the help of input, language development happens very quickly (Crystal, 2003; Hoff & Core, 2013). Ellis (2015), using the terms learning and acquisition interchangeably, suggests that input is necessary for learning to take place. Input is similarly the kernel of Krashen’s Input Hypothesis (1985), which posits that languages can be acquired in only one way and it happens through receiving comprehensible input and understanding the message it carries. However, the controversy itself stems from this particular point. In spite of incontrovertible vitality of the input for language development, Krashen’s assertion that “receiving comprehensible input is sufficient for language acquisition” is too strong to defend and can be confuted empirically (Krashen, 1985, p. 2).

For instance, Schmidt (1983), to illustrate, conducted a study with a native speaker of Japanese learning English in the United States. Schmidt asserted that the subject’s temporal L2 system did not improve despite over three years of comprehensible input and meaningful use of English. Similarly, Sato (1990) carried out a longitudinal case study working with two 10- and 12-years old Vietnamese brothers living with their American foster parents in a totally English-speaking environment. One of the children was placed in sixth grade and the other one was placed in a third/fourth-grade combination class. Apart from attending their regular subject area classes that are taught in English (e.g., a biology class taught in English), the Vietnamese brothers did not take any English as a Second Language classes. They were actually in their natural English language environment. At the end of the study, Sato documented minimal grammatical development despite the naturalness of the context and the ample comprehensible input obtained from the natural environment. Specifically, she focused on the development of past tense verbs and observed that the brothers were able to identify past tense adverbials such as yesterday but they frequently omitted the past tense aspect markers *-ed/-d*, simply producing sentences similar to ‘*Yesterday, I play*’. Correspondingly, Swain (1985), an advocate of Comprehensible Output Hypothesis (COH), carried out a longitudinal study that drew data from oral production, multiple-choice, and written production tasks done by children who were attending French immersion schools. The results of the study indicated that the children showed minimal grammatical development both in receptive and productive skills although they received a great deal of comprehensible input. In addition, Swain (1995) emphasized the importance of comprehensible output as follows:

[I]n producing the target language (vocally or subvocally) learners may notice a gap between what they want to say and what they can say, leading them to recognize what they do not know, or know only partially, about the target language.



In other words, under some circumstances, the activity of producing the target language may prompt second language learners to consciously recognize some of their linguistic problems; it may bring to their attention something they need to discover about their L2. (pp. 125-126)

Most of the empirical studies also support the importance of comprehensive output compared to comprehensible input. For instance, in their empirical study, Namaziandost, Dehkordi, and Shafiee (2019) investigated the effectiveness of input and output activities on productive knowledge of vocabulary among pre-intermediate EFL learners. First, they used the Oxford Quick Placement Test (OQPT) to choose the intermediate level participants, and then they divided these participants into three: two experimental groups and one control group. The first experimental group was exposed to input activities, while the second experimental group was exposed to output activities. The instructions for the experiment groups were focused on these two different approaches. The experiment took 9 sessions and each session was 50 minutes long. After the experiment, a post-test for measuring the vocabulary productivity was conducted to all the groups. Then, two weeks after this test, a delayed post-test was conducted to measure the effectiveness of input and output activities in students' retaining the vocabulary taught. Results indicated that both of the experiment groups outperformed the control group on the post-test and delayed post-tests. In addition, even though there was not a statistically significant difference between the experiment groups (i.e., input activity group and output activity group), the means for the output activity group were higher.

In another study, Tabatabaei and Yakhabi (2009) investigated the relative impact of comprehensible input and comprehensible output on the development of grammatical accuracy and syntactic complexity. Drawing quantitative data from 60 female EFL learners, Tabatabaei and Yakhabi (2009) concluded that although the input group performed better in terms of speech complexity, the output group outperformed them in grammatical accuracy. The results revealed that receiving comprehensible input, although beneficial, cannot account for language acquisition. Another study conducted by Nowbakht and Shahnazari (2015) focused on the comparative effects of comprehensible input, output, and corrective feedback on the vocabulary development of EFL learners. The experiment group, which received input and was required to produce written output as well as receiving corrective feedback, outperformed the control group, which received comprehensible input only.

In another study, Rassaei (2017) investigated three forms of output activities to understand their effectiveness on L2 vocabulary learning, specifically on students' recognition and recall of L2 vocabulary items. Rassaei grouped the learners into three and asked each group to complete three different output tasks after reading two narrative passages. The first group summarized the text by including the L2 vocabulary, the second group created comprehension questions and answered these questions, and the last group made predictions on what would happen in the text by making use of the L2 vocabulary. The results indicated that making predictions and creating comprehension questions and answers were more helpful output activities than summarizing the text for recognizing and recalling L2 vocabulary.

Xiaolei (2013) investigated the effectiveness of input focused activities and the meaning-based output focused activities on Chinese learners' ability to comprehend and produce one of the Chinese adverbs. In this study, 41 Chinese learners were grouped into three. The first experiment group was exposed to input focused activities after the teacher's lecture to practice the L2 adverb, while the second experiment group was exposed to output focused activities after the teacher's lecture. And, the control group was not exposed to any interactive activities. L2 learners' performances were examined through reading comprehension, listening comprehension, writing production, and translation activities. At the beginning, a pre-test was conducted, while at the end there was one immediate post-test and a delayed post-test. The results indicated that the meaning-based output focused activities helped L2 learners more than the input focused activities. In other words, activities in which the L2 learners produced output in a meaningful way in order to transmit a message or to communicate an intention helped learners retain L2 items more compared to input focused activities.

Ren (2017) also recognizes the importance of output in his "output-driven, input-enabled" hypothesis. He refers to output activities as input stimulating activities, and states, "It cannot only promote students' abilities to use receptive linguistic knowledge they have acquired, but also arouse their desires to generate new linguistic knowledge" (p. 152). He emphasizes the importance of output activities as follows:

In completing the language output tasks, language learners will encounter the gap in their linguistic knowledge, which prompts them to process relevant input materials with more focused attention so that they can learn something new about the language, in terms of both language form and content. In this way, learning can be enhanced through the act of producing language, which increases the likelihood that learners are aware of what they can and cannot do with English, which then leads the learners to reappraise their capabilities in English and stimulate them to acquire new knowledge. (p. 152)

In line with these studies, Salimi and Shams (2016) also investigated the comparative effects of input and output focused activities on L2 learners' autonomy in writing in English. There were 18 pre-intermediate female participants in each group. In the first session, a writing task was given to both the input and output groups. In the next six sessions, certain vocabulary items related to the writing task was provided as input for the input group; however, the researchers did not ask them to use these words. On the other hand, in the output group, they asked the learners to use the target vocabulary items in writing and speaking tasks. In the seventh session, the same writing task was provided to both of the groups and the learners were asked to write a passage. In assessing the writing tasks, the researchers used a criterion consisting of essay length, fluency, complexity, and accuracy. The results indicated that output focused activities were more effective in terms of developing L2 learners' autonomy in writing skill.

Furthermore, Sun (2017) investigated the effects of three types of instruction on 80 Taiwanese EFL learners' vocabulary learning and retention of the vocabulary items. The learners were university students and their levels were low intermediate and intermediate. The participants were exposed to three types of instruction each week during their reading

classes. And these instructional types were a) picture-book reading-only, b) picture-book reading and vocabulary instruction, and c) picture-book reading and reading-based collaborative output activity. Each instructional period was 100 minutes long. The students' vocabulary learning was measured through an immediate post-test and also a delayed post-test a month later. The results indicated that picture-book reading and vocabulary instruction was helpful for immediate vocabulary learning, but picture-book reading and reading-based collaborative output activity was the most effective one among the three types of instruction in terms of vocabulary retention and in terms of improving learners' productive knowledge because these output activities "were open-ended, creative, generative, and collaborative, qualities that stimulate thinking and imagination, provoke discussions for story meaning, and promote learning enjoyment" (Sun, 2017, p. 110). Regarding the benefits of output activities, Sun (2017) also stated, "Without trying to memorize words, students learned vocabulary through mental investment in group discussions and generative activities, leading to their mastery of productive word knowledge" (96).

Peker, Regalla, and Cox (2018) investigated instructional strategies in teaching French L2 vocabulary in an inclusive, prekindergarten foreign language exploratory (FLEX) program through observations, video recordings, and vocabulary assessments of student learning through classroom tests. In this study, there were three teachers teaching French as an L2, and their instructional strategies were different. Each teacher used such instructional strategies to a certain extent as whole-class choral repetition, individual prompts to each student, individual prompts to selected students, and voluntary participation, teacher-made visuals, flashcards accompanying the video series, realia. These strategies were focused on eliciting participation (e.g., urging students to produce output) and supporting contextual understanding (i.e., providing meaningful input). Teacher 1 used more output activities than Teacher 2, and Teacher 3 was the one who used as more repetition as Teacher 2 but she used fewer output activities than Teacher 2. Results indicated that all students including students with special needs were able to learn L2 vocabulary; however, the scores of L2 vocabulary assessment were the highest in Teacher 3's classroom where the participants had more chances to produce output while engaging in meaningful communication.

Most of these studies refer to one particular issue or two important aspects of L2 learning: insufficiency of comprehensible input for language development and the necessity of output focused activities. They emphasize the difference between comprehension and production. Comprehensible input may help learners comprehend the meaning conveyed through it, yet it may not be enough for the use of the linguistic system to express meaning. Nevertheless, Krashen tries to confute this idea merely by referring to the scarcity of comprehensible output rather than mentioning the significance of production. In this regard, Krashen's hypothesis should be revisited and the idea of 'languages being acquired only through receiving comprehensible input' should be interpreted carefully because the word 'only' limits the other involved processes such as production or output. Swain and Lapkin (1995), in this respect, posited that for L2 acquisition to take place learners need to "notice a gap in their own knowledge when they

encounter a problem in trying to produce the L2'' (p. 373). They call this comprehensible output that encourages the learner to discover what they do not know. Indeed, it is the comprehensible output that Krashen's hypotheses lack. Therefore, learners should also be pushed to produce the language so that they can modify their output (Swain, 1985).

### **What do comprehensible input or $i+1$ really refer to?**

The Natural Approach, developed by Krashen and Terrell (1983), places emphasis on the linguistic hierarchy of structural complexity for language acquisition. Despite their avowed communicative approach to language, Krashen and Terrell's perception of language acquisition (learning) is not substantially different from of audiolingualists, who view language acquisition as mastery of structures (Richards & Rodgers, 1986). It is possible to infer this from the way they view learner's competence level and comprehensible input. The Input Hypothesis (IH) tries to expound this view as follows (Krashen et al., 1983, p. 32):

An acquirer can "move" from a stage  $i$  (where  $i$  is the acquirer's level of competence) to a stage  $i + 1$  (where  $i + 1$  is the stage immediately following  $i$  along some natural order) by understanding language containing  $i + 1$ .

Although it looks quite logical at first sight, this idea comes with its deficits, thus causing ambiguity. Indeed, the first point that needs to be elucidated is the characterization of the learner's present state of  $i$ . In order to do this, we need to go step by step and find answers to certain questions. The first question is about defining learner's  $i$ . How can the learner's level of competence, which is  $i$ , be properly defined so that the precise comprehensible input  $+1$  is provided? Krashen does not account for this issue. He (1982) only states "if the communication is successful,  $i + 1$  is provided" (p. 21). Nevertheless, he does not verbalize what successful communication means, either.

The second question is related to the changeable competence level of learners. Can the learners' current level of competence not vary depending on the context? Given the interaction between a child and his mom, understanding the child's competence level may not be too arduous. Nevertheless, this issue becomes more complicated in language classes, "where learners will be at many different levels of competence" (Richards & Rodgers, 1986, p. 133). In this situation, it will be almost impossible to provide each learner with comprehensible input through 'successful communication' as Krashen claims.

Another point that is open to question is the uncertainty of the applicability of  $i + 1$  formula to all the aspects of language ranging from lexis to phonology and syntax (Mitchell, Myles, & Marsden, 2013). Krashen does not clarify this ambiguity in his work, nor does he explain to which aspects of language his formula refers. Therefore, this issue brings up an obvious question: are we talking about the language holistically or certain aspects of it when we take Krashen's formula into consideration?

### **The use of sugar-coated acquisition term**

Last but not least, this section of the article will touch upon Krashen's preference of the term acquisition to the term learning for the Natural Approach (1983) – an application of Krashen's Monitor Model to language teaching. Having developed the Input Hypothesis, Krashen was swift to come up with the profitable product of his hypothesis:

The Natural Approach. As it seemed to be offering a ‘natural’ way to learn languages, it received considerable attention and inspired the development of many textbooks.

In the Natural Approach, Krashen cleverly differentiated between the concepts of acquisition and learning defining the former as an unconscious process and the latter as a conscious process (Krashen & Terrell 1983). That is, acquiring a language happens in a natural context in which the person is unaware of grammatical rules of the language (e.g., acquisition of the mother tongue by the child), whereas learning a language is seen as the direct instruction of the rules of language (e.g., adults’ learning a foreign language). In accordance with Krashen’s differentiation, the Natural Approach views acquisition activities as the central part of the organization of the second language course, yet the role of learning exercises is considered peripheral.

So far, everything seems to be plausible and unexceptionable. After all, who would contest the apparent difference between learning and acquisition? Nevertheless, it should not be forgotten that using the sugar-coated acquisition term for language development regardless of age and context is what makes this idea (the Natural Approach) popular. In this regard, age is the first factor to look into as it has both attracted so much attention and led much controversy in the field of SLA. Many research findings suggest that the younger the learner is exposed to the language, the better and faster the learning takes place (e.g. Abrahamsson, 2012; Abrahamsson & Hyltenstam, 2009; Bley-Vroman, 1990; Felix, 1985; Johnson, 1992; Johnson & Newport, 1989; Long & Larsen-Freeman, 2016; Mackay, Flege, & Imai, 2006; Muñoz, 2011; Muñoz & Singleton, 2007; Oyama, 1976, 1978; Patkowski, 1980; Pfenninger, 2017; Singleton, 1989; Slavoff & Johnson, 1995; Stölten, Abrahamsson, & Hyltenstam, 2015). However, starting learning a language especially after age 6 appears to hinder native-like proficiency in phonology. A study carried out by Flege, Mackay, Piske, and Meador (2002) investigated the effect of age on the accent of Italian-English bilinguals. The results of the study showed that early bilinguals had no accents in either language, whereas late bilinguals (Italian L1 dominant) had detectable foreign accents. The effect of age is not only related to phonology. Long (1990), for instance, reports a number of studies that state that starting to learn a language later than early teens leads to morphological and syntactical issues, as well. Although Krashen admits the importance of age difference in learning a language, he insists on calling “all performers, young and old, acquirers” (Krashen & Terrell, 1983, p. 61). In fact, Krashen’s insistence on using the term acquisition brings to mind Lewis Carroll’s famous character, Humpty Dumpty in *Through the Looking-Glass* (2006), who says “when I use a word, it means just what I choose it to mean – neither more nor less” (p. 60). As mentioned earlier, *acquisition* is a sugar-coated term and sounds a lot fancier than learning, yet using it for the whole language development process is nothing more than a mere generalization. As also claimed by Sato (1990) and Schmidt (1983), *acquisition* may be just learning and not completely acquiring certain structures. Therefore, scholars in the field should be careful when using the term “acquisition” and “learning.” Even if Krashen tried to make the distinction clear, there are still cases in which some learners may not be acquiring a language even when the conditions that Krashen refers to are met (e.g., Moyer, 2014; Moyer, 2018; Muñoz, 2008; Sato, 1990; Schmidt, 1983). Thus, even though, as authors, we do not mean rejecting the

term “acquisition,” we do warn researchers and scholars to use the term “acquisition” carefully and consider what is implicit and what is explicit for some input to be acquired. As mentioned earlier, some learning exercises may be considered peripheral, but depending on the learner and other factors, peripheral learning could lead to acquisition.

### Conclusion

Krashen’s Input Hypothesis and Monitor Model undeniably contain defective aspects. For instance, it is widely accepted that comprehensible input enables learners to construct their grammar; however, Krashen does not explicate what comprehensible input refers to for different levels of learners. On the other hand, Gass and Mackey (2015) refer to *modified input* and state, “the function of modified input is that modifying input makes the language more comprehensible” (p. 182). They address the comprehensibility of the input provided to language learners as level-adjusted input to make the meaning clear. If such terms used by Krashen were clarified enough or operationally defined in different contexts and levels, there would not be this much of controversy or ambiguity in the field.

In addition, as mentioned earlier, Krashen centralizes acquisition within the Natural Approach; however, the terms *learning* and *acquisition* have been used interchangeably in many contexts (Ellis, 2015; Ortega 2013; Regalla, Peker, Lloyd, & O’Connor-Morin, 2017). Also, Krashen calls all language performers as “acquirers” regardless of their age and their contexts, which also conflicts with the critical period hypothesis that postulates acquisition cannot be a case for learners of any age (Birdsong, 1999). These flaws, indeed, can be accepted as the main reasons for “taking his proposals not so much as a theory but as guidelines on how to behave in the absence of a theory” (White, 1987, p. 108).

However, Krashen’s ideas are not so worthless that they should be thrown out the window. As mentioned earlier, his contributions to language teaching methodology and second language acquisition research are beyond dispute. Due to the complex nature of second language acquisition, it may not be possible to identify one particular theory that accounts for the whole language acquisition phenomenon or process. Therefore, rather than assuming Krashen’s ideas completely inaccurate, raising awareness of their short-comings and aiming at turning their weaknesses into strengths would be more beneficial for the field of SLA and language teaching methodology.

### References

- Abrahamsson, N. (2012). Age of onset and nativelike L2 ultimate attainment of morphosyntactic and phonetic intuition. *Studies in Second Language Acquisition*, 2012, 34, 187–214. doi:10.1017/S0272263112000022
- Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2009). Age of onset and nativelikeness in a second language: Listener perception versus linguistic scrutiny. *Language Learning*, 59, 249–306.
- Birdsong, D. (Ed.) (1999). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bley-Vroman, R. (1989). The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis*, 20, 3-49. doi:10.1017/cbo9781139524544.005.

- Brown, H. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5<sup>th</sup> ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Carroll, L. (2006). *Through the looking glass*. San Diego, CA: Project Gutenberg Literary Archive Foundation.
- Castagnaro, P. (2006). Audiolingual method and behaviorism: From misunderstanding to myth. *Applied Linguistics*, 27(3), 519–526. doi:10.1093/applin/aml023
- Core, C., & Hoff, E. (2013). Input and language development in bilingually developing children. *Seminars in Speech and Language*, 34(04), 215–226. doi:10.1055/s-0033-1353448
- Crystal, D. (2003). *Cambridge encyclopedia of the English language*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Dulay, H., & Burt, M. (1975). Creative construction in second language learning and teaching. In M. Burt & H. Dulay (Eds.), *On TESOL, '75: New directions in second language learning, teaching and bilingual education* (pp. 21–32). Washington, DC: TESOL.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Felix, S. W. (1985). More evidence on competing cognitive systems. *Interlanguage Studies Bulletin (Utrecht)*, 1(1), 47–72. doi:10.1177/026765838500100104
- Flege, J., MacKay, I. Piske, T., & Meador, D. (2002). The production of English vowels by fluent early and late Italian-English bilinguals. *Phonetica*, 59(1), 49–71. doi:10.1159/000056205
- Gass, S., & Mackey, A. (2015). Input, interaction, and output in second language acquisition. In B. VanPatten and J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 180–206). New York, NY: Routledge.
- Johnson, J. S. (1992). Critical period effects in second language acquisition: The effect of written versus auditory materials on the assessment of grammatical competence. *Language Learning*, 42, 217–248. doi:10.1111/j.1467-1770.1992.tb00708
- Johnson, J. S., & Newport, E. (1989). Critical period effects in second language acquisition: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60–99. doi:10.1016/0010-0285(89)90003-0
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York, USA: Pergamon Press.
- Krashen, S. D., & T. D. Terrell. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. In N. Ellis (Ed.) *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 45–77). London, UK: Academic Press.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (2016). *An introduction to second language acquisition research*. London, UK: Routledge.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford, UK: University Press.
- Long, M. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), 251–285. doi:10.1017/S0272263100009165
- Mackay, I. R. A., Flege, J. E., & Imai, S. (2006). Evaluating the effects of chronological age and sentence duration on degree of perceived foreign accent. *Applied Psycholinguistics*, 27, 157–183. doi:10.1017.S014271640606023

- McLaughlin, B. (1980). Theory and research in second language learning: An emerging paradigm. *Language Learning*, 30(2), 331-350. doi:10.1111/j.1467-1770.1980.tb00322.x
- Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2013). *Second language learning theories*. London, UK: Routledge.
- Moyer, A. (2014). What's age got to do with it? Accounting for individual factors in second language accent. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3, 443-464.
- Moyer, A. (2018). An advantage for age? Self-concept and self-regulation as teachable foundations in second language accent. *The CATESOL Journal*, 30(1), 95-112.
- Muñoz, C. (2008). Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning. *Applied Linguistics*, 29, 578-596.
- Muñoz, C. (2011). Input and long-term effects of starting age in foreign language learning. *International Review of Applied Linguistics*, 49, 113-133.
- Muñoz, C., & Singleton, D. (2007). Foreign accent in advanced learners: Two successful profiles. *EUROSLA Yearbook*, 7, 171-190.
- Namaziandost, E., Dehkordi, E. S., & Shafiee, S. (2019). Comparing the effectiveness of input-based and output-based activities on productive knowledge of vocabulary among pre-intermediate EFL learners. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 4(2), 1-14. doi:10.1186/s40862-019-0065-7
- Nowbakht, M., & Shahnazari, M. (2015). The comparative effects of comprehensible input, output, and corrective feedback on the receptive acquisition of L2 vocabulary items. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(4), 103-114. doi:10.7575/aiac.all.v.6n.4p.103
- Ortega, L. (2013). *Understanding second language acquisition*. London, UK: Routledge.
- Oyama, S. (1976). A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5(3), 261-283. doi:10.1007/bf01067377
- Oyama, S. (1978). The sensitive period and comprehension of speech. *NABE Journal*, 3(1), 25-40. doi:10.1080/08855072.1978.10668342
- Patkowski, M. (1980). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning*, 30(2), 449-468. doi:10.1111/j.1467-1770.1980.tb00328
- Peker, H., Regalla, M., & Cox, T. (2018). Teaching and learning vocabulary in context: Examining engagement in three prekindergarten French classrooms. *Foreign Language Annals*, 51(2), 472-483. doi:10.1111/flan.12338
- Pfenninger, S. (2017). Not so individual after all: An ecological approach to age as an individual difference variable in a classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7, 19-46.
- Rassaei, E. (2017). Effects of three forms of reading-based output activity on L2 vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 21(1), 76-95. doi:10.1177/1362168815606160
- Regalla, M., Peker, H., Llyod, R., & O'Connor-Morin, A. (2017). To exempt or not to exempt: An examination of an inclusive pre-kindergarten French program. *International Journal of TESOL and Learning (IJTL)*, 6(3&4), 83-100.
- Ren, J. (2017). College English writing instruction for non-English majors in mainland China: The "output-driven, input-enabled" hypothesis perspective. *English Language Teaching*, 10(7), 150-157. doi:10.5539/elt.v10n7p150
- Richards, J., & Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.



- Salimi, A., & Shams, K. (2016). The effect of input-based and output-based instruction on EFL learners' autonomy in writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(3), 525-533. doi:10.17507/tpls.0603.10
- Sato, C. (1990). *The syntax of conversion in interlanguage development*. Tübingen, Germany: Gunter Narr Verlag.
- Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation, and acquisition of communicative competence. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.) *Sociolinguistics and second language acquisition* (pp. 137-174). Rowley, Massachusetts, USA: Newbury House
- Singleton, D. (1989). *Language acquisition: The age factor*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.
- Slavoff, G., & Johnson, J. (1995). The effects of age on the rate of learning a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 17(1), 1-16. doi:10.1017/s0272263100013723
- Stölten, K., Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2015). Effects of age and speaking rate on voice onset time: The production of voiceless stops by near-native L2 speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 37(1), 71–100. doi:10.1017/S0272263114000151
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-256). New York, USA: Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook, & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp.125-144). Oxford: Oxford University Press
- Swain, M. & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391. doi:10.1093/applin/16.3.371
- Sun, C. (2017). The value of picture-book reading-based collaborative output activities for vocabulary retention. *Language Teaching Research*, 21(1), 96–117. doi:10.1177/1362168816655364
- Tabatabaei, O., & Yakhabi, M. (2009). The effect of comprehensible input and comprehensible output on the accuracy and complexity of Iranian EFL learners' oral speech. *The Journal of Applied Linguistics*, 2(2), 218-249. Retrieved from [http://jal.iaut.ac.ir/article\\_524136.html](http://jal.iaut.ac.ir/article_524136.html)
- VanPatten, B., & Williams, J. (Eds.) (2015). *Theories in second language acquisition* (2<sup>nd</sup> ed.). New York, NY: Routledge.
- White, L. (1987). Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of second language competence. *Applied Linguistics*, 8(2), 95-110. doi:10.1093/applin/8.2.95
- Xiaolei, Z. (2013). *A comparative study of the effectiveness of input-based activities and output-based activities on the acquisition of Chinese language* (Masters theses). Available from University of Massachusetts Amherst Dissertations and Theses database. (UMI No. 1911).



*Araştırma Makalesi / Research Article*

**About Ur- Verb's Complement with Cases in Orkhon, Uigur and Karahan Turkish Based on Eleven Selected Writings**

**Seçilmiş On Bir Eserden Hareketle Orhon, Uygur ve Karahanlı Türkçesinde Ur- Eyleminin Durum Ekli Tamlayıcıları Üzerine**

**Vildan Çakmak\***

**Geliş / Received:** 13.08.2019

**Kabul / Accepted:** 16.03.2020

**ABSTRACT:** The relationship between the verb and complement has been studied as a branch of Valency Grammar by researchers in Turkey. Also complement of verb is used as valency term in Turkey and their studies focused on complement with cases particularly. A database consisting of Orkhon, Uigur and Karahan is determined and *ur-* verb's complements and the change in the meaning with each one of the complements are the topic of this study. The aim of this study is to determine the *ur-* verb's, which has thirty different meanings today, count of meanings on those three different time periods. *Ur-* verb is selected because it has multiple meanings. Logical and syntactic types of valency are taken into consideration. According to this; *ur-* verb has seventeen different meanings and in these three periods and it takes mostly two or more obligatory valency except one example. We will first emphasize dependency grammar ve valency subjects then about the studies around this subject in Turkey, about the state of case suffixes on those time periods and we will talk about our method and database before starting of our study.

**Keywords:** valency, complement with cases, *ur-*.

**ÖZ:** Fiil ile tamlayıcı arasındaki ilişki Türkiye’de araştırmacılar tarafından istem dil bilgisinin bir kolu olarak incelenmiştir. Aynı zamanda fiil tamlayıcısı, Türkiye’de istem terimini karşılamak için kullanılmış, yapılan çalışmalarda özellikle durum ekli tamlayıcılar üzerinde durulmuştur. Bu yazıda da Orhon, Uygur ve Karahan Türkçesi için bir veri tabanı belirlenmiş ve bu veri tabanı çerçevesinde *ur-* eyleminin durum ekli tamlayıcıları ve tamlayıcılara göre anlam değişimleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada günümüzde çeşitli tamlayıcılarla otuz bir farklı anlamda kullanılabilen *ur-* eyleminin söz konusu üç dönemde kaç anlama sahip olduğunun tespit edilmesi amaçlanılmış ve çok anlamlılık gösterdiği için *ur-* eylemi üzerinde durulmuştur. Çalışmada mantıksal ve söz dizimsel istem türleri dikkate alınmıştır. Buna göre *ur-* eyleminin söz konusu üç dönemde on yedi anlamı saptanmış ve bir örnek dışında çoğunlukla iki veya daha fazla zorunlu istem aldığı görülmüştür. Çalışmada öncelikle bağımsal dilbilgisi ve istem konuları üzerinde durulacak, ardından Türkiye’de bu alanda yapılan çalışmalara, söz konusu üç dönemde hâl eklerinin durumuna, çalışmada kullanılan yöntem ve veri tabanına değinilip inceleme bölümüne geçilecektir.

**Anahtar sözcükler:** istem, durum ekli tamlayıcılar, *ur-*.

\* Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, vldn.ckmk@hotmail.com

## Giriş

Fiille tamlayıcı arasındaki ilişki, istem dil bilgisinin ilgilendiği konulardan biridir ve Türkiye’de araştırmacılar istem konusuna çoğunlukla fiil-tamlayıcı ilişkisi bakımından değinmişlerdir (Doğan, 2011:2). İstem kavramı ise Türkiye Türkçesinde *fiil rejimi*, *birleşim değeri*, *durum belirleyicileri* (aktaran, Barlas, 2015:10) gibi çeşitli adlarla karşılanmıştır.

İstem, kendinden önceki ögeyi yönetme potansiyeline sahip olan fiilin bu ögelerden talep ettiği durumdur. Fiille tamlayıcı veya tamlayıcılar arasındaki ilişki durum ekleri aracılığıyla kurulduğu<sup>1</sup> ve bu ekler fiilin anlamının tamamlanmasını sağladığı için fiilin taşıdığı anlamlara göre tamlayıcılar çeşitlenir, aldıkları hâl ekleri de farklılaşır. Bu nedenle hâl ekli tamlayıcıların durumunu belirleyen ve bu tamlayıcıların hangi durum ekiyle fiile bağlanacağını yöneten, fiilin taşıdığı anlamdır. Dönem ve sahalar arasında durum ekli tamlayıcıların kullanımında farklılıklar olabilir ve bu durum fiilin istem değiştirmesi olarak da açıklanabilir (Özkan, 1999: 125; 2011: 521-522)<sup>2</sup>.

İstem/fiil tamlayıcısı, fiilin anlamını doğrudan ilgilendirdiği için anlam bilim, söz dizimi, sözlük bilim gibi çalışma alanları için büyük önem taşır. Ayrıca istem, söz diziminde çoğunlukla durum ekleri aracılığıyla gerçekleşir (Yılmaz, 2016: 15). Bu nedenle çalışmamızda durum ekli tamlayıcılara yer verilmiş örnekler de çok anlamlılık gösterdiği için *ur-* fiilinin bulunduğu cümleler arasından seçilmiştir. Çalışmada *ur-* eyleminin tercih edilmesinin sebebi; *ur-* eyleminin çok anlamlı bir fiil olmasıdır. Günümüzde çeşitli tamlayıcılarla otuz bir farklı anlamda kullanılabilen bu söz konusu dönemlerde kaç anlama sahip olduğunun tespit edilmesi amaçlanılmıştır. Çalışma sonunda ulaşılabilecek verilerin, başka bir karşılaştırmalı çalışma için kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Eylemlerin anlam ve istem değişimlerini karşılaştırabilmek için Orhon, Uygur ve Karahanlı Türkçesindeki durumları ele alınmıştır. Çalışmada öncelikle *bağımsal dilbilgisi ve istem* konuları üzerinde durulmuştur. Çalışmada yaygın bir adlandırma ve Tesnière’in ortaya attığı *valency* teorisinin tam karşılığı olduğu için *fiil tamlayıcısı* yerine *istem* terimi kullanılmıştır. Çalışmada daha sonra Türkiye’de istem/fiil tamlayıcısı ile ilgili yapılan çalışmalardan bahsedilmiş, Orhon, Uygur ve Karahanlı Türkçesinde kullanılan durum ekleri verilip *ur-* eyleminin bu üç tarihsel dönemdeki durum ekli tamlayıcıları, hangi tamlayıcıyla hangi anlam değişiklikleri gösterdiği üzerinde durulmuştur.

İstem, Lucien Tesnière’in yapısal sözdizimi kuramında değindiği konulardan biridir. *Bağımsal veya bağımlılık dilbilgisi* olarak da bilinen bu kuramın temelini, Tesnière’in ölümünden sonra yayımlanmış olan *Elements de Syntaxe Structurale* adlı eseri oluşturmaktadır. Aslında bağımsal dilbilgisi, Tesnière’in bu kitapta ele aldığı yapısal sözdizimine takipçileri tarafından verilmiş bir addır (Ágel & Fischer, 2014:226).

<sup>1</sup> Her fiil tamlayıcıya ihtiyaç duymaz. Leyla Karahan fiilleri; *tamlayıcılı* ve *tamlayıcısız* fiiller olmak üzere ikiye ayırmıştır. Tamlayıcısız fiillerin özne dışında bir tamlayıcıya ihtiyacı yokken tamlayıcılı fiiller hangi durum ekini almış olursa olsun bir tamlayıcıya ihtiyaç duyar: *Çocuk kitabı aradı* (+I ekli tamlayıcı) vb. (1997: 211-212).

<sup>2</sup> Ancak bu tanımlar doğrultusunda istem yalnızca fiillerin durum ekli tamlayıcıları olarak algılanmamalıdır. Modern istem dilbilgisinde durum ekli tamlayıcılar istemin yalnızca bir parçasıdır. Aşağıda da belirtileceği üzere istem tanımı, bazı araştırmacılar tarafından isim, sıfat gibi diğer sözcük türlerini de içine alacak kadar genişletilmiştir.

Tesnière'in kuramının ana hatlarıyla daha iyi anlaşılması için burada söz konusu eserin içeriğinden bahsetmenin yerinde olacağı düşünülmektedir. *Elements* üç bölümden oluşmaktadır: İlişkilendirme (*The connection*), Bağlama (*Junction*) ve Aktarım (*Transfer*). Tesnière'e göre; *Alfred speaks* gibi iki kelimedenden oluşan bir cümle iki kelimedenden daha fazlasıdır ve bu iki kelime arasında onları bir bütün hâline getiren bir bağlantı bulunmaktadır. Bağlantı, bir bağımlılık kurar ve söz konusu cümle için *speaks*, *Alfred* kelimesinden daha üstündür. Tesnière, üstün kelimeye *yönetici* (governor) ve diğerine ise *yönetilen* (subordinate) adını vermiştir. *Alfred speaks* cümlesinde eylem, *Alfred*'i yönetmektedir. Geleneksel dil bilgisinin ikili bölümlenmesinin<sup>3</sup> yerine Tesnière, fiili tüm cümle yapısının kökü olarak kabul etmiş ve bunu yaparken özne ve nesne gibi diğer öğeleri fiile bağlı olarak değerlendirmiştir. Böylece modern dil biliminde bu bölünmeyi fiil merkezliyetçiliği ile değiştirmiştir<sup>4</sup>. Tesnière, *Elements* kitabında fiilin yönettiği öğeleri, *stemma* adını verdiği bağımlılık ağaçlarında göstermiş ve stemmaları, kitabın tamamında cümleyi yapısal açıdan çözümlenmek için de kullanmıştır. Ayrıca öğelerin birbirine bağımlılığını açıklamak için sıralama ve dil tipolojilerine de değinmiş, dilleri ve dil ailelerini bu tabloda *centrifugal* (merkezden uzaklaşan) ya da *centripetal* (merkeze yaklaşan) olma durumlarına göre ayırmıştır. Örneğin *white horse* ile İngilizce merkeze yaklaşan grupta yer alırken *cheval blanc* ile Fransızca merkezden uzaklaşan grupta yer almaktadır (Kahane & Osborne, 2015: xxx-1). *Bağlama* (*Junction*), Tesnière'in kuramına göre bir isim veya yüklem gibi alt-üst ilişkisi içinde olmayan aynı seviyedeki iki veya daha fazla kelime arasında bağlantı kurmayı içerir (Schneider, 1998: 14). Eserde son ele alınan konu *aktarımdır* (transfer) ve aktarım, Tesnière'in en az bilinen kuramlarından olmasına rağmen söz dizimine en yenilikçi yaklaşımlardan biridir. Aktarım, söz dizimsel kategorideki bir birimin, genellikle bir başka söz dizimsel kategorideki birime tahsis edilmesidir. Örneğin İngilizcede bir ismin bir sıfat olması *of* edatının yardımıyla yapılır. Bir eylemi bir isme, bir ismi bir eyleme, bir sıfatı bir fiile, bir fiili bir sıfata vb. dönüştürmek mümkündür. *Bağlama* gibi *aktarım*, doğal dillerin daha çeşitli cümle oluşturmak için kullandığı büyük üretken potansiyelin bir aracıdır. Aktarım içeren cümleler artık basit değil, karmaşık birer cümledir. Aktarım, insanların sonsuz sayıda farklı ifade üretmesinin nasıl mümkün olduğunu açıklamaya yardımcı olur ve ayrıca cümlenin yöneticisi konumundaki bir fiili bağımlı hâle getirebilir (Kahane & Osborne, 2015: 1-li).

Tesnière, böylece geliştirdiği cümle çözümlenme yöntemiyle öğeler arasında kesin bir bağımlılık olduğunu belirtmiş ve bu bağımlılık olmazsa cümlenin de var olamayacağını öne sürmüştür.

Tesnière; istem (valency) kavramına, söz konusu eserinin *İlişkilendirme* (*The connection*) bölümünde değinmiştir. Ona göre fiil, yukarıda da açıkladığımız gibi cümlenin diğer öğelerine oranla üst öge konumundadır ve diğer öğeleri yönetir. Yönetilen bu öğelere Tesnière, *eyleyen* (actant) adını vermiştir. Eyleyen, yüklem gerçekleştirdiği oluşa bir dereceye kadar katılan varlık ya da nesnelere her biridir (Vardar, 2007: 98). Eyleyenler, çoğunlukla birer isimdir ve doğrudan fiil tarafından yönetilirler. Her fiil aynı sayıda eyleyen almaz. Dahası aynı fiil her durumda aynı sayıda eyleyen almaz. Eyleyensiz, bir

<sup>3</sup> Geleneksel dilbilgisi bölümlemesine göre; örneğin *Alfred speaks slowly* cümlesinde yalnızca *slowly*, fiile bağlıdır.

<sup>4</sup> Tesnière'in bölümlemesine göre; *Alfred de slowly de speaks*'a bağlıdır.

veya daha fazla eyleyenli fiiller bulunabilir. Bu eyleyenler üç tiptedir. Bunlar; birinci eyleyen (özne), ikinci eyleyen (nesne) ve üçüncü eyleyendir (dolaylı tümleç) (Tesnière, 2015:100-104). Araştırmacı eyleyenden başka bir de *tümleyen* (circumstants) konusunu ele almıştır. Tümleyenler, eyleyenden farklı olarak çoğunlukla belirteçlerden oluşur ve fiil oluşuyla ilgili yer, zaman veya sebep belirtirler. Ayrıca tümleyenler isteğe bağlıdır ve kullanılmayabilirler (Tesnière, 2015:118).

Eyleyen ve tümleyenlerle arasında bir bağlılık olan fiilin yönetici yapısı, bu fiilin kaç tane eyleyen yöneteceğini belirler<sup>5</sup>. Alabilecekleri eyleyen sayısı ile belli sayıda eyleyeni alıp cümleler oluştururlar, alabilecekleri bu eyleyen sayılarına da fiilin istemi denir. Bu bir bakıma fiilin kapasitesidir. Bu yapısı gereğiyle fiiller, atomlara benzetilebilir (Tesnière, 2015:239). Nasıl ki atomların belirli bir sayıda elektron alma kapasitesi vardır, bu eylem için de geçerlidir. Böylece Tesnière, kimyada kullanılan bir terim olan *valency* (birleşim değeri) kavramını, dil bilgisine uyarlamış ve fiille tamlayıcılarının bir birleşim oluşturduğunu öne sürmüştür (Çetinkaya, 2012:5). Ancak istem dil bilgisi, Tesnière'den sonra büyük gelişme göstermiştir. Araştırmacılar, Tesnière'in istemi yalnızca eylemlerin yönetebildiği eyleyen sayısı ile sınırlandırdığını, modern istem dil bilgisinin ise fiil istem boşluklarının yalnızca sayısı ile değil tür ve sınıfıyla da ilgilendiğini belirtmektedir. Ayrıca isim, sıfat, edat gibi diğer sözcük türlerinin de istem boşlukları oluşturduğu ileri sürülmüş ve istem taşıyıcısı kapsamı genişletilmiştir<sup>6</sup> (Doğan, 2011:27).

İstem günümüzde yalnızca bağımsal dil bilgisinin bir kolu olmaktan çıkmış ve *durum dil bilgisi* (case grammar), *işlevsel dil bilgisi* (functional grammar), *sözlüksel-işlevsel dil bilgisi* (lexicalist functional grammar) gibi yaklaşımlarda da önemli bir yer tutar hâle gelmiştir (Doğan, 2011:35).

Türkiye Türkçesinin çoğu dil bilgisi ve söz dizimi kaynaklarında istem dil bilgisinde kullanılan anlamıyla *istem* kavramına rastlanmaz. Ancak istem dil bilgisine yaklaşan açıklamalar da bulunmaktadır (Doğan, 2011:7). Örneğin Tahir Kahraman tarafından 1993 yılında tamamlanan ve daha sonra kitap olarak yayımlanan *Çağdaş Türkiye Türkçesindeki Fiillerin Durum Ekli Tamlayıcıları* adlı doktora tezi bu anlamda yapılan çalışmalardan ilki kabul edilebilir.

Türkçede istem teriminden ilk bahseden araştırmacı ise Tahsin Banguoğlu'dur. Banguoğlu, Türkçenin Grameri adlı eserinde genellikle geçişli fiillerin kimi ve kim hallerinde nesne istediğini, bu konuda fiilin isteyen, ismin istenen ve nesnenin de yükleme göre hâllenmesine *istem* dendiğini belirtir. Araştırmacı, aynı bölümde eylemlerin istem değiştirdiklerine de dikkat çekerek Eski Türkçedeki *atıg mündi* ile Türkiye Türkçesindeki *ata bindi* cümlelerini örnek gösterir (Banguoğlu, 2011:528).

İstem konusu son yıllarda birçok çalışmada bağımsız bir biçimde işlenmiştir. Gülsel Sev'in *Etmek Fiiliyle Yapılan Birleşik Fiiller ve Tamlayıcılarla Kullanılışı* (2001), Arzu Özdemir'in *Eski Anadolu Türkçesindeki Fiillerin Durum Ekli Tamlayıcıları* (2004), Aysun

<sup>5</sup>Ancak bazı araştırmacılar, eyleyenle tümleyenin fiille olan bağlılığının aynı nitelikte olmadığını, belirteçle fiil arasında sadece bağımlılık ilişkisi varken isimle fiil arasında hem bağımlılık hem de istem ilişkisi olduğunu belirtmektedir (Doğan, 2011: 26).

<sup>6</sup>Ayrıntılı bilgi için bk. Doğan, 2011.

Demirez Güneri'nin *Yeni Uygur Türkçesinde Fiillerin Durum Ekli Tamlayıcıları* (2007), Yasemin Kaya'nın *Olmak Fiiliyle Yapılan Birleşik Fiiller ve Tamlayıcılarla Kullanılışı* (2007), Vildan Emre'nin *Dede Korkut Hikâyelerindeki Fiillerin Birleşim Değerleri* (2008), Dursun Ahmet Atacık'ın *Türkiye Türkçesinde İstem* (2008), Seçkin Uysal'ın *Nehcü'l-Feradis'te Kıl- Fiiliyle Yapılan Birleşik Fiiller ve Tamlayıcılarla Kullanılışı* (2010), Nesrin Arı'nın *Harezmi Türkçesinde Birleşik Fiiller ve Durum Ekli Tamlayıcıları* (2010), Oktay Selim Karaca'nın *Kazak Türkçesinde Fiil İstemleri* (2011), Nuh Doğan'ın *Türkiye Türkçesi Fiillerinde İsteme Göre Anlam Değişiklikleri* (2011)<sup>7</sup>, Işıl Aydın Özkan'ın *Evrensel Dilbilgisi ve Türkçede İstem* (2016) adlı çalışmaları, bu anlamda zikredilebilecek önemli kaynaklardır. Ayrıca Hilal Uzunboy'un *Türkmen Türkçesinde İstem* (2008), Feyzi Çimen'in *Özbek Türkçesinde İstem* (2009), Alper Kara'nın *Uzun Kervan Romanı (Dionis Tanasoglu) Metin-Tercüme ve Gagavuz Türkçesinde Fiil İstemleri* (2011), Cüneyt Çetinkaya'nın *Kazak Türkçesinde Fiilin İstemi* (2012), Tuba Arı Özdemir'in *Gagavuz Türkçesinde İstem* (2012), Hanife Çiçekli'nin *Azerbaycan Türkçesinde Fiillerin İstemi* (2013), Neslihan Yılmaz'ın *Tatar Türkçesinde Fiillerin İstemi* (2016) adlı çalışmalarda da istem konusu, diğer Türk dilleri çerçevesinde ele alınmıştır. Bunların dışında bizim de yararlanıp kaynakçada belirttiğimiz makalelerde de istem/fiil tamlayıcısı konularına değinilmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Çalışmanın amacı; günümüzde farklı tamlayıcılarla otuz bir farklı anlamda kullanılabilen *ur-* eyleminin Orhon, Uygur ve Karahanlı Türkçesinde hangi tamlayıcılarla kullanıldığında hangi anlamları ifade ettiği ve bunların hangilerinin zorunlu ya da seçimli istem konumunda olduğunun, *ur-* eyleminin söz konusu üç dönemde kaç farklı anlama sahip olduğunun tespit edilmesidir.

### **Yöntem**

#### **Araştırma Modeli**

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi deseniyle yürütülmüştür. Çalışmanın veri tabanına bağlı olarak elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. İçeriklerin analiz edilmesinde Helbig ve Schenkel mantıksal, sözdizimsel ve semantik istem tür ve düzeylerinden mantıksal ve sözdizimsel istem türleri hareket noktası olarak alınmıştır.

#### **Çalışmanın Veri Tabanı ve Sınırları**

Bu çalışmada Orhon Türkçesi için *Kül Tigin, Bilge Kağan, Tonyukuk* ve *Külü Çor Yazıtları*; Uygur Türkçesi için *Tes Yazıtı, Altın Yaruk Sudur VI. kitap, Irk Bitig, İyi ve Kötü Prens Öyküsü*; Karahanlı Türkçesi için *Dîvân-ı Lugâti't-Türk, Satır Altı Kur'an Tercümesi* ve *Divân-ı Hikmet* adlı eserlerden faydalanılmıştır. Çalışmamız bu eserlerle sınırlandırılmıştır. Durum eklerinin sayısı, dil bilgisi kitaplarının birçoğuna göre beştir: yalın durum, belirtme, yönelme, bulunma ve çıkma durumu eki. Ancak bunlar dışında dil

<sup>7</sup> Bu çalışmada da büyük ölçüde Nuh Doğan'ın söz konusu çalışması ve onu takip eden çalışmalar örnek alınmış, *ur-* eyleminin isteme göre anlam değişimleri üzerinde durulmuştur.

bilimcilerin ortak olarak belirlediği sayı dokuzdur: yalın durum, belirtme, yönelme, bulunma, çıkma, ilgi, vasıta, eşitlik ve yön gösterme durumu eki (Etiler, 2014: 3). Bizim çalışmamızda yalın durum, belirtme, yönelme, bulunma, çıkma, vasıta, eşitlik durum ekli tamlayıcılar üzerinde durulmuştur. İnceleme yaptığımız dönemlere göre durum ekleri şu şekildedir: Yalın durum eki her üç dönemde de eksizdir. Belirtme durum eki; Orhon Türkçesinde iyelik eki almamış adlardan sonra  $+(X)g$ , iyelik eklerinden sonra  $+(I)n$ , işaret ve şahıs zamirlerinden sonra  $+nI$  biçimindedir. Belirtme durumu eki, Uygur Türkçesinde de bazı istisnalar dışında aynı biçimlerde kullanılır<sup>8</sup>. Karahanlı Türkçesinde, belirtme durum ekleri, Orhon Türkçesi ile aynı olmakla birlikte bunlara ek olarak bir ve ikinci kişi iyeliklerinden sonra  $+I$  biçimi de kullanılmıştır. Yönelme durum eki, Orhon Türkçesinde  $+kA$  biçimindedir. Bu ekin Orhon Türkçesinde üçüncü kişi iyelik eklerinden sonra  $+ηA$ , teklik bir ve ikinci kişi iyelik eklerinden sonra  $+A$  biçimleri de bulunmaktadır. Uygur Türkçesinde de yönelme durum eki aynı biçimde kullanılır. Karahanlı Türkçesinde ise üçüncü kişi iyelik eklerinden sonra  $+ηA$ , teklik bir ve ikinci kişi iyelik ekleri ile yalın sözcüklere  $+GA$  biçiminde eklenmektedir. Bulunma durum eki; Orhon, Uygur ve Karahanlı Türkçelerinde  $+DA$  biçimindedir. Çıkma durum eki, Orhon Türkçesinde bulunma durum eki ile aynıdır ve bu durum  $+DA$  eki ile ifade edilir. Bulunma durum eki  $+DA$ 'nın çıkma işlevi Uygur Türkçesinde de devam etmekle birlikte asıl çıkma durum eki, Uygur Türkçesinde  $+DIn$  biçimindedir. Karahanlı Türkçesinde ise bu işlevi karşılamak için yalnızca  $+DIn$  biçimi kullanılmıştır. Vasıta durum eki, her üç dönemde de  $+(X)n$  biçimindedir; eşitlik durum eki ise  $+çA$  biçimindedir (Ercilasun, 2011: 280-281).

*Ur-* eyleminin çatı ekli biçimleri de bu çalışmanın dışında bırakılmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Helbig ve Schenkel tarafından üç tür istem ve istem düzeyi belirlenmiştir. Bunlar *mantıksal*, *söz dizimsel (sentaktik)* ve *semantik istem* tür ve düzeyleridir. Mantıksal istem, bir sözcüğün açtığı istem boşlukları, bu boşlukların sayı değeridir ve bir fiili doyuran ya da fiilin doyunluğa ulaşabilmesi için gerekli zihinsel bileşenler olarak da tanımlanabileceğini aktarmaktadır (aktaran, Doğan, 2011:49-51). Örneğin; *Ali, kitapları salondan odasına taşıdı* cümlesinde *taşı-* eyleminin açtığı istem boşluğu sayısı mantıksal istem açısından dördüttür (özne, belirtili nesne, dolaylı tümleçler). Mantıksal istem, aynı zamanda zihinsel bir süreci ifade eder ve fiilin açtığı istem boşlukları zihinde tamamlanır. Bu özelliği açısından mantıksal istem, bir dilin ana dil konuşurları tarafından doğru bir cümle kurmak için fiilin oluşturduğu boşluğun zihinde tamamlanmasıdır (Yılmaz, 2016:10). Çalışmada mantıksal istem düzeyi yalnızca örnek cümleler üzerinden belirlenmiştir. Özne de bu sayıya dâhil edilmiştir<sup>9</sup>. İnceleme yapılırken anlamın yanında eylem verilmiş ve kaç istem boşluğu

<sup>8</sup> Belirtme ekinin Köktürkçede işaret ve şahıs zamirlerinden sonra kullanılan  $+nI$  biçiminin, Uygur Türkçesinde bu zamirler dışında da kullanıldığı görülür: *suv+m* vb. (Ercilasun, 2011:277).

<sup>9</sup> Ancak örnek cümlelerimizin çoğunda özne bağlamsal istem konumundadır. Yani *kim* tamlayıcısının (özne) anlamı dilsel bağlam yoluyla kişi ekleri ile de anlatılabildiği için söz diziminde gizli özne konumunda yer almaktadır. Çalışmamızda bağlamsal istem göz önünde bulundurulmamış, eylemdeki kişi ekinin sezdirildiği gizli özne istem boşluğu sayısına dâhil edilmiştir. Çünkü özne, Türkçede birinci istem konumundadır (Doğan, 2011:57). Nitekim Türkçede bağlamsal etkilere bağlı olarak hemen hemen cümlelerin her ögesi düşürülebilir (Gencan, 1983:78-79). Bu durumda istemden bahsetmek güçleşir ve fiillerin bağlamsal istemini belirlemek neredeyse imkânsızlaşır (Doğan, 2011:58).

oluşturduğu *ur-1*, *ur-2* vb. biçimlerde eylemin üstündeki numara ile belirtilmiştir. *Ur-1*, *ur-2* vb. biçimler eylemin hem mantıksal hem de söz dizimsel istem sayısını göstermektedir. Bazı anlamlarda eylemin mantıksal istemi yani açtığı istem boşluğu örneklere göre değişiklik göstermektedir. Böyle durumlarda aynı anlam altına eylemin açtığı istem boşluğu diğerlerinden farklıysa ayrıca belirtilmiştir.

Söz dizimsel istem, fiilin açtığı mantıksal ve semantik istem boşluğunun yüzey yapıdaki yansımasıdır ve her dilde farklı şekillerde gerçekleştiği için evrensel değildir (Yılmaz, 2016:31). Söz dizimsel istem, mantıksal istemin morfolojik olarak betimlenmesi olarak da tanımlanabilir (Özdemir, 2012:23). Çünkü fiil, aynı zamanda tamlayıcının şekil bilgisini ve durum biçim birimini de belirler (Doğan, 2011:58). Ayrıca söz dizimsel istem, eylemin talep ettiği zorunlu tamlayıcılar ve isteğe bağlı tamlayıcılar arasında da bir ayrım yapar. Eğer bir tamlayıcı cümleden çıkarıldığında anlam bozuluyor ise o tamlayıcı zorunlu, anlam bozulmuyor ise o tamlayıcı isteğe bağlı yani seçimli tamlayıcıdır/istemdir<sup>10</sup>. Çalışmanın büyük bölümü, söz dizimsel istem çerçevesinde hazırlanmıştır. *Ur-* eyleminin hangi anlamda hangi durum ekli tamlayıcıyı istediği ve bunların hangilerinin zorunlu hangilerinin isteğe bağlı/seçimli olduğu ele alınmıştır<sup>11</sup>. Bu kısımda zorunlu veya seçimli tamlayıcı/istemler de belirtilmiştir.

Semantik istemde, semantik roller ve semantik sınırlılıklar göz önünde bulundurulur (Çiçekli, 2013:12). Fiillerin mantıksal ve söz dizimsel istemleri istemi aynı olsa da semantik rolleri farklı olabilir ve bu durum ancak o dili ana dili olarak bilenler tarafından anlaşılabilir (Yılmaz, 2016:14). Bu nedenle amacımız; *ur-* eyleminin Orhon, Uygur ve Karahanlı Türkçesinde hangi tamlayıcılarla hangi anlamlarda kullanılabileceği, bunların hangilerinin zorunlu hangilerinin seçimli istemler olduğunu tespit etmek olduğu için çalışmada semantik istem incelemesi yapılmamıştır.

Yukarıdaki adımlardan başka inceleme ile ilgili diğer hususlar şu şekildedir: Öncelikle eylemin anlamı verilmiş, daha sonra bu eylemin belirtilen anlamda kullanılması için alması gereken durum ekli tamlayıcı örneklerle gösterilmiştir. Anlamların nicelik olarak tespiti için her anlama A1, A2 vd. biçiminde numara verilmiştir. Dönemlerde aynı anlamlar varsa anlam sayısı aynı numara ile işaretlenmiştir. Örneklerin geçtiği yerler,

<sup>10</sup> Yukarıda da belirtildiği gibi isteğe bağlı ögeler, *tümleyen* (circumstants) olarak adlandırılır. Tümleyenler, eyleyenden farklı olarak çoğunlukla belirteçlerden oluşur ve fiil oluşuyla ilgili yer, zaman veya sebep belirtirler. Ayrıca tümleyenler isteğe bağlıdır ve kullanılmayabilirler (Tesnière, 2015:118). Kullanılmamaları, eylemin kullanışa çıkmasını engellemez. Seçimli sentaktik istem, fiilin oluşturduğu istem boşluğunun doldurulması zorunlu olmayan tamlayıcısıdır. Cümleden çıkarıldıklarında cümlenin anlamında bozulma ya da belirsizlik olmaz (Yılmaz, 2016:12). Seçimli tamlayıcıyı, zorunlu tamlayıcıdan ayırmak için birkaç yöntem uygulanabilir. Örneğin *silme testi* ile seçimli unsurlar silinir. Türkçede isteğe bağlı ögeler, genellikle edat ya da zarf tümleçleridir. *Eklenebilirlik testi* de seçimli tamlayıcı saptama da kullanılan yöntemlerden biridir. Örneğin Türkçede +DA ekli tamlayıcılar genellikle cümleye çok kolay bir şekilde eklenip çıkarılabilir. *Yan cümle testinde* isteğe bağlı ögelerin bir yan cümleden türemiş olabileceği düşünülür: *taşla kırdı < taş atarak kırdı* (Doğan, 2011:39-44). Ayrıca bazı durumlarda seçimli istem, zorunlu istem değeri kazanabilir. Örneğin *Annem, Ankara'da oturuyor* cümlesine karşılık *Annem oturuyor* cümlesinde *Ankara'da* ögesi seçimli istemden zorunlu istem konumuna geçmiştir. Çünkü bu tamlayıcı, eylemin anlamını etkilemektedir (Doğan, 2011:46-47).

<sup>11</sup> Bu çalışmada isteğe bağlı ögeler yalnızca durum ekli ise değerlendirmeye alınmıştır. Örneğin *Karluk yegren ermeliğ arkasın sıyu urtu* (Berta, 2010:27; User, 2010:471) [Karluklar kestane renkli çevik atı(n) arkasını kırıp vurdular] cümlesinde *sıyu* "kırıp" ögesi de bir seçimlik ögedir. Çünkü *ur-* eylemi, bu cümlede vurmak, kırmak anlamında kullanılmıştır. Dolayısıyla *sıyu* ögesi burada bir pekiştirme konumundadır. Ancak bir durum eki ile çekimlenmediği ve bu çalışma durum ekli tamlayıcılar ile sınırlandırıldığı için değerlendirilmeye alınmamıştır.



eserlere gönderme yapılarak gösterilmiştir. Metinlerin çeviri yazımlarında gönderme yapılan eserlere bağlı kalınmıştır.

### Bulgular

Orhon, Uygur ve Karahanlı Türkçesinde *Ur-* eyleminin hangi durum ekleriyle hangi anlamlarda kullanıldığını, bunların hangilerinin zorunlu hangilerinin seçimli istemler olduğunu tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada yapılan inceleme sonucu aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

#### Orhon Türkçesi Döneminde

**A1.** *Ur*<sup>-2</sup>: kurmak, inşa etmek, (bir yapı) yerleştirmek.

*Gizli Özne/Özne+Yalın Durumda Tamlayıcı:* Her ikisi de zorunlu istem konumundadır. Bu durumda; *ur-* eyleminin bu anlamda kullanılması için alması gereken zorunlu istem sayısı ikidir.

*Yälmäk(a)rgu ädgüti urg(i)l.* [Atlı devriyeleri ve gözetleme kulelerini iyi yerleştir!] (Tekin, 1994: 15).

**A2.** *Ur*<sup>-3</sup>: hâkktmek, taş yazmak.

*Gizli Özne/Özne+Bulunma Durum Ekli {+DA} Tamlayıcı+Belirtme Durum Ekli {+(I)n} Tamlayıcı:* Özne ve belirtme durum ekli tamlayıcı zorunlu, bulunma durum ekli tamlayıcı ise seçimli istem konumundadır.

*İl tuts(i)k(i)ñ(i)n bunta urt(u)m y(a)ñ(i)l(i)p öls(i)k(i)ñ(i)n yeme bunta urt(u)m.* [Devlet sahibi olduğunu buraya (taş üzerine) hâkkttim; yanılıp öleceğini de buraya hâkkttim] (Tekin, 1998:36, 58).

**A3** *Ur*<sup>-2</sup>: yaralamak; öldürmek.

*Gizli Özne/Özne+Belirtme Durum Ekli {+(X)n} Tamlayıcı:* Özne de belirtme durum ekli tamlayıcı da zorunlu istem konumundadır.

*Karluk yegren ermelig arkasin sıyu urtı* (Berta, 2010:27; User, 2010:471) [Karluklar kestane renkli çevik atı(n) arkasını kırıp vurdular]<sup>12</sup>.

*Ur*<sup>-3</sup>: yaralamak; öldürmek.

*Gizli Özne/Özne+Çıkma Durum Ekli {+DA} Tamlayıcı+Araç Durumu Ekli {+(X)n} Tamlayıcı:* Özne ve çıkma durum ekli tamlayıcı zorunlu istem, (yan cümle testi ile) araç durum ekli tamlayıcı (yüz (a)rtuk okun-yüzden fazla ok atarak) seçimli istem konumundadır.

*Y(a)r(i)kınta y(a)lm(a)sınta yüz (a)rtuk okun urtı.* [(Onlar) (Kül Tigin'i) zırhından (ve) kaftanından yüzden fazla okla vurdular] (Tekin, 1998: 48).

*Özne+Belirtme Durum Ekli{+(X)g} Tamlayıcı+Araç Durumu Ekli {+(X)n} Tamlayıcı:* Özne ve belirtme durum ekli tamlayıcılar zorunlu istem, (yan cümle testi ile) araç durum ekli tamlayıcı seçimli istem konumundadır.

<sup>12</sup> Cümlelerin çevirisi, [Karluklar kestane renkli çevik atı arkasından vurup (kalçasını) kırdılar] (Ölmez, 2015:219-222) [Karlüğün antilop renkli hızlı atının (sürerek) arkasını kırdı] (Berta, 2010:34) biçimlerinde de yapılmıştır. Bizim verdiğimiz çeviri, Orhon yazıtlarında da bulunan *sıyu urtı* biçime yakınlaştırılarak yapılmıştır.

**Kül Tig(i)n** *b(a)y(t)rkuun(i)ñ (a)k (a)dg(i)r(t)g bin(i)p opl(a)yu t(e)gdi bir (e)r(i)g okun urtu.* [Kül Tigin Bayırkuların ak aygırına binip süratle atılarak hücum etti. Bir eri okla vurdu] (Tekin, 1998: 48).

*Gizli Özne/Özne+Bulunma Durum Ekli {+DA} Tamlayıcı+Belirtme Durum Ekli{+(X)g}/{+(X)n} Tamlayıcı:* Özne, belirtme durum ekli  $+(X)g/(X)n$  tamlayıcılar zorunlu istem, bulunma durum ekli (+DA) tamlayıcı ise seçimli istem konumundadır.

*Ol t(e)gdükde b(a)y(t)rkuun(i)ñ (a)k (a)dg(i)r(t)g udl(i)kin sıyu urtu.* [O hücumda Bayırkuların ak aygırını, uyluğunu kırıp vurdular] (Tekin, 1998:48)<sup>13</sup>.

### Uygur Türkçesi Döneminde

**A2.** Ur<sup>-3</sup>: hâkketmek, taşa yazmak.

*(Gizli) Özne+ Belirtme Durum Ekli Tamlayıcı {+(X)n}+Yalın Durumda Tamlayıcı (=bo):* Özne ve belirtme durum ekli tamlayıcı zorunlu, yalın durumda tamlayıcı ise seçimli istem konumundadır.

*Belgüsin bitigin bo urtu* [Damgasını, yazısını, bunu kazdı] (Berta, 2010: 230, 234), [Nişanını, yazıtlarını bu koydu, yarattı] (Ölmez, 2015: 274).

**A4** Ur<sup>-2</sup>: elini veya elinde tuttuğu bir şeyi bir yere hızla çarpmak.

*(Gizli) Özne+ Belirtme Durum Ekli{+(X)g}Tamlayıcı:* İki de zorunlu istem konumundadır.

*Kidizig subka suukmiş t(a)kı ur, katıgrı ba tir. (a)nça bilinl(ä)r: y(a)bl(a)k ol* [(Adamın biri) keçeyi suya sokmuş daha çok vur ve sıkıca bağla der. Böylece bilin ki bu kötüdür] (Tekin, 1993: 16-17).

**A5** Ur<sup>-3</sup>: dövmek, hırpalamak veya can acıtmak amacıyla bir şeyle bir canlıya darbe uygulamak; vurmak.

*(Gizli) Özne+ Belirtme Durum Ekli{+(X)g}Tamlayıcı+Eşitlik Durumu Ekli (+çA) Tamlayıcı:* Özne ve belirtme durum ekli tamlayıcı zorunlu istem, eşitlik durum ekli tamlayıcı seçimli istem konumundadır.

*Södä bärü t(ä)ñrim bo beş türlüg tnl(i)g(t)g ulugka kiçigkä t(ä)gi näçä korkit<t>(i)m(t)z ürkit<t>(i)m(i)z ärsär näçä urt(u)muz yünt<t>ümüz ärsär näçä ölürdüm(ü)z ärsär monça tnl(i)gka tural(i)gka öz ötäğçi boltumuz* [Ezelden beri tanrım bu beş türlü canlıyı büyüğünden küçüğüne ne kadar korkutup ürküttüysek ne kadar vurup aşağıladıysak ne kadar (canlarını) acıtıp incittiysek (ve) ne kadar öldürdüysek bütün bu varlıklara can borcumuz oldu] (Özbay, 2014:83-93).

**A6** Ur<sup>-3</sup>: saldırmak.

<sup>13</sup> Bu kısmın çevirisi, *O hücumda Bayırkuların ak aygırını uyluğundan vurup kırdılar* (Ölmez, 2015: 102), *O saldırıda Bayırkunun ak aygırının uyluk kemiği kırıldı* (Berta, 2010: 196), *O hücumda (düşman) Bayırkuların ak aygırını kalçasından yaralayıp vurdu* (Tekin, 2016: 159) biçimlerinde de yapılmıştır. Morfolojik olarak doğrudan yapılmış çeviri bizim yukarıda kullandığımız çeviridir. Nitekim *udl(i)kin* yapısı “kalçasından, uyluğundan” şeklinde çevrildiğinde tamlayıcı, zorunlu istemden seçimli istem kategorisine geçmektedir. Bizim için önemli olan çeviri değil metin olduğundan morfolojik yapıyı daha iyi yansıttığından yukarıdaki çeviri tercih edilmiştir. Bu durum, incelemenin tamamı için geçerlidir.

*Bulunma Durum Ekli {+DA} Tamlayıcı+Cümleden düşürülmüş konumda yönelme durum ekli tamlayıcı+Özne*: Yalnızca özne zorunlu istem, bulunma ekli tamlayıcı ve cümleden düşürülmüş yönelme durum ekli tamlayıcı seçimli istem konumundadır.

*Üçünç suβda yäklär urup kemi suβqa çomurur* [Üçüncü (tehlike) suda şeytanlar saldırır ve gemiyi suya gömerler] (Hamilton, 2011:19).

**A7** Ur<sup>-3</sup>: (bir şeyi veya kimseyi, bir yere) koymak, yerleştirmek.

*(Gizli)Özne+Cümleden düşürülmüş konumda belirtme durum ekli tamlayıcı+Bulunma Durum Ekli {+DA} Tamlayıcı*: Üçü de zorunlu istem konumundadır.

*Elgin adakın bəkləp kınlıkta urdı-lar* (Hamilton, 2011:42) [Elini ayağını hareketsiz kılıp (onu) hapse koydular]

*(Gizli) Özne+Belirtme Durum Ekli {+(X)n} Tamlayıcı+Bulunma Durum Ekli {+DA} Tamlayıcı*: Üçü de zorunlu istem konumundadır.

*Kamag ışığ başın birgärü bap meniñ eligdü uruñ* [Bütün iplerin ucunu bir noktada birleştirerek onu benim elime verin] (Hamilton, 2011:50).

*(Gizli Özne)+Bulunma Durum Ekli Tamlayıcı {+DA}+Yalın Durumda Tamlayıcı (=kav)*: Üçü de zorunlu istem konumundadır.

*Bir arıg ävtä yıdılığ yıparlıg kav urzun* [Temiz bir evde güzel kokulu bir kap koysun, yerleştirsin] (Ayazlı, 2009:208).

Ur<sup>-4</sup>: (bir şeyi, bir yere) koymak, yerleştirmek.

*(Gizli) Özne+Yalın Durumda Nesne+Yönelme Durum Ekli Tamlayıcı+ Eşitlik Ekli {+çA}Tamlayıcı*: Özne, yönelme durum ekli tamlayıcı ve yalın durumda nesne zorunlu istem, eşitlik durum ekli tamlayıcı ise seçimli istem konumundadır.

*Yettinç kün tañ adınçy ärdini yençü kemi-kä tükägüçü urup tegin inçü tep yarlıgkadi* [Yedinci gün, az rastlanır ve seçme inci ve mücevherleri gemiye yeterince yükledikleri zaman prens şöyle buyurdu] (Hamilton, 2011:27).

**A8** Ur<sup>-2</sup>: bindirmek.

*Özne+Yönelme Durum Ekli Tamlayıcı*: İki de zorunlu istem konumundadır.

*Kugu kuş k(a)natiña urup (a)nın k(a)lıyu b(a)rıp(a)n* [Kuğu kuşu (onu) kanatlarına bindirip onunla uçmuş] (Tekin, 1993:18-19).

**A9** Ur<sup>-2</sup>: (özellikle tütsü) yakmak. Ur- eyleminin “yakmak” anlamında kullanımı veri tabanı belirlediğimiz eserler içinde yalnızca *Altun Yaruk* VI. kitapta geçmektedir. Ur- eyleminin bu metinde *tütsügüg ur-* biçiminde belirtili durum ekli tamlayıcı ile de kullanılması *tütsüg ur-* yapısının bir birleşik eylem olarak kabul edilmesinin önüne geçtiği için söz konusu anlama burada yer verilmiştir.

*Özne+Yalın Durumda Tamlayıcı (=tütsüg)*: İki de zorunlu istem konumundadır.

*Ol elig han nomçig ötünüp nomlaguluk oronka agtınmıšta ol elig han biz için tütsüg urup bo nom ärdinikä nomladaçı nomçığa ağır ayag kılzun* [O hükümdar vaize arz edip vaaz edeceği yere çıktığında bizim için tütsü yakıp, bu öğretici mücevherini öğretecek vaize saygı göstereceğin] (Ayazlı, 2009:178).

*Özne+Belirtme Durum Ekli Tamlayıcı {+(X)g}*: İkisi de zorunlu istem konumundadır.

**Özi** arıg suvka kirip yañı arıg ton kädip äligintä tütsüglük tuta bo tütsügüg urup meni okızun [Kendisi temiz suya girip yeni, temiz giysi giyip elinde buhurluk tutarak bu tütsüyü yakıp beni çağırısın] (Ayazlı, 2009:203).

Ur<sup>-3</sup>: (özellikle tütsü) yakmak.

*Özne+Bulunma Durum Ekli Tamlayıcı {+DA}+Yalın Durumda Tamlayıcı (=tütsüg)*: Özne ve yalın durumda tamlayıcı zorunlu istem, bulunma durum ekli tamlayıcı ise seçimli istem konumundadır.

**Ol kişi** yalañuzın aглақ oronta arıg ävtä tütsüg urup ät'özın arıg küzätıp tünämiş k(ä)rgäk [O kişi yalnız olarak ıssız yerde temiz bir evde tütsü yakıp vücudunu temiz tutup gecelemiş olsagerek] (Ayazlı, 2009:208).

**A10** Ur<sup>-2</sup>: (yüksekçe bir yere) çıkmak.

*Gizli Özne/Özne+Yalın Durumda Tamlayıcı (=örgün)*: İkisi de zorunlu istem konumundadır.

**Ol elig han...arşlanlıg örgün** urup... [O hükümdar...aslan motifli tahta çıkıp...] (Ayazlı, 2009:167).

#### **Karahanlı Türkçesi Döneminde**

**A4** Ur<sup>-2</sup>: elini veya elinde tuttuğu bir şeyi bir yere hızla çarpmak.

*Gizli Özne/Özne+Yalın Durumda Tamlayıcı (Nesne=çögen)*: İkisi de zorunlu istem konumundadır.

**Ol anıñ birle çögen** urdı ümleşü [O, pantolonunu ortaya koyarak onunla çevgen oynadı] (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018: 112)<sup>14</sup>.

*Gizli Özne/Özne+Belirtme Durum Ekli Tamlayıcı {+nI}*: İkisi de zorunlu istem konumundadır.

**Ol anı çars çars** urdı [O, onun derisine ses çıkararak vurdu] (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018:150).

**Ol anı tap tup** urdı [Ona her tarafından hızlı hızlı vurdu] (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018:407).

**Anı tos tos** urdı [Onun elbisesine hızlı hızlı vurdu] (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018:398) vd.

*Gizli Özne/Özne+ Cümleden Düşürülmüş Belirtme Durum Ekli Tamlayıcı (Nesne)*: İkisi de zorunlu istem konumundadır.

**Çat çat** urdı [(çat çat diye) ses çıkararak vurdu] (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018:140)<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> Çögen “baston, çevgen” (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018: 627) oyunu, at üzerinde değnekle top atma şeklinde oynanan bir oyundur. Metinde çögen oynadı kısmı “değnek vurdu” anlamındadır.

<sup>15</sup> Bu gibi bir sözlükten alınmış tanık cümlelerde zorunlu istem konumunda olan tamlayıcının cümleden düşürülmüş olması doğaldır. Bu cümle için Türkiye Türkçesinde de sağlama yapıldığında cümlelerin bir nesneye ihtiyacı olduğu açıktır.

*Tos tos urdı* [(tos tos diye) ses çıkararak vurdu] (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018:143) vd.

**A5** Ur<sup>-2</sup>: dövmek, hırpalamak veya can acıtmak amacıyla bir şeyle bir canlıya darbe uygulamak; vurmak.

*Gizli Özne/Özne+Belirtme Durum Ekli {+n/+nI/(X)g} Tamlayıcı*: İki de zorunlu istem konumundadır.

*Ol kulin urdı* [O kölesini dövdü] (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018:86).

*Ol anı urdı çak etmedi* [O, ona vurdu; vurulan acı duymadı] (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018:144).

*Ol erig urug urdı* [O, adamı öyle bir dövdü ki] (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018:166).

*Anı urıp talturdu* [O, onu neredeyse bayılıncaya kadar dövdü] (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018:282).

*Ol anı urup kamturdu* [O, onu ölesiye ve sesi kısılmasıya, başkasına dövdürdü] (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018:288).

*Ol erni urup müngretti* [O, adamı dövüp uluttu ve öküz gibi böğürttü] (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018:345).

*Ol anı uru yazdı* [O, onu neredeyse dövecekti] (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018:376) vd.

**A7** Ur<sup>-3</sup>: (bir şeyi veya bir kimseyi, bir yere) koymak, yerleştirmek.

*Gizli Özne/Özne+Cümleden Düşürülmüş Konumda Yönelme Durum Ekli Tamlayıcı+Yalın Durumda Tamlayıcı (nesne=anıt)*: Üçü de zorunlu istem konumundadır.

*Bart kiçig bolsa anıt bedük ur* [Kova küçükse büyük huni koy] (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018:45).

**A11** Ur<sup>2</sup>:- söylemek, misal vermek<sup>16</sup>.

*Özne+Yalın Durumda Tamlayıcı (=bir mesel)*: Özne ve yalın durumda tamlayıcı (=bir mesel) zorunlu istem konumundadır.

*Urdı Tanrı bir mesel, bir kul alınmış erkedmes umas nerse üze* (Ata, 2004:54) [Tanrı hiçbir şeye gücü yetmeyen ve başkası tarafından alınmış bir kulu misal gösterdi].

Ur<sup>3</sup>:- söylemek, misal vermek

*Gizli Özne/Özne+Belirtme Durum Ekli Tamlayıcı+Yönelme Durum Ekli Tamlayıcı*: Özne ve belirtme durum ekli tamlayıcı zorunlu istem, yönelme durum ekli tamlayıcı ise

<sup>16</sup> *Mesel ur-* yapısı, birleşik eylem gibi görülse de örneklerde de bulunduğu üzere bazı tanık cümlelerde bulunan durum, *ur-* eyleminin tek başına da belirli tamlayıcılarla “söylemek, misal vermek” anlamı taşıdığını göstermektedir: *Urur Tanrı bodunka mesellerini* (Ata, 2004:134) [Tanrı millete misallerini gösterir, söyler], *Aydılar: bizing Tangrılarımız yahşırak azu ol, urmadılar anı sanga meger tartışık için* (Ata, 2004:125) [Bizim İlahımız mı daha iyi yoksa o mu dediler, bunu sana sırf tartışma olsun diye söylemediler]. Ayrıca bir tanık cümlede *mesel söz* biçimi geçmektedir ve bu durum *mesel ur-* şeklinde bir kalıplaşmayı/birleşik eylem tasarlamayı engelleyici bir durumdur: *Urdı rahmânka bir mesel söz* (Ata, 2004:122) [Yaratıcıya bir söz söyledi]. Bu tür yapılar, zamanla eş dizimlilik gereği birleşik eylem durumuna geçmiş olabilir. Ancak bizim örneklerimizde eylem önündeki yalın durumlu tamlayıcı değişebildiği için henüz kalıplaşma söz konusu değildir. Söz konusu yöntem benzer diğer durumlar için de aynı şekilde değerlendirilmiştir. Nitekim eylemin belirtilen anlamı sağlamak için belirli bir tamlayıcıya olan ihtiyacı zamanla bu ikisinin kalıplaşıp birleşik eylem oluşturmasına sebep olmuş olabilir. Bu tür örnekler eş dizimlilik özelliği kazanmış yapılardır. Birleşik eylem değildir.

seçimli istem konumundadır. *Anı* tamlayıcısı, bir önceki cümlede söylenen şeyin (*bizing Tanrılarımız yahşırak azu ol*) açıklayıcısı olduğu için zorunlu istem değerindedir.

*Aydılar: bizing Tanrılarımız yahşırak azu ol, urmadılar anı sanga meger tartışık için* (Ata, 2004:125) [Bizim İlahımız mı daha iyi yoksa o mu dediler, bunu sana sırf tartışma olsun diye söylemediler].

*Özne+Yönelme Durum Ekli Tamlayıcı+Belirtme Durum Ekli Tamlayıcı*: Özne ve belirtme durum ekli tamlayıcı zorunlu istem, yönelme durum ekli tamlayıcı ise seçimli istem konumundadır.

*Urur Tanrı bodunka mesellerini* (Ata, 2004:134) [Tanrı insanlara misallerini gösterir, söyler].

*Özne+Yönelme Durum Ekli {+GA} Tamlayıcı+Yalın Durumda Tamlayıcı (Nesne)*: Özne ve yalın durumda tamlayıcı (nesne=*bir mesel söz*) zorunlu tamlayıcı, yönelme durum ekli tamlayıcı ise seçimli istem konumundadır.

*Urdı rahmânka bir mesel söz* (Ata, 2004:122) [Yaratıcıya bir söz söyledi].

**A12** Ur<sup>3</sup>:- ortaya koymak, ortaya çıkarmak; yapmak.

*Gizli Özne/Özne+Yönelme Durum Ekli Tamlayıcı+Yalın durumda tamlayıcı (nesne)*: Özne ve yalın durumda tamlayıcı zorunlu istem konumunda, yönelme durum ekli tamlayıcı ise seçimli istem konumunda.

*Suwka tug ur* [Suya bent vur/yap] (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018: 400).

Ur<sup>4</sup>:- ortaya koymak, ortaya çıkarmak; yapmak.

*Gizli Özne/Özne+Yönelme Durum Ekli Tamlayıcı {+GA}+Yalın Durumda Tamlayıcı (Nesne=kurug yol)+Bulunma Durum Ekli Tamlayıcı {+DA}*: Özne ve yalın durumda tamlayıcı (nesne=*kurug yol*) zorunlu istem konumunda, yönelme ve bulunma durum ekli tamlayıcılar ise seçimli istem konumundadır.

*Urgıl olarka yol deryâ içinde kurug* (Ata, 2004:69) [(Allah) Onlara denizde kuru bir yol yap/ortaya çıkar (dedi)].

**A13** Ur<sup>3</sup>:- etmek, kılmak, yapmak.

*Özne+Yönelme Durum Ekli Tamlayıcı+Yalın durumda tamlayıcı (nesne)*: Özne ve yalın durumda tamlayıcı zorunlu istem konumunda, yönelme durum ekli tamlayıcı ise seçimli istem konumundadır.

*Ançada körkitür sanga olarnı Tanrı tüşüng içinde azkına, eger körkitse olarnı üküş yüreksizlik kılur erdingiz, tartışur erdingiz iş içinde, ançası bar Tanrı âsânlık urdı* (Ata, 2004: 37) [Allah (sizi) selamete çıkardı/(size) kolaylık yaptı/sağladı]<sup>17</sup>.

*Çın-ok sipâs urdı Tanrı bizing üze* (Ata, 2004:45) [Şüphesiz ki Allah bize iyilik yaptı].

<sup>17</sup> *Tanrı âsânlık urdı* ve *Tanrı artukluk urdı* örneklerinde de daha önce bahsettiğimiz durum söz konusudur. Bu yapılar *âsânlık* ve *artukluk urdı* biçiminde birleşik eylemiş gibi algılanabilir. Ancak yalın durumdaki tamlayıcının örnekten örneğe değişiklik göstermesi bunların birleşik eylem olarak değerlendirilmesini engeller. Bizce; *ur-* eylemi semantik açıdan tek başına “yapmak, ortaya çıkarmak” anlamlarına sahiptir. Aldığı yalın durumda tamlayıcı sadece yapılan işin belirginliğini artırmaktadır. Ancak anlamı tamamladığı için bunlar zorunlu istem konumundadır. Bu tür yapılar, yukarıda da belirtildiği gibi eş dizimlilik değeri taşıyan yapılardır.

Ur<sup>-4</sup>: etmek, kılmak, yapmak.

*Özne+Yalın Durumda Tamlayıcı (Nesne)+Yönelme Durum Ekli Tamlayıcı {+GA}+Bulunma Durum Ekli Tamlayıcı {+DA}*: Özne ve yalın durumda tamlayıcı (nesne) zorunlu istem, yönelme ve bulunma durum ekli tamlayıcılar ise seçimli istem konumundadır.

*Tağrı artukluk urdı amaringızlerke amarı üze rûzî içinde* (Ata, 2004:54) [Allah rızık konusunda bazı (insanları) diğerlerinden üstün etmiş/üstün kılmış].

**A14** Ur<sup>-2</sup>: uygulamak, basmak.

*Gizli Özne/Özne+Yalın Durumda Tamlayıcı (Nesne=tamga, mühür)*: Özne ve yalın durumda tamlayıcı (nesne=tamga, mühür) zorunlu istem konumundadır.

*Tamga urur Tağrı tañğular köngülleri üze* (Ata, 2004:25) [Allah kafirlerin kalplerine (işte böyle) damga vurur/onların kalplerini böyle mühürler].

*Bu ögür anlar kim tamga urdı Tağrı köngülleri üze hem kulakları üze körgülleri üze, bu ögür olar osanuklar ol* (Ata, 2004:57) [İşte onlar, Allah'ın; kalplerine, kulaklarına ve gözlerine damga vurduğu/mühürlediği kimselerdir. İşte onlar gafillerin ta kendileridir]

*Mühür urdı Tağrı köngülleri üze* (Ata, 2004:44) [Allah kalplerine mühür vurdu/damga vurdu].

*Bu kün mühür urur-miz ağızlar üze* (Ata, 2004:92) [O gün biz onların ağızlarına mühür vururuz].

*Tağrı mühür urur sening könglüng üze* (Ata, 2004:119) [Allah senin kalbine mühür vurur].

*Bu ögür anlarka kim mühür urdı Tağrı köngülleri üze, udtılar hevâlarına* (Ata, 2004:134) [İşte onlar Allah'ın gönüllerine mühür vurduğu heveslerine uyan kimselerdir].

**A15** Ur<sup>-3</sup>: çıkarmak.

*Gizli Özne/Özne+Belirtme Durum Ekli Tamlayıcı {+nX/+I}+Çıkma Durum Ekli Tamlayıcı {+DIn}*: Özne ve çıkma durum ekli tamlayıcı zorunlu istem, belirtme durum ekli tamlayıcı ise seçimli istem konumundadır.

*Dâm-ı tezvîr koyup halkını yoldın urduş* [Tezvîr ağı koyup halkı yoldan çıkardın] (HAYUTKÜ, 2017:276).

*Nefsim mini yoldın urup hevâr eyledi* [Nefsim beni yoldan çıkarıp hakir eyledi] (HAYUTKÜ, 2017:47).

*Gizli Özne/Özne+Yönelme Durum Ekli Tamlayıcı {+GA}+Belirtme Durum Ekli Tamlayıcı {+n}*: Üçü de zorunlu istem konumundadır.

*Mar'ifetni meydânıga özin ursa* [Marifet meydanına kendini vursa/çıkarsa] (HAYUTKÜ, 2017:274).

*Gizli Özne/Özne+Cümleden Düşürülmüş Konumda Belirtme Durum Ekli Tamlayıcı+Çıkma Durum Ekli Tamlayıcı {+DIn}*: Özne ve çıkma durum ekli tamlayıcı zorunlu istem konumundadır.

*Şeytân-ı laîn yoldın urdı hâlim tebâh* [Lanetli şeytan yoldan çıkardı halim perişan] (HAYUTKÜ, 2017:160).

**A16** Ur<sup>2</sup>:- takmak, koymak, bağlamak.

*Gizli Özne/Özne+Yalın Durumda Tamlayıcı:* Her ikisi de zorunlu istem konumundadır.

**Kız büt urdı** [Kız onu taktı] (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018:396) (But: kıymetli ve büyük olan firuzelerin adı. Büyüklerinin oğul ve kızlarının perçemlerini altına takılır).

Ur<sup>3</sup>:- takmak, koymak, bağlamak.

*Gizli Özne/Özne+Yönelme Durum Ekli Tamlayıcı {+A}+Belirtme Durum Ekli Tamlayıcı {+nI}:* Üçü de zorunlu istem konumundadır.

**Bağırma taşını urup keldim mena** [Bağırma taşı vurup geldim ben işte] (HAYUTKÜ, 2017:84).

**A17** Ur<sup>3</sup>:- batıcı veya kesici cisimleri saplamak, kakmak.

*Gizli Özne/Özne+Yalın Durumda Tamlayıcı (=teber)+Yönelme Durum Ekli Tamlayıcı:* Özne ve yalın durumda tamlayıcı zorunlu istem, yönelme durum ekli tamlayıcı ise seçimli istem konumundadır.

**Himmet birseñ şom nefsimke ursam teber** [Himmet versen, kötü nefsim teber vursam] (HAYUTKÜ, 2017:62).

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, Orhon, Uygur ve Karahanlı Türkçesi dönemlerinde aldığı durum ekli tamlayıcıya/isteme göre çok anlamlılık gösteren *ur-* eylemi üzerinde durulmuştur. Çalışmada *ur-* eylemi, mantıksal ve söz dizimsel istem çerçevesinde örneklerle değerlendirilmiş ve aldığı durum ekli tamlayıcıya göre söz konusu üç dönem için bu eylemin on yedi anlamı tespit edilmiştir. *Ur-* eyleminin tespit edilen anlamlarda kullanılabilmesi için gerekli zorunlu istem sayıları, seçimli istemle birlikte toplam yani mantıksal istem sayıları ve zorunlu/seçimli durum ekli tamlayıcılar inceleme yapılan dönemlere göre aşağıdaki gibidir:

**Tablo 1.** Orhon Türkçesi Döneminde *ur-* Eyleminin Durum Ekli Tamlayıcıları, Zorunlu ve Mantıksal İstem Sayıları.

Orhon Türkçesi Döneminde	
<b>A1</b> kurmak, inşa etmek, (bir yapı) yerleştirmek.	Zorunlu ve mantıksal istem sayısı ikidir: Gizli Özne/Özne ve Yalın Durumda Tamlayıcı.
<b>A2</b> hâkketmek, taşa yazmak.	Zorunlu istem sayısı iki, mantıksal istem sayısı üçtür: Gizli Özne/Özne ve Belirtme Durum Ekli {+(I)n} Tamlayıcı zorunlu istem, Bulunma Durum Ekli {+DA} Tamlayıcı ise seçimli istem konumundadır.
<b>A3</b> yaralamak, öldürmek.	Zorunlu ve mantıksal istem sayısı ikidir: Gizli Özne/Özne, Belirtme Durum Ekli {+(X)n} Tamlayıcı. Ayrıca mantıksal istem sayısının üç olduğu örneklerde tespit edilmiştir. Bu örneklerde de zorunlu istem sayısı yine ikidir: 1) Gizli Özne/Özne+Çıkma Durum Ekli {+DA} Tamlayıcı+ Araç Durumu Ekli {+(X)n} Tamlayıcı (Araç durumu ekli tamlayıcı seçimli, diğerleri ise zorunlu istem konumundadır). 2) Özne+Belirtme Durum Ekli {+(X)g} Tamlayıcı+ Araç Durumu Ekli {+(X)n} Tamlayıcı (Yine araç durumu ekli tamlayıcı seçimli, diğerleri zorunlu istem konumundadır).



3) Gizli Özne/Özne+Bulunma Durum Ekli {+DA} Tamlayıcı+Belirtme Durum Ekli {+(X)g} Tamlayıcı+Belirtme Durum Ekli {+(X)n} Tamlayıcı (Bulunma durum ekli tamlayıcı seçimli, diğerleri zorunlu istem konumundadır).

**Tablo 2.** Uygur Türkçesi Döneminde *ur-* Eyleminin Durum Ekli Tamlayıcıları, Zorunlu ve Mantıksal İstem Sayıları.

### Uygur Türkçesi Döneminde

**A2** hâkketmek, taşa yazmak.

Zorunlu istem sayısı iki, mantıksal istem sayısı üçtür: (Gizli) Özne, Belirtme Durum Ekli Tamlayıcı {+(X)n} zorunlu, Yalın Durumda Tamlayıcı ise seçimli istem konumundadır.

**A4** elini veya elinde tuttuğu bir şeyi bir yere hızla çarpmak.

Zorunlu ve mantıksal istem sayısı ikidir: (Gizli) Özne ve Belirtme Durum Ekli {+(X)g} Tamlayıcı.

**A5** dövme, hırpalamak veya can acıtmak amacıyla bir şeyle bir canlıya darbe uygulamak; vurmak.

Zorunlu istem sayısı iki, mantıksal istem sayısı üçtür. Gizli Özne, Belirtme Durum Ekli {+(X)g} Tamlayıcı zorunlu, Eşitlik Durumu Ekli (+çA) Tamlayıcı seçimli istem konumundadır.

**A6** saldırmak.

Zorunlu istem sayısı bir, mantıksal istem sayısı üçtür. Yalnızca özne zorunlu, bulunma ve cümleden düşürülmüş yönelme durum ekli tamlayıcı seçimli istem konumundadır.

**A7** (bir şeyi veya kimseyi, bir yere) koymak, yerleştirmek.

Zorunlu ve mantıksal istem sayısı üçtür. *Ur-* eyleminin bu anlamda kullanılabilmesi için üç farklı tamlayıcı birleşimi vardır.

1) (Gizli) Özne+ Cümleden düşürülmüş konumda belirtme durum ekli tamlayıcı+Bulunma Durum Ekli {+DA} Tamlayıcı.

2) (Gizli) Özne+Belirtme Durum Ekli {+(X)n} Tamlayıcı+Bulunma Durum Ekli {+DA} Tamlayıcı.

3) (Gizli Özne)+Bulunma Durum Ekli Tamlayıcı {+DA}+Yalın Durumda Tamlayıcı.

Ayrıca bir örnekte mantıksal istem sayısı dört olarak tespit edilmiştir. Bu örnekte özne, yönelme durum ekli tamlayıcı ve yalın durumda tamlayıcı zorunlu, eşitlik durum ekli tamlayıcı ise seçimli istem konumundadır.

**A8** bindirmek.

Zorunlu ve mantıksal istem sayısı ikidir: Özne ve Yönelme Durum Ekli Tamlayıcı.

**A9** (özellikle tütsü) yakmak.

Zorunlu ve mantıksal istem sayısı ikidir. İki farklı tamlayıcı birleşimiyle kullanılabilir: 1) Özne ve Yalın Durumda Tamlayıcı 2) Özne ve Belirtme Durum Ekli Tamlayıcı. Özne de diğer tamlayıcılar da zorunlu istem konumundadır

Ayrıca bir örnekte mantıksal istemi üç olarak tespit edilmiştir. Bu örnekte özne ve yalın durumda tamlayıcı zorunlu, bulunma durum ekli tamlayıcı ise seçimli istem konumundadır.

**A10** (yüksekçe bir yere) çıkmak.

Zorunlu ve mantıksal istem sayısı ikidir: Gizli Özne/Özne, Yalın Durumda Tamlayıcı.

**Tablo 3.** Karahanlı Türkçesi Döneminde *ur-* Eyleminin Durum Ekli Tamlayıcıları, Zorunlu ve Mantıksal İstem Sayıları.

### Karahanlı Türkçesi Döneminde

**A4** elini veya elinde tuttuğu bir şeyi bir yere hızla çarpmak.

Zorunlu ve mantıksal istem sayısı ikidir ve üç farklı birleşimde gerçekleşir:

- 
- 1) Gizli Özne/Özne ve Yalın Durumda Tamlayıcı.
  - 2) Gizli Özne/Özne ve Belirtme Durum Ekli Tamlayıcı {+nI}
  - 3) Gizli Özne/Özne ve Cümleden Düşürülmüş Belirtme Durum Ekli Tamlayıcı.
- 

**A5** dövmek, hırpalamak veya can acıtmak amacıyla bir şeyle bir canlıya darbe uygulamak; vurmak.  
Zorunlu ve mantıksal istem sayısı ikidir: Gizli Özne/Özne, Belirtme Durum Ekli {+n/+nI/(X)g} Tamlayıcı.

---

**A7** (bir şeyi veya kimseyi, bir yere) koymak, yerleştirmek.  
Zorunlu ve mantıksal istem sayısı üçtür: Gizli Özne/Özne, Yönelme Durum Ekli Tamlayıcı ve Yalın Durumda Tamlayıcı.

---

**A11** söylemek, misal vermek.  
Zorunlu istem ve mantıksal istem sayısı ikidir: Özne, yalın durumda tamlayıcı.

Ayrıca mantıksal istem sayısının üç olduğu örneklerde mevcuttur:

- 1) Gizli Özne/Özne+Belirtme Durum Ekli Tamlayıcı+Yönelme Durum Ekli Tamlayıcı (Yönelme durum ekli tamlayıcı dışındakiler zorunlu istem konumundadır)
  - 2) Özne+Yönelme Durum Ekli Tamlayıcı+Belirtme Durum Ekli Tamlayıcı (Yönelme durum ekli tamlayıcı dışındakiler zorunlu istem konumundadır)
  - 3) Özne+Yönelme Durum Ekli {+GA} Tamlayıcı+Yalın Durumda Tamlayıcı (Yönelme durum ekli tamlayıcı dışındakiler zorunlu istem konumundadır).
- 

**A12** ortaya koymak, ortaya çıkarmak; yapmak.  
Zorunlu istem sayısı iki, mantıksal istem sayısı üçtür. Gizli Özne/Özne ve yalın durumda tamlayıcı zorunlu, yönelme durum ekli tamlayıcı seçimli istem konumundadır.  
Ayrıca bir örnekte mantıksal istemi dört olarak tespit edilmiştir: Bu örnekte gizli Özne/Özne ve yalın durumda tamlayıcı zorunlu, yönelme ve durum ekli tamlayıcı seçimli istem konumundadır.

---

**A13** etmek, kılmak, yapmak.  
Zorunlu istem sayısı iki, mantıksal istem sayısı ise üçtür. Özne ve yalın durumda tamlayıcı zorunlu, yönelme durum ekli tamlayıcı seçimli istem konumundadır.  
Ayrıca bir örnekte mantıksal istemi dört olarak tespit edilmiştir. Bu örnekte Özne ve Yalın Durumda Tamlayıcı zorunlu, Yönelme ve Bulunma Durum Ekli Tamlayıcılar ise seçimli istem konumundadır.

---

**A14** uygulamak, basmak.  
Zorunlu ve mantıksal istem sayısı ise üçtür: Gizli Özne/Özne, Yalın Durumda Tamlayıcı zorunlu istem konumundadır.

---

**A15** çıkarmak.  
Zorunlu ve mantıksal istemi üçtür ve üç farklı birleşimde kullanılabilir:

- 1) Gizli Özne/Özne+Belirtme Durum Ekli Tamlayıcı {+nX/+I}+Çıkma Durum Ekli Tamlayıcı {+DIn}. Bu örnekte belirtme durum ekli tamlayıcı seçimli, diğerleri zorunlu istem konumundadır.
- 2) Gizli Özne/Özne+Yönelme Durum Ekli Tamlayıcı {+GA}+Belirtme Durum Ekli Tamlayıcı {+n}. Bu örnekte üç öge de zorunlu tamlayıcı konumundadır.
- 3) Gizli Özne/Özne+Cümleden Düşürülmüş Konumda Belirtme Durum Ekli Tamlayıcı+Çıkma Durum Ekli Tamlayıcı {+DIn}. Bu örnekte özne ve çıkma durum ekli tamlayıcı zorunlu istem, cümleden düşürülmüş tamlayıcı ise seçimli istem konumundadır.

---

**A16** takmak, koymak, bağlamak.  
Zorunlu ve mantıksal istem sayısı ikidir: Gizli Özne/Özne, Yalın Durumda Tamlayıcı. Ayrıca bir örnekte mantıksal ve zorunlu istem sayısı üç olarak tespit edilmiştir: Gizli Özne/Özne, Yönelme Durum Ekli Tamlayıcı {+A} ve Belirtme Durum Ekli Tamlayıcı {+nI}.

---

**A17** batıcı veya kesici cisimleri saplamak, kakmak.

Zorunlu istem sayısı iki, mantıksal istemi ise üçtür. Özne ve yalın durumda tamlayıcı zorunlu, yönelme durum ekli tamlayıcı ise seçimli istem konumundadır.

Tablolardan da görüldüğü üzere veri tabanımızdan alınan örneklerde *Ur-* eylemi; Orhon Türkçesinde “kurmak, inşa etmek, (bir yapı) yerleştirmek” (A1), “hâkketmek, taş yazmak” (A2), “yaralamak; öldürmek” (A3) olmak üzere üç farklı anlama sahiptir. Bunlardan “hâkketmek, taş yazmak” (A2), Uygur Türkçesinde de aynı anlamda kullanılmaktadır. Ayrıca *ur-* eyleminin bu anlamda kullanılabilmesi için her iki dönemde de aldığı mantıksal ve zorunlu istem sayısı aynıdır. Orhon Türkçesinde eylemin zorunlu istemleri; Gizli Özne/Özne ve Belirtme Durum Ekli  $\{+(I)n\}$  Tamlayıcı; Uygur Türkçesinde de yine (Gizli) Özne/Özne ve Belirtme Durum Ekli Tamlayıcıdır  $\{+(X)n\}$ . *Ur-* eyleminin A2’deki seçimli istemleri ise Orhon Türkçesinde bulunma durum ekli tamlayıcı iken Uygur Türkçesinde yalın durumda tamlayıcıdır. Orhon Türkçesinde *ur-* eyleminin tespit edilen A1 ve A3 anlamları Uygur ve Karahanlı Türkçelerinde tespit edilememiştir. Uygur Türkçesi döneminde sözcüğün ayrıca “hâkketmek, taş yazmak” anlamı dışında şu anlamlarda kullanıldığı tespit edilmiştir: “elini veya elinde tuttuğu bir şeyi bir yere hızla çarpmak” (A4), “dövmek, hırpalamak veya can acıtmak amacıyla bir şeyle bir canlıya darbe uygulamak; vurmak” (A5), “saldırmak” (A6), “(bir şeyi veya kimseyi, bir yere) koymak, yerleştirmek” (A7), “bindirmek” (A8), “(özellikle tütsü) yakmak” (A9), “(yüksekçe bir yere) çıkmak”. Bunlardan A4, A5 ve A7 Karahanlı Türkçesi döneminde de örnekleriyle tespit edilmiştir. *Ur-* eyleminin A4’de kullanılabilmesi için alabilmesi gereken zorunlu ve mantıksal istem sayısı, hem Uygur hem de Karahanlı Türkçesinde ikidir. Uygur Türkçesinde (Gizli)Özne/Özne ve Belirtme Durum Ekli  $\{+(X)g\}$  Tamlayıcı ile bu anlamda kullanılırken Karahanlı Türkçesinde üç farklı tamlayıcı birleşiminde bu anlamı karşılayarak kullanılabilir: Gizli Özne/Özne ve Yalın Durumda Tamlayıcı. 2) Gizli Özne/Özne ve Belirtme Durum Ekli Tamlayıcı  $\{+nI\}$  3) Gizli Özne/Özne ve Cümleden Düşürülmüş Belirtme Durum Ekli Tamlayıcı. *Ur-* eylemi, A5’de kullanımı için Uygur Türkçesinde (Gizli) Özne, Belirtme Durum Ekli  $\{+(X)g\}$  Tamlayıcı ve Eşitlik Durumu Ekli  $\{+çA\}$  Tamlayıcı alır. Yani mantıksal istemi üç iken zorunlu istemi ikidir. Karahanlı Türkçesinde ise aynı anlamı karşılamak için aldığı mantıksal ve zorunlu istem sayısı ikidir ve bunlar Gizli Özne/Özne ile Belirtme Durum Ekli  $\{+n/+nI/(X)g\}$  Tamlayıcıdır. A7 için ise hem Uygur hem de Karahanlı Türkçesinde *ur-* eyleminin mantıksal ve zorunlu istem sayısı üçtür. Uygur Türkçesinde söz konusu anlamı kazanabilmesi için üç tamlayıcı birleşimi vardır. Ayrıca Uygur Türkçesi döneminde bir örnekte mantıksal istemi dört olarak tespit edilmiştir. Uygur Türkçesinde *ur-* eyleminin çeşitli tamlayıcılarla kullanılabilen sekiz, Karahanlı Türkçesinde ise on anlamı vardır. Çalışmada toplamda *ur-* eyleminin on yedi farklı anlamı tespit edilmiştir.

### Kaynakça

- Ágel, F. & K. Fischer (2014). “Dependency Grammar and Valency Theory”, *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*, November 12, s. 225-259, England: Oxford University Press.
- Ata, A. (2004). *Türkçe İlk Kuran Tercümesi, Rylands Nüshası Karahanlı Türkçesi (Giriş-Metin-Notlar-Dizin)*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ayazlı, Ö. (2009). *Altun Yaruk Sudur VI. Kitap*, Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Banguoğlu, T. (2011). *Türkçenin Grameri*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Barlas, S. (2015). *Kırgız Türkçesinde İstem (Valenz)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Berta, Á. (2010). *Sözlerimi İyi Dinleyin* (E. Yılmaz, Çev.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Çetinkaya, C. (2012). *Kazak Türkçesinde Fiilin İstemi: Valenz*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Çiçekli, Hanife (2013). *Azerbaycan Türkçesinde Fiillerin İstemi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ordu Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Dîvân-ı Hikmet-Hoca Ahmet Yesevî* (2017) (Ed. Mustafa Tatcı), Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi (HAYUTKÜ) İnceleme - Araştırma Dizisi; Yayın No: 29, Ankara: Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi.
- Doğan, N. (2011). *Türkiye Türkçesi Fiillerinde İsteme Göre Anlam Değişiklikleri*, Yayınlanmamış doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Ercilasun, A. B. (2011). *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ercilasun, A. B. & Z. Akkoyunlu (2014). *Kâşgarlı Mahmud Dîvânı Lugâti't-Türk Giriş-Metin-Çeviri- Notlar-Dizin*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Bayrak Basım-Yayım.
- Etiler, S. (2014). *Kırgız Yazarı Tölögön Kasımbekov'un “Sıngan Kılıç” Romanındaki Fiillerin Durum Ekli Tamlayıcıları*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hamilton, J. R. (2011). *İyi ve Kötü Prens Öyküsü* (V. Köken, Çev.), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- <http://sozluk.gov.tr> (Erişim Tarihi: 06.06.2019, sa. 21:38).
- Kahraman, T. (1996). *Çağdaş Türkiye Türkçesindeki Fiillerin Durum Ekli Tamlayıcıları*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karahan, L. (1997). “Fiil-Tamlayıcı İlişkisi Üzerine”, *Türk Dili*, S. 549, s. 209-213.
- Orkun, H. N. (2011). *Eski Türk Yazıtları*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ölmez, M. (2015). *Orhon-Uygur Hanlığı Dönemi Moğolistan'daki Eski Türk Yazıtları Metin-Çeviri-Sözlük*, Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Özbay, B. (2014). *Huastuanıft Manihaist Uygurların Tövbe Duası*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özdemir, T. A. (2012). *Gagauz Türkçesinde İstem*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Özkan, A. (1999). “Türkçede Fiil-Tamlayıcı İlişkisi ve Fiillerin İstem Değiştirmesi”, *Araştırmalar-İnsan Bilimleri Araştırmaları*, S. 1, s. 125-143.

- Özkan, A. (2011). “Eski Anadolu Türkçesindeki Bazı Fiillerin Hâl Ekli Tamlayıcıları ve Bu Tamlayıcılarda Zaman İçinde Görülen Değişiklikler”, *Turkish Studies*, S. 6/1, s. 521-532.
- Schneider, G. (1998). *A Linguistic Comparison of Constituency, Dependency and Link Grammar*, Zürich: Institut für Informatik Winterthurerstr.
- Tekin, T. (1994). *Tunyukuk Yazıtı*, Ankara: Simurg Yayınları.
- Tekin, T. (1998). *Orhon Yazıtları*, İstanbul: Simurg Yayınları.
- Tesnière, L. (2015). *Elements of Structural Syntax* (T. Osborne ve S. Kahane, Çev.), Hollanda: John Benjamins Publishing Company.
- User, H. Ş. (2010). *Köktürk ve Ötüken Uygur Kağanlığı Yazıtları: Söz Varlığı İncelemesi*, Konya: Kömen Yayınları.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yılmaz, N. (2016). *Tatar Türkçesinde Fiillerin İstemi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.



*Araştırma Makalesi / Research Article*

## **A Study on the Movements out of Relative Clause Island in Turkish Türkçede İlgi Tümceciği Adası Dışına Yapılan Taşımalar Üzerine Bir İnceleme\***

**Sinan Çakır\*\***

**Geliş / Received:** 12.06.2019

**Kabul / Accepted:** 16.03.2020

**ABSTRACT:** According to the Late Adjunction Hypothesis (Stepanov, 2001; 2007; Fox, 2002; Boskovic, 2004; Henderson, 2007), adjuncts merge into the derivation later than arguments. Therefore, it is not possible to move anything out of such structures. The findings of the studies (Gürel ve Çele, 2011, İnce, 2012, Çakır, 2018) that focus on the movements out of relative clause island structures match up with the claims of the Late Adjunction Hypothesis. On the other hand, Hoffman (1995, pp. 56-57) claims that even strong island structures such as the Relative Clause Island Constraint can be bypassed in Turkish in the cases where overt pronouns are used. The present study focuses on such structures. The data of the study were collected from 93 participants through a Grammaticality Judgment Test consisting of 18 items, and a Self-paced Reading Task consisting of 9 items. The findings of the study support the assertions of the Late Adjunction Hypothesis. It is not possible to move anything out of a relative clause no matter the main clause in which it exists contains an overt pronoun or another noun phrase in its subject position. Yet, it is noticeable that the movements out of relative clauses are relatively more acceptable in the cases where an overt pronoun exists in the subject position of the main clause. The reason for this situation might be related with the fact that the overt pronouns are deleted while being processed in the mind. As the findings of the study suggest, the ungrammaticality in such cases becomes more explicit when the overt pronouns are replaced with other noun phrases.

**Keywords:** Late Adjunction Hypothesis, Relative Clause Island Constraint, overt pronouns, Turkish.

**ÖZ:** Geç Eklenti Varsayımına (Stepanov, 2001; 2007; Fox, 2002; Boskovic, 2004; Henderson, 2007) göre eklentiler türetime diğer tümce öğelerine kıyasla daha geç katılmaktadırlar. Bu nedenle de bu tür yapılardan dışarı doğru taşıma yapmak mümkün olmamaktadır. Türkçede ilgi tümceciği eklenti adası dışına yapılan taşımaları inceleyen çalışmaların bulguları (Gürel ve Çele, 2011, İnce, 2012, Çakır, 2018) Geç Eklenti Varsayımının iddiasıyla örtüşmektedir. Ancak Hoffman (1995, s.56-57), Türkçede kişi adılı kullanılan bazı durumlarda ilgi tümcecikleri gibi oldukça güçlü eklenti adalarından bile öğelerin dışarı taşınabildiğini iddia etmektedir. Mevcut çalışma, bu tür yapılara odaklanmaktadır. 18 maddeden oluşan Bir Dilbilgisellik Değerlendirme Testi ve 9 maddeden oluşan Kendi Hızında Okuma Testi (Self-paced Reading Test) ile toplam 93 katılımcıdan veri toplanmıştır. Çalışmanın bulguları Geç Eklenti Varsayımının iddialarını desteklemektedir. İlgi tümceciği içeren tümcenin öznesi konumunda ister bir kişi adılı bulunsun ister diğer bir ad öbeği, bu tümcecikten dışarı doğru yapılan taşımalar dilbilgisel sonuçlar vermemektedir. Kişi adılı içeren tümcelerde, ilgi tümceciğinden dışarı doğru yapılan taşımaların göreceli olarak daha fazla kabul edilebilir oluşu ise bu tümcelerde bulunan açık adların zihinsel işleme esnasında düşürüldüğü şeklinde açıklanmıştır. Çalışma bulgularının da gösterdiği gibi, açık adların başka ad öbekleri ile değiştirilmesiyle bu tür taşımalarındaki dilbilgisellik sorunu daha belirgin bir hale gelmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Geç Eklenti Varsayımı, İlgi Tümceciği Adası, açık adlar, Türkçe.

\* Bu çalışma Mersin’de düzenlenen “33. Ulusal Dilbilim Kurultayı”nda (9-10, Mayıs, 2019) sözlü olarak sunulmuştur.

\*\* Dr. Öğrt. Üy., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Dilbilimi Bölümü, sinacakir@erbakan.edu.tr

## Giriş

Üretici Dilbilim çalışmaları göstermektedir ki özne ve eklenti konumlarından dışarı doğru yapılan taşımalar tümleyici konumundan dışarı doğru yapılan taşımalara göre daha sorunludur (Adger, 2003; Rizzi, 2006; Stepanov, 2007 vb.). Huang (1982) bu durumun sebebini Çıkarım Alanı Koşulu ile açıklamıştır. Bu koşula göre, bir konumdan dışarı doğru bir taşımanın yapılabilmesi ancak o konumun tam yönetimli olması ile mümkündür. Özneler ve eklentiler tam yönetimli olmadıkları için bu konumlardan dışarı doğru taşıma yapmak mümkün olmamaktadır. Aşağıda verilen İngilizce tümceler bu durumu örneklendirmektedir:

(1) Who did Mert say [that he met {who} a few days ago]?

(Mert [birkaç gün önce kiminle tanıştığını] söyledi?)

\*(2) Who does [that Mert love {who}] is rather obvious?

( [Mert'in kimi sevdiği] oldukça açık?)

\*(3) Who did Mert sell the car [that he had inherited from {who}]?

(Mert [kendisine kimden miras kalan arabayı] sattı?)

(1) de ne öbeği tam yönetimli olan tümleyici öbeğinden dışarı taşınmıştır. Öte yandan, (2) de bir öznenin (3) de ise bir eklentiden dışarı taşınmıştır. Her iki konum da tam yönetimli olmadığı için bu konumlardan dışarı doğru yapılan taşımalar dilbilgisi dışı sonuçlar vermiştir.

Yetinmeci Çizgide “tam yönetim” kavramı terkedilmiştir. Bu nedenle Yönetim ve Bağlama döneminde kullanılan Çıkarım Alanı Koşulu etkilerinin Yetinmeci Çizgiye uygun ifadelerle yeniden açıklanması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Yetinmeci Çizgide, önceki dönemden farklı olarak özne ve eklenti içerisinden yapılan taşımalar ayrı ayrı ele alınmıştır. Bir başka deyişle, Çıkarım Alanı Koşulu benzeri her iki durumu da içine alan tek bir varsayım ortaya atmak yerine bu olgular için ayrı ayrı varsayımlar üretilmiştir.

Öznelere dışarı doğru yapılan taşımaları açıklamak için Takahashi (1994), Boeckx (2003) ve Rizzi (2006; 2010) tarafından Donma İlkesi ortaya atılmıştır. Bu ilkeye göre, bir öbek taşındıktan sonra donmaktadır ve bu öbeğin içinde bulunan herhangi bir öğeyi tekrar taşımak mümkün olmamaktadır. Tümcesel özneler eylem öbeği içerisinde türetime katılmakta ve daha sonra bu konumdan zaman öbeğine taşınmaktadırlar. Bu taşıma sonrasında da donma etkilerine maruz kalmaktadırlar. Diğer bir deyişle, Donma İlkesi özne içerisinden dışarı doğru yapılan taşımalarındaki dilbilgisi dışı durumları başarı ile açıklamaktadır.

Eklentilerden dışarı doğru yapılan taşımalara gelindiğinde, Yönetim ve Bağlama dönemi Çıkarım Alanı Koşulu etkilerini açıklamak için Geç Eklenti Varsayımı ortaya atılmıştır (Nissenbaum, 1998; Sauerland, 1998; Fox & Nissenbaum, 1999; Stepanov, 2001; 2007; Fox, 2002; Boskovic, 2004; Henderson, 2007). Bu varsayıma göre, eklentiler türetime diğer öğelere nispeten daha geç katılmaktadırlar. Bir başka deyişle, eklentilerin türetime katılımı türetim üzerindeki tüm yer değiştirme işlemleri tamamlandıktan sonra

gerçekleşmektedir. Bu nedenle de bu tür yapıların içerisinde herhangi bir ögenin dışarı taşınması mümkün olmamaktadır.

Çakır (2018), Türkçedeki karmaşık tümceler içerisinde tümce başı konuma yapılan çalkalama ve işletici taşıma yapılarını incelemiştir. Bahsi geçen bu çalışmada, Geç Eklenti Varsayımının bu tür yapılardan dışarı doğru yapılan tüm dilbilgisel dışı durumları başarı ile açıkladığını öne sürülmüştür. Türetime sonradan katıldıkları için, üye konumundaki ögeler, eklenti konumundaki ögeler ya da bunların operatörleri ilgi ya da belirteç tümceciklerinden dışarı taşınmamaktadır. Aşağıdaki tümceler sırasıyla bu durumları örneklendirmektedir:

- \* (4) [TÜMÖ Çantayı [ZÖ Mesut [BelÖ [TÜMÖ Erman'ın {çantayı} sakladığı] odayı] öğrendi]].
- \* (5) [TÜMÖ Özür dilemek için [ZÖ Emel [BelÖ [ TÜMÖ Kerem'in {özür dilemek için} yazdığı] mektubu] okudu]].
- \* (6) [TÜMÖ Ne-op [ZÖ Emre [BelÖ [ TÜMÖ Elif'in neden {ne-op} yazdığı] kitabı] beğendi]]?

Bu tümcelerde ögeler eklenti dışına taşınmamaktadır. (4) de üye rolüne sahip ad öbeği *çantayı* çalkalama yoluyla ada yapısı dışına dilbilgisel olarak taşınmamıştır. Benzer şekilde, eklenti rolüne sahip *özür dilemek için* öbeğinin taşınması da dilbilgisi dışı sonuç vermiştir. (6) da herhangi bir sözcüksel taşıma mevcut değildir. Ancak ne eklentisi *neden* in işleticisi ana tümcenin TÜMÖ GÖS konumuna taşınmıştır. Bu taşıma da ada etkilerine maruz olup dilbilgisi dışı şekilde sonuçlanmıştır. Öte yandan, üye ne-işleticilerinin ada etkilerine maruz kalmadıkları gözlemlenmektedir:

- (7) [TÜMÖ Ne-op [ZÖ Mesut [BelÖ [TÜMÖ Erman'ın neyi sakladığı] odayı] öğrendi]]?

Bu durumun sebebinin üye ne-işleticilerinin türetime katılım noktası olduğu savunulmaktadır (Aoun ve Li, 1993). Bu işleticiler türetime doğrudan ana tümcenin TÜMÖ GÖS konumundan katıldıkları için ada etkilerine maruz kalmamaktadırlar. Dolayısıyla da Geç Eklenti Varsayımının etki alanına girmemektedirler.

Özetle, Geç Eklenti Varsayımına göre, hiçbir unsur eklenti adası dışına taşınmamaktadır. Bu noktada, yapılan bu genellemenin tüm durumlar için geçerli olup olmadığı sorusu ortaya çıkmaktadır. Bir başka deyişle, eklentilerden dışarı taşınmanın mümkün olduğu herhangi bir durumun var olup olmadığı sorusu akla gelmektedir.

### Mevcut Çalışma

Mevcut çalışma da Türkçede eklentilerden dışarı doğru yapılan taşımalara odaklanmaktadır. Özellikle de ilgi tümceciklerinden dışarı yapılan taşımaları araştırmaktadır. Bu tür yapılardan dışarı taşıma yapmanın herhangi bir şekilde mümkün olup olmadığını incelemektedir. Alanyazında böyle bir yapının varlığı tartışma yaratmaktadır. Hoffman (1995, 56-57), Türkçede bazı durumlarda ilgi tümcecikleri gibi oldukça güçlü eklenti adalarından bile ögelerin dışarı taşınabildiğini iddia etmektedir. Aşağıda verilen tümceler bu yapıyı örneklendirmektedir:



- (8) a. [TÜMÖ Bu kitabı [ ZÖ ben [BelÖ [ TÜMÖ {bu kitabı} yazan] kadını] tanıyorum]].
- b. [TÜMÖ Ankara'dan [ZÖ sen [BelÖ [TÜMÖ dün {Ankara'dan}gelen] adamı] tanıyor musun]]?

Hoffman (1995) tarafından ortaya atılan bu iddia, herhangi bir ögenin eklenti yapılarından dışarı taşımının mümkün olmadığını savunan genellemeyle çelişmektedir. Bir başka deyişle, Geç Eklenti Varsayımının Türkçedeki işlerliğini çürütmektedir. Ancak, pek çok diğer durumda eklenti yapılarından dışarı taşıma yapmak mümkün değil iken (8) de örneklendirilen durumda dışarı taşıma yapmak nasıl mümkün olabilmektedir?

Bu çalışmada, öncelikle (8) de örneklendirilen yapının dilbilgisel olarak sorunsuz bir yapı olup olmadığını anadil konuşucularından toplanacak verilerle değerlendirilmesi gerektiği savunulmaktadır. Çalışmanın varsayımına göre, bu tür tümceler sözdizimsel olarak sorunsuz, geçerli tümceler olmayabilir. Bu tür yapıların olası kabul edilebilirliği ise, sözdizimsel bir gerçeklikten ziyade zihinsel işlemeyle ilgili bir durum olabileceği ileri sürülmektedir. Bir diğer deyişle, sen ve ben gibi kişi adları zihinsel işleme esnasında düşürülüyor olabilirler. Türkçe adıl düşüren bir dil olup bu tür adılar eğer bağlamsal bir rol üstlenmiyorlar ise sıklıkla düşürülebilmektedirler. Örneğin (8)a'daki durum ele alındığında, bu tümcenin çalkalama yapısı içermeyen halinde açık adıl kullanımı zorunlu değildir. Tümcenin bu hali (9) olarak verilmiştir:

- (9) a. [ ZÖ Ben [BelÖ [TÜMÖ bu kitabı yazan] kadını] tanıyorum].
- b. [ ZÖ Adıl [BelÖ [ TÜMÖ bu kitabı yazan] kadını] tanıyorum].

Nitekim bu çalışmada, (8)'de örneklendirilen tümcelerin özne konumunda bulunan açık adıların zihinsel işleme esnasında düşürüldüğü ve ada dışına herhangi bir taşımının yapılmadığı iddia edilmektedir. Bir başka deyişle, aslında işlenen (10)a değil (10)b dir:

- (10) a. [TÜMÖ Bu kitabı [ZÖ ben [BelÖ [TÜMÖ {bu kitabı} yazan] kadını] tanıyorum]].
- b. [ ZÖ Adıl [BelÖ [ TÜMÖ bu kitabı yazan] kadını] tanıyorum].

(10)b'de örneklendirildiği gibi, aslında bu tür yapılarda, eklenti adası dışına herhangi bir taşıma yapılmamaktadır. Bu nedenle, bu tür yapıların eklenti adalarından dışarı taşıma yapmanın mümkün olmadığını savunan varsayımına karşıt durum oluşturmadığı savunulmaktadır. Bu tür adıların başka ad öbekleriyle yer değiştirilmesiyle tümcelerdeki dilbilgisellik sorununun daha belirgin hale geleceği savunulmaktadır. Çalışmanın bu iddialarının anadil konuşucularından toplanacak verilerle desteklenmesi gerekmektedir.

### Yöntem

Çalışmanın verileri bir Dilbilgisellik Değerlendirme Testi ve bir Kendi Hızında Okuma Testi (Self-paced Reading Task) vasıtasıyla toplam 93 katılımcıdan toplanmıştır. Çalışmanın katılımcıları Adıyaman Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı ve Tarih bölümleri öğrencileri olup (55 kız, 38 erkek, yaş ortalaması: 20.2) hedef dilbilgisi konusunda herhangi bir eğitim almamışlardır.

Dilbilgisellik Değerlendirme Testi 18 maddeden oluşmakta olup ilgi tümceciği dışına yapılan taşımaların dilbilgisel olarak sorunlu olup olmadığına dair anadili konuşucularından veri toplamayı amaçlamıştır. Bu test birer ay ara ile üç farklı şekilde uygulanmıştır. Testin 6 maddesinde, hedef ada yapısı dışına herhangi bir taşıma gerçekleşmemektedir. Diğer test maddeleriyle uyumlu olsun diye bu maddelerdeki tümceler de tümce başı çalkalama yapıları içermektedirler; ancak bu taşımalar ilgi tümceciği yapısı dışından yapılmıştır. Testin diğer 12 maddesi ise, ilgi tümceciği adasından dışarı taşımalar içermektedir. Bu ada yapılarını içeren tümcelerin özne konumlarında 3 farklı gruptan ad öbeği mevcuttur. 1. gruptaki ad öbekleri *ben, sen, biz* gibi adıllardan ibaretken, ikinci grupta bulunan ad öbekleri *Ali, Eda, Mert* gibi tek sözcükten oluşan kısa özel isimlerden meydana gelmektedir. 3. grupta bulunan ad öbekleri ise *bizim sınıftaki öğrenciler, bu mahalledekiler, senin ablan* gibi birden fazla sözcükten oluşmaktadır. Testte her bir gruptan dörder tümce yer almakta olup farklı uygulamalarda, kullanılan ifadelerin yerleri değiştirilmiştir. Bir başka deyişle, ilk uygulamada kişi adlı kullanılan bir test maddesinde, ikinci uygulamada kısa bir özel isim, üçüncü uygulamada ise birden fazla sözcük içeren bir ad öbeği kullanılmıştır. Test maddelerinde herhangi başka bir değişiklik yapılmadığı için katılımcıların aynı maddeye farklı uygulamalarda farklı değerlendirmeler sunmaları ancak ad öbeğini türünün değişmesiyle açıklanabilecektir. Aşağıdaki test maddesi bu testi örneklendirmektedir:

İlk uygulamada: Ankara'dan sen dün buraya gelen adamı tanıyor musun?

İkinci uygulamada: Ankara'dan Mert dün buraya gelen adamı tanıyor mu?

Üçüncü uygulamada: Ankara'dan senin ailen dün buraya gelen adamı tanıyor mu?

Çalışmaya katılan 60 katılımcıdan (38 kız, 22 erkek, yaş ortalaması: 19.7) yukarıda örneklendirilen 18 test maddesini +2,-2 likert ölçeğine göre dilbilgisellik açısından değerlendirmesi istenmiştir. Birer ay süre ile, aynı katılımcılar üzerinde testin ikinci ve üçüncü uygulamaları gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada uygulanan ikinci test Kendi Hızında Okuma Uygulamasıdır. Bu testte katılımcıların tümce işlemelemeine odaklanıldığı için hedef yapılar tekli tümcelerden ziyade diyaloglar içerisinde verilmiştir. Dilbilgisellik Değerlendirme Testinde diyalog verilmemesinin sebebi, katılımcıların o testte doğrudan hedef yapıya odaklanmalarının istenmesidir. Diyalog verildiğinde, katılımcı test maddesini bir bütün olarak değerlendirip test edilen yapıyı önemsemeyebilir. Diğer bir deyişle, katılımcıların hedef tümceye odaklanamama ihtimali ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle Dilbilgisellik Değerlendirme Testinde diyalog verilmemiştir. Kendi Hızında Okuma testinde ise, hedef yapının bir bütün içerisinde işlemelemeine odaklanıldığından benzer bir sorun söz konusu değildir. Hatta hedef yapıların diyalog içinde verilmesi gereklilik arz etmektedir.

Bu uygulamada, iki kişi arasında geçen diyaloglar bilgisayar ortamında PsychoPy3 programı kullanılarak teste hazır hale getirilmiştir. Bilgisayar ekranı önünde oturan katılımcılardan ileri tuşunu kullanarak kendi okuma ve anlama hızlarına göre diyalogları okumaları istenmiştir. Testteki diyaloglar katılımcılara sözcükler ya da tümceler halinde değil bütün halinde verilmiştir. Bir başka deyişle, katılımcılar diyaloglardaki ifadeleri tümce tümce ya da sözcük sözcük olarak değil, bir bütün olarak görmüşlerdir. Bu tercih bilinçli olarak yapılmıştır. Çalışmanın başında, diyaloglardaki tümcelerin sözcükler halinde

verildiği bir pilot uygulama yapılmıştır; ancak sağlıklı veri elde edilemediği gözlemlenmiştir. Katılımcılar diyalogu bir bütün olarak görmedikleri için mekanik bir şekilde ilerlemeye başlamışlardır. Bu durumun sonucunda da araştırmacıda hedef yapı üzerine sağlıklı veri elde edilemediği kanısı oluşmuştur. İkinci olarak, verilerin tümceler halinde verilmesi durumu da mevcut çalışmanın yapısına uygun olmamaktadır. Çalışmada, hedef tümcelerde eşit sayıda ve benzer yapıda sözcükler kullanılması gereklidir. Ancak, birden fazla sözcükten oluşan ad öbeği içeren tümcelerin kullanımı sözcük sayılarındaki eşitliği bozmakta ve diğer test maddelerinde yapısal değişikliğe gitme ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu durum, çalışmanın amacı açısından istenilen bir durum değildir. Bu sebeple de diyaloglar katılımcılara bütün olarak verilmiştir.

Katılımcıların diyalogları okuma hızları program tarafından kaydedilmiştir. Böylelikle, hangi tümce yapılarını okuyup anlamada daha fazla vakit harcadıkları hangi tümce yapılarını ise daha hızlı işlemedikleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu testte, biri örnek olmak üzere toplam 9 diyalog yer almış olup bunlardan dördünde ilgi tümceciği ada yapısı dışına herhangi bir taşıma gerçekleşmemektedir. Testin diğer 4 maddesindeki diyaloglarda ise hedef 3 ad öbeği türünden birini içeren tümcelerde ilgi tümceciği adası dışına taşıma yapılmıştır. Dilbilgisellik Değerlendirme Testine benzer şekilde, bu test de 3 farklı uygulama şeklinde gerçekleştirilmiştir. Diğer testte olduğu gibi, farklı uygulamalarda test maddelerinde bulunan ad öbekleri yer değiştirmiştir. Örneğin ilk uygulamada *ben, sen, biz* gibi bir kişi adlı içeren diyaloglar, ikinci uygulamada *Ali, Eda, Mert* gibi tek sözcükten oluşan kısa özel isimleri, üçüncü uygulamada da *bizim sınıftaki öğrenciler, bu mahalledekiler, senin ablan* gibi birden fazla sözcükten oluşan ad öbeklerini içermişlerdir. Bu çalışmaya Dilbilgisellik Değerlendirme testine katılmayan 33 katılımcı iştirak etmiştir (17 kız, 16 erkek, yaş ortalaması: 21,4). Bu katılımcılarda Adıyaman Üniversitesi öğrencilerinden oluşmakta olup hedef yapılar hakkında herhangi bir eğitim almamışlardır.

Aşağıda verilen test maddesi bu testin uygulamasını örneklendirmektedir:

*İlk Uygulamada:*

Berna: Emre çok komik bir çocuk. Sürekli bize fıkralar anlatıyor.

Merve: Yok be! Ben öyle düşünmüyorum. Emre'nin ben anlattığı fıkralara gülemiyorum. Bana komik gelmiyor anlattığı fıkralar.

*İkinci Uygulamada:*

Berna: Emre çok komik bir çocuk galiba. Ali'ye okulda sürekli fıkralar anlatıyormuş.

Merve: Yok be! Emre'nin Ali anlattığı fıkralara hiç gülmüyor. Ona komik gelmiyormuş anlattığı fıkralar.

*Üçüncü Uygulamada:*

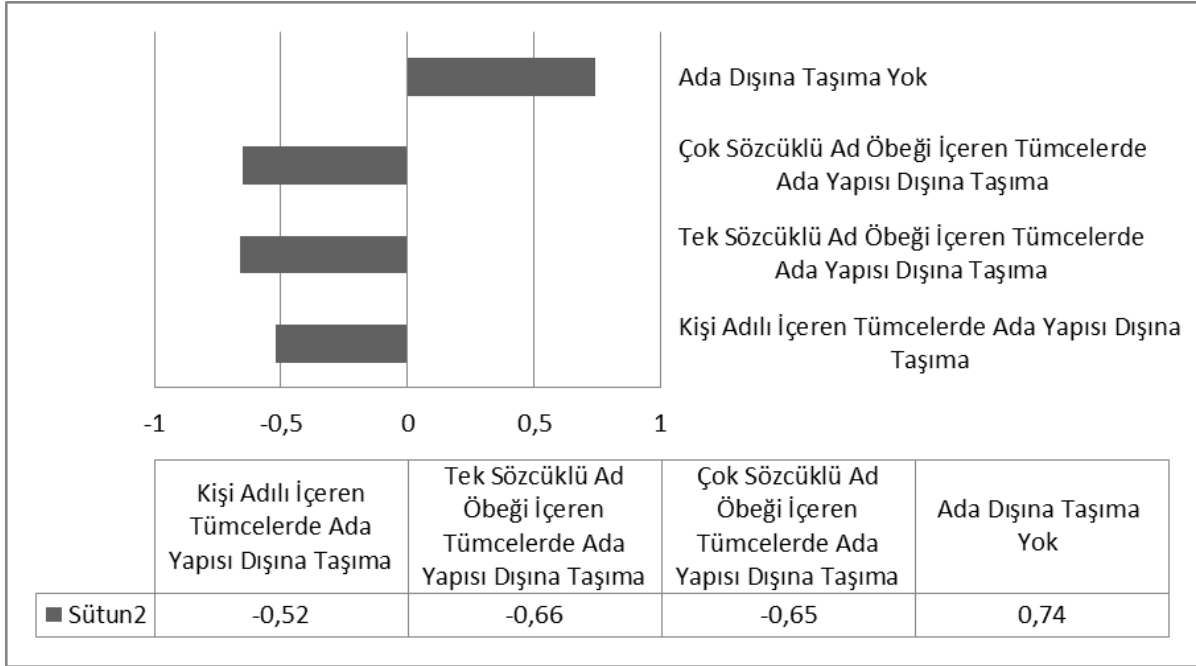
Berna: Emre çok komik bir çocuk. Sürekli bize fıkralar anlatıyor.

Merve: Yok be! Emre'nin bizim sınıftaki hiç kimse anlattığı fıkralara gülmüyor. Bize komik gelmiyor anlattığı fıkralar.

Test maddeleri hazırlanırken, farklı uygulamalar arasında sözcük sayılarının aynı olmasına özen gösterilmiştir. Yukarıda verilen örnekte, diyaloglar tüm uygulamalarda 24 sözcükten oluşmuştur.

### Bulgular

Testlerden toplanılan veriler gruplandırılarak istatistiksel olarak yorumlanmıştır. Dilbilgisellik Değerlendirme Testi sonuçları Şekil 1’de sunulmaktadır. Bu testte, -2,+2 Likert ölçeği kullanılmış olmasına rağmen, elde edilen veriler okuma kolaylığı için -1,+1 ölçeğine dönüştürülerek sunulmuştur. Şekil 1’de, sonuçlar ilintinin +1 noktasına ne kadar yakın ise ilgili test grubunun o denli dilbilgisel olarak değerlendirildiği, -1 noktasına ne kadar yakın ise ilgili test grubunun o denli dilbilgisi dışı olarak değerlendirildiği anlamına gelmektedir.



Şekil 1. Dilbilgisellik Değerlendirme Testi Sonuçları

Şekil 1’de de gösterildiği üzere, hedef ada yapısı içerisinde dışarıya doğru herhangi bir taşımının mevcut olmadığı test maddeleri katılımcılar tarafından yüksek oranda dilbilgisel olarak değerlendirilmiştir. Öte yandan, hedef ada yapısı dışına öge taşımının var olduğu 3 test grubu da dilbilgisi dışı olarak değerlendirilmiştir. 3 grup için de elde edilen rakamlar ilintinin eksi kısmında yer almaktadır. Tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre bu gruplar için elde edilen rakamlar ada yapısı dışına taşıma içermeyen grupla kıyaslandığında aradaki fark belirgin şekilde anlamlıdır: (F: 7,848, df:152 p=.001). Alfa seviyesi >.05 olarak belirlenmiştir.

Hedef 3 ad öbeği grubu üzerine elde edilen veriler birbirleriyle kıyaslandığında, öznesi konumunda kişi adılı bulunduran tümcelerin diğer iki türü içerenlere nazaran anlamlı şekilde daha dilbilgisel olarak değerlendirildikleri görülmektedir. 3 grup ta ilintinin eksi kısmında yer almasına rağmen, kişi adıları için elde edilen rakamlar diğerlerine göre anlamlı olarak farklıdır: (F: 3,235, df:48 p=0.003).

Şekil 1’de gözlemlenen bir başka önemli bulgu, tek ya da çok sözcüklü ad öbekleri üzerine elde edilen bulgular arasında anlamlı bir farkın mevcut olmamasıdır. İki grup neredeyse benzer oranda dilbilgisi dışı olarak değerlendirilmiştir. Ana tümcenin öznesi konumunda bulunan ad öbeği ister tek sözcükten oluşsun ister birden fazla sözcükten oluşsun, bu tümcede bulunan ilgi tümceciği adasından herhangi bir ögenin tümce başı konuma taşınması mümkün olmamaktadır.

Zihindeki işleme esnasında adıların silindiği iddiası üzerine, Kendi Hızında Okuma Testi, Dilbilgisellik Değerlendirme Testine göre daha anlamlı veriler sunmaktadır. Bu test doğrudan zihinsel işleme ile ilgili olduğu için bu konuda değerli bilgiler ortaya sunmaktadır. Bu testten elde edilen veriler Tablo 1 de verilmiştir:

**Tablo 1:** Kendi Hızında Okuma Testi Sonuçları

	Ortalama	Toplam
Kişi Adılı İçeren Tümcelerde Ada Yapısı Dışına Taşıma	6,176	296,482
Tek Sözcüklü Ad Öbeği İçeren Tümcelerde Ada Yapısı Dışına Taşıma	7,619	365,735
Çok Sözcüklü Ad Öbeği İçeren Tümcelerde Ada Yapısı Dışına Taşıma	7,824	375,586
Ada Dışına Taşıma Yok	6,524	939,484

\*Veriler katılımcıların tepki zamanlarını saniye olarak göstermektedir

Katılımcılardan üç uygulama içerinden elde edilen veriler önce Tablo 1’de belirtilen 4 temel grup içerisine dağıtılmıştır. Daha sonra her bir gruba düşen test maddelerinin okuma sürelerine dair rakamlar önce toplanmış sonra da ortaya çıkan toplam rakamın ortalaması alınmıştır. Böylelikle her bir grubun ne hızda okunduğu saptanmıştır.

Katılımcıların kendilerine sunulan farklı gruplardaki diyalogları okuma hızları incelendiğinde, kişi adılı içeren diyalogların diğer ad öbeği türlerini içeren diyaloglara oranla daha hızlı işlemlendiği gözlemlenmektedir. Diğer ad öbeklerini içeren test maddeleri ortalama 7,6 ve 7,8 saniyelerde okunurken, kişi adıları içeren test maddeleri sadece 6,1 saniyede okunmuştur. İlginç şekilde, bu grupta bulunan test maddeleri herhangi bir ada ihlali içermeyen test maddelerinden bile daha hızlı işlemlenmiştir: 6,1 saniye ve 6,5 saniye. Bu durumun sebebi şu olabilir: Ada yapısı ihlali içermeyen diyaloglar hedef yapıların test edildiği diğer diyaloglarla aynı sayıda sözcük içermelerine rağmen içerdikleri sözcüklerin farklı olması ve tümce yapılarının farklılık göstermesi gibi sebeplerle katılımcılar tarafından nispeten daha uzun sürede işlemlenmiş olabilir.

### Tartışma ve Sonuç

Dilbilgisellik Değerlendirme Testi’nde elde edilen bulgular irdelendiğinde, önceki sayfalarda örneklendirilen (8) benzeri yapıların anadili konuşucuları tarafından dilbilgisi dışı olarak değerlendirildiği gözlemlenmektedir. Bir başka deyişle, çalışmanın mevcut bulguları, Türkçede özne konumunda hangi ad öbeği bulunursa bulunsun ilgi tümceciği adası dışına taşıma yapmanın dilbilgisi dışı sonuçlar meydana getirmekte olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle, ilgi tümceciği eklenti adası dışına taşıma bağlamında, alanyazında iddia edildiği gibi sözdizimsel olarak dilbilgisel bir kullanımın var olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Ancak, öznesi konumunda kişi adılı bulunduran tümceler farklı bir ad öbeği içeren tümcelerle kıyaslandığında anlamlı şekilde daha dilbilgisel olarak değerlendirildikleri

görülmektedir. Bu durumun sebebinin adılların zihindeki işlemlenmesi ile ilgili olduğu ileri sürülebilir. Dilbilgisellik değerlendirmesi yaparken, bazı katılımcıların tümcelerinin özne konumunda bulunan açık adılları düşürerek ada dışına herhangi bir taşımanın yapılmadığı farklı bir türetimi değerlendirdiği iddia edilebilir. Diğer ad öbekleri için böyle bir uygulama yapmak mümkün değildir. İster tek sözcükten oluşsun, isterse birden fazla sözcükten oluşsun, açık adıl olmayan herhangi bir ad öbeğinin mevcut bağlamlarda düşürülmesi söz konusu değildir. Bu nedenle de bu tür yapılar adıl içeren yapılara göre daha dilbilgisi dışı olarak değerlendirilmiştir.

Kendi Hızında Okuma Testinde elde edilen bulgular da, çalışmanın başlangıçta ortaya attığı varsayımı desteklemektedir. Katılımcıların farklı gruplardaki diyalogları okuma hızları kıyaslandığında, kişi adılı içeren diyalogların diğer ad öbeği türlerini içeren diyaloglara oranla daha hızlı işlemlendiği gözlemlenmektedir. Bu tür tümceler zihindeki işlemlenmesi esnasında ada yapısının öznesi konumunda bulunan kişi adılları düşürülüyor olmalıdır. Daha önce de belirtildiği gibi, aslında zihinde işlemlenen, ada yapısı dışına taşıma içeren (10)a değil, ada dışına herhangi bir taşıma yapılmayan (10)b'dir:

(10) a. [TÜMÖ Bu kitabı [ZÖ ben [BelÖ [ TÜMÖ {bu kitabı} yazan] kadını] tanıyorum]].

b. [ ZÖ Adıl [BelÖ [ TÜMÖ bu kitabı yazan] kadını] tanıyorum].

Aynı durum diğer ad öbeği türlerini içeren ifadeler içinse geçerli değildir. Tek ya da çok sözcüklü ad öbeklerini buldukları tümcelerden düşürmek mümkün olmadığı için, bu tür tümceler işlemlenmesi esnasında ada etkilerinden kaynaklı olarak gecikmeler yaşanmaktadır.

Buradan hareketle, kişi adıllarının özne konumunda bulunduğu tümcelerde ilgi ada yapısı dışına herhangi bir ögenin taşınmadığı sonucu elde edilmektedir. Diğer bir deyişle, bu tür yapılar Türkçede herhangi bir ögenin eklenti adası dışına taşınamayacağını savunan Geç Eklenti Varsayımına karşıt bir duruş sergilememektedir. Bu tür yapıların göreceli olarak dilbilgisel olarak algılanması sözdizimsel bir gerçeklikten ziyade, zihinsel işleme süreciyle ilgili bir durumdur. Diğer bir deyişle, buradaki durum, edinçten ziyade edimle ilgili bir durumdur.

Sonuç olarak, mevcut çalışmanın bulguları Geç Eklenti Varsayımının iddialarını desteklemektedir. Ana tümcenin öznesi konumunda ister kişi adılı bulunsun ister diğer bir ad öbeği, bu tümce içerisinde bulunan ilgi tümceciğinden dışarı doğru yapılan taşımalar dilbilgisel sonuçlar vermemektedir. Türkçede eklenti tümcecikleri oldukça güçlü ada yapısı teşkil etmektedir ve bu ada yapılarının ihlal edilmesi dilbilgisi dışı sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Mevcut çalışmanın bulguları benzer iddialar ortaya atan önceki çalışmalarla (Çele & Gürel, 2011; İnce, 2012) örtüşmektedir. Bu çalışmada, açık adıl içeren tümcelerdeki ada yapılarından dışarı doğru yapılan taşımaların göreceli kabul edilebilirliği ise bu tümcelerde bulunan açık adılların zihinsel işleme esnasında düşürüldüğü şeklinde açıklanmıştır.

### Kaynakça

Adger, D. (2003). *Core syntax: A minimalist approach*. Oxford: Oxford University Press.

- Aoun, J. & Li, Y. A. (1993). Wh-elements in-situ: syntax or LF? *Linguistic Inquiry*, 24 (2), 199-238.
- Boeckx, C. (2003). *Islands and chains. Stranding as resumption*. Amsterdam: John Benjamins.
- Boskovic, Z. (2004). Be careful where you float your quantifiers. *Natural Language and Linguistic Theory*, 22 (4), 681-742.
- Çakır, S. (2018). Long distance scrambling and operator movement in Turkish. Uluslararası İnsan ve Toplum Bilimleri Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunuldu. 7-9, Nisan, Antalya.
- Çele, F. & Gürel, A. (2011). L2 acquisition of wh-extractions via a [-wh-movement] L1. J. Herschensohn & D. Tanner (Ed.) içinde, *The proceedings of the 11th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference* (30-44). Somerville, MA: Cascadilla Press
- Fox, D. & Nissenbaum, J. (1999). Extraposition and scope: A case for overt QR. S. Bird, A. Carnie, J. D. Haugen, & P. Norquest (Ed.) içinde, *The Proceedings of the 18th West Coast Conference on Formal Linguistics* (132-44). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Fox, D. (2002). Antecedent-contained deletion and the copy theory of movement. *Linguistic Inquiry*, 33 (1), 63-96.
- Henderson, B. (2007). Matching and raising unified. *Lingua*, 117, 202-220.
- Hoffman, B. (1995). *The Computational Analysis of the Syntax and Interpretation of "Free" Word Order in Turkish*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Huang, C. J. (1982). *Logical relations in Chinese and the theory of grammar*. Yayınlanmamış doktora tezi, MIT, Cambridge, Massachusetts.
- İnce, A. (2012). Fragment answers and islands. *Syntax*, 15 (2), 181-214.
- Nissenbaum, J. (1998). Derived predicates and the interpretation of parasitic gaps. K. Shahin, S. Blake & E. S. Kim (Ed.) içinde, *The Proceedings of the 17th West Coast Conference on Formal Linguistics*. (507-521). Stanford, CA: CSLI Publications.
- Rizzi, L. (2006). On the form of chains: Criterial positions and ECP effects. L. L. Cheng & N. Corver (Ed.) içinde, *Wh Movement: Moving On* (97-133). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Rizzi, L. (2010). On some properties of criterial freezing. E. P. Panagiotidis (Ed.) içinde, *The complementizer phase: Subjects and operators, vol. 1*. (17-32). Oxford: Oxford University Press.
- Sauerland, U. (1998). *The meaning of chains*. Yayınlanmamış doktora tezi, MIT, Massachusetts.
- Stepanov, A. (2001). Late adjunction and minimalist phrase structure. *Syntax*, 4, (2), 94-125.
- Stepanov, A. (2007). The end of CED? Minimalism and extraction domains. *Syntax*, 10 (1), 80-126.
- Takahashi, D. (1994). *Minimality of movement*. Yayınlanmamış doktora tezi. Storrs, University of Connecticut.