

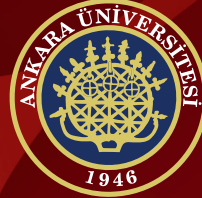


# DİL

## DERGİSİ

LANGUAGE JOURNAL

SAYI / NUMBER: 172/2  
TEMMUZ / JULY 2021



**TOMER**

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ISSN: 1300-3542

**Ankara Üniversitesi**

**Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma  
Merkezi TÖMER**

**Adına İmtiyaz Sahibi**

**(Owner on Behalf of TÖMER)**

- Prof. Dr. Timur GÜLTEKİN  
(Ankara Üniversitesi)

**Baş Editör**

**(Editor in Chief)**

- Dr. Bahtiyar MAKAROĞLU  
(Ankara Üniversitesi)

**Editör Kurulu**

**(Editors)**

- Doç. Dr. Aytaç ÇELTEK  
(Kırıkkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Soner AKŞEHİRLİ  
(Ege Üniversitesi)
- Doç. Dr. Özgün KOŞANER  
(Université Aix-Marseille & Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Doç. Dr. B. Ümit BOZKURT  
(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)
- Doç. Dr. Aysun KUNDURACI  
(Yeditepe Üniversitesi)
- Doç. Dr. Duygu ÖZGE  
(Orta Doğu Teknik Üniversitesi)

**Yazım ve Dil Editörleri**

**(Copy Editors)**

- Öğr. Gör. Özkan AYDIN  
(Ankara Üniversitesi)
- Öğr. Gör. Ömer CELEP  
(Ankara Üniversitesi)
- Öğr. Gör. Sinan AK  
(Ankara Üniversitesi)
- Öğr. Gör. Alkim HANTAŞ  
(Ankara Üniversitesi)
- Öğr. Gör. Cemil KURT  
(Ankara Üniversitesi)

**Yayın Editörleri**

**(Production Editors)**

- Öğr. Gör. Yasemin GÜÇLÜTÜRK  
(Ankara Üniversitesi)
- Arş. Gör. Kübra KARACA  
(Ankara Üniversitesi)

**Grafik Tasarım-Dizgi**

**(Graphic Designer and Technical Support)**

- Zuhul AKIN  
(Ankara Üniversitesi)

**Yayın İdare Merkezi Adresi**

**(Contact Address)**

**DİL DERGİSİ EDITÖRLÜĞÜ**

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

**İnternet Sitesi (Website)**

<http://dildergisi.ankara.edu.tr/>

**Danışma Kurulu**

*(Advisory Board)*

- Prof. Dr. A. Sumru ÖZSOY (*Boğaziçi Üniversitesi*)
- Prof. Dr. Nermin YAZICI (*Hacettepe Üniversitesi*)
- Prof. Dr. Ümit Deniz TURAN (*Anadolu Üniversitesi*)
- Prof. Dr. Ayşe KIRAN (*Hacettepe Üniversitesi*)
- Prof. Dr. Mustafa AKSAN (*Toros Üniversitesi*)
- Prof. Dr. Kutlay YAĞMUR (*Tilburg University*)
- Prof. Dr. İlknur KEÇİK (*Anadolu Üniversitesi*)
- Prof. Dr. Yeşim AKSAN (*Toros Üniversitesi*)
- Prof. Dr. S. Nalan BÜYÜKKANTARCIOĞLU (*Çankaya Üniversitesi*)
- Prof. Dr. Kamil İŞERİ (*Dokuz Eylül Üniversitesi*)
- Prof. Dr. Belma HAZNEDAR (*Boğaziçi Üniversitesi*)
- Prof. Dr. Hatice SOFU (*Çukurova Üniversitesi*)
- Prof. Dr. Nevin ÖZKAN (*Ankara Üniversitesi*)
- Prof. Dr. Fatma Hülya ÖZCAN (*Anadolu Üniversitesi*)
- Doç. Dr. Zeynep Zeren ATAYURT FENGE (*Ankara Üniversitesi*)

**ISSN 1300 - 3542**

1988 yılında yayın hayatına başlayan **Dil Dergisi**, çift-kör hakem değerlendirilmesinin yapıldığı uluslararası bir dergidir. Dergide, Dilbilim ve Dil Öğretimi alanlarında farklı konuların ya da kuramsal yaklaşımların sunulduğu çalışmalar yer almaktadır. Dergiye yalnızca Türkçe ve İngilizce dillerinde yazılan makaleler kabul edilmektedir.

**Dil Dergisi** MLA, CEEOL, BRILL, SOBIAD ve ULRICHSWEB dizininde taranmaktadır. Temmuz 2014 tarihinden itibaren altı ayda (Ocak ve Temmuz) bir yayımlanır. Dergi Creative Commons Atıntı-Gayri Ticari-Türetilemez 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

**Dil Dergisi** is a double blind peer-reviewed international journal that began its publication in 1988. The journal provides a platform for different theoretical and thematic approaches to Linguistics and Language Teaching. We accept only manuscripts written in Turkish and English.

**Dil Dergisi** is indexed in MLA, CEEOL, BRILL, SOBIAD and ULRICHSWEB. Since 2014, it is published twice a year, in January and July. The Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

**Bu Sayının Hakemleri**

*(Referees of this Issue)*

- Ata ATAK (*Dokuz Eylül Üniversitesi*)
- Aysun KUNDURACI (*Yeditepe Üniversitesi*)
- Aytaç ÇELTEK (*Kırıkkale Üniversitesi*)
- Bayram BAŞ (*Yıldız Teknik Üniversitesi*)
- Canan ŞENÖZ AYATA (*İstanbul Üniversitesi*)
- Emel KÖKPINAR KAYA (*Hacettepe Üniversitesi*)
- Gökhan ÇETİNKAYA (*Pamukkale Üniversitesi*)
- Gülsüm Songül ERCAN (*Dokuz Eylül Üniversitesi*)
- Hamide ÇAKIR SARI (*Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi*)
- Kadri KURAM (*Bartın Üniversitesi*)
- Kayhan İNAN (*Amasya Üniversitesi*)
- Murat ÖZGEN (*Dokuz Eylül Üniversitesi*)
- Mustafa Onur KAN (*Mustafa Kemal Üniversitesi*)
- Nalan BÜYÜKKANTARCIOĞLU (*Çankaya Üniversitesi*)
- Nihat BAYAT (*Akdeniz Üniversitesi*)
- Sevda AYGAR BAYCANLI (*Ankara Üniversitesi*)
- Tarık UZUN (*Yıldırım Beyazıt Üniversitesi*)
- Tuğba ÇELİK KORAT (*TED Üniversitesi*)
- Ümit Deniz TURAN (*Anadolu Üniversitesi*)
- Yeşim AKSAN (*Toros Üniversitesi*)

### ***Baş Editörden...***

1988 yılından itibaren yayın hayatına başlayan Dil Dergisi, Dilbilim ve Dil Öğretimi konusunda alana birçok açıdan katkı sağlamanın yanı sıra ülkemizde belirli alt disiplinlerin gelişmesine de öncülük etmiştir. DergiPark platformu üzerinden çevrimiçi olarak yayınlanan Dil Dergisi, bu sayıdan itibaren yeni açılan [dildergisi.ankara.edu.tr](http://dildergisi.ankara.edu.tr) uzantılı web sitesinde de eşzamanlı olarak yayınlanacaktır.

Ulusal ve uluslararası indekslerin koşullarını birçok açıdan güncellediği günümüzde, bu koşullar da takip edilerek bu sayıdan itibaren kimi biçimsel ve içeriksel yeniliklere de yer verilmiştir. Dergiye ulaşan makalelerin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi sürecinde yoğun çaba göstererek emeklerini hiç esirgemeyen değerli hakemlerimizin bu akademik emeklerini daha görünür kılmak amacıyla ilgili sayıda görev yapan hakemlerimizin adlarını sizlere sunduk. Kitap Tanıtımı gibi farklı türdeki makaleleri de Dil Dergisine kabul etmeye başlamakla birlikte her makalenin tür bilgisini de ilk sayfasında yer verdik. Makalelere yapılan atıflarda karşılaşılan aksaklıklara gidermek amacıyla her makalenin yine ilk sayfasında ilgili makalenin APA formatındaki atıf biçimini ekledik. Açık erişiminin destekleyicisi olan Dil Dergisinin İntihal Politikası, Arşivleme Politikası ve Açık Erişim Politikasında kimi değişikliklere giderek uluslararası standartlara uygun kararlar aldık.

Bu sayının oluşmasında katkıları bulunan yazarlara ve gelen yazıların değerlendirilmesi sürecinde akademik birikimlerini esirgemeyen hakemlerimize şükran borçluyuz.

**Dr. Bahtiyar Makaroğlu**  
**Dil Dergisi Baş Editörü**  
**Temmuz 2021-Ankara**

**Bu sayıda...**  
**(In this issue...)**

**YABANCI DİL OLARAK FARŞÇA ÖĞRENEN TÜRK ÖĞRENİCİLERİN  
YAZIM HATALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

7

*An Evaluation of Orthographic Errors of Turkish L2 Learners of Persian*

• Ümit Gedik

**SOSYAL BİLİMLER MAKALE ÖZETLERİNİN SÖZBİLİMSEL YAPISI**

59

*Rhetorical Structure of Research Article Abstracts in Social Sciences*

• Ekin Şen

**• ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİN SONU  
SORULARININ ÇIKARIM TÜRLERİNE GÖRE İNCELENMESİ**

77

*Analysis of Reading Comprehension Questions in Secondary  
School Turkish Textbooks in Terms of Inference Categories*

• Ezgi Kaya - Meltem Ayabakan İpek - Yusuf Aydın

**• SOMUT İŞLEM DÖNEMİ DİL KULLANICILARININ DİL BİLGİSİ  
HAKKINDAKİ BİLGİ, METAFOR VE YANILSAMALARI**

96

*Knowledge, Metaphor, and Delusions About Grammar of Concrete  
Operational Stage Language Users*

• Funda İnan Yıldız - Ahmet Benzer

**• GENDER-BASED USE OF CONCESSION:  
INSIGHTS FROM TURKISH SPOKEN DISCOURSE**

133

*Toplumsal Cinsiyet Temelli Ödünleme Kullanımı:  
Türkçe Sözlü Söyleme Dayalı Bulgular*

• Derya Aydın - Gülsüm Songül Ercan

**• ETİK İLKELER VE YAYIN POLİTİKASI**

160

*ETHICAL PRINCIPLES AND PUBLICATION POLICY*

**Anahtar Sözcükler**

Farsça, Türkçe Konuşurlarına Farsça Öğretimi,  
Hata Çözümlemesi, Yazım Hataları

**Keywords**

Persian, Teaching Persian to Turkish Language  
Speakers, Error Analysis, Orthographic Errors

Gedik, Ü. (2021). Yabancı Dil Olarak Farsça Öğrenen Türk Öğrencilerin Yazım Hatalarının Değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 172 (2). 7-58.

## YABANCI DİL OLARAK FARŞÇA ÖĞRENEN TÜRK ÖĞRENCİLERİN YAZIM HATALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

### AN EVALUATION OF ORTHOGRAPHIC ERRORS OF TURKISH L2 LEARNERS OF PERSIAN

• Ümit Gedik 

Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim-Tercümanlık Bölümü,  
Farsça Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı, ugedik@kmu.edu.tr

**Öz**

Bu araştırmanın amacı; yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazım hatalarını hata çözümlemesi yöntemine göre değerlendirmek, hata oranları dağılımına ilişkin sıklık ve yüzde dağılımlarını belirlemek, elde edilen veriler ve hata yığılımları doğrultusunda yabancı dil olarak Farsça öğretimi için uygun önerilerde bulunmaktır. Araştırmada, betimsel tarama modeline uygun biçimde taranan veriler, nitel araştırma yöntemlerinden içerik çözümlemesi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, anadilleri Türkçe olan ve Fars Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 58 kadın ve 23 erkek olmak üzere toplam 81 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, öğrencilerin 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılının güz ve bahar dönemlerindeki FAR119 Farsça Dilbilgisi I (Temel Düzey), FAR115 Farsça Dikte ve Yazılı Anlatım, FAR201 Farsça Dilbilgisi III (İleri Düzey), FAR215 Türkçeden Farsçaya Çeviri, FAR413 Kompozisyon, FAR102 Farsça Dilbilgisi II (Orta Düzey), FAR116 Farsçadan Türkçeye Çeviri, FAR202 Farsça Dilbilgisi IV (Yüksek Düzey), FAR214

**Abstract**

This study aimed to evaluate orthographic errors of Turkish learners studying Persian as a foreign language. By employing error analysis, this research attempted to determine the frequency and percentage distributions of error rates and make practical suggestions for teaching Persian as a foreign language in accordance with the obtained data and error heaps. A descriptive survey model was adopted, and data scanning was carried out via qualitative content analysis. The research sample consisted of 81 Turkish students, 58 female and 23 male students studying at Ankara University, Faculty of Languages, History and Geography and Department of Oriental Languages and Literatures, Department of Persian Language and Literature. The study was conducted in the fall and spring semesters of the 2017-18 academic year. Data collection tools were limited to FAR119 Persian Grammar I (Basic Level), FAR115 Dictation and Written Expression, FAR201 Persian Grammar III (Advanced), FAR215 Turkish to Persian Translation, FAR413 Composition, FAR102

\* Bu makale, Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ danışmanlığında Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde hazırlanan "Yabancı Dil Olarak Farsça Öğrenen Türk Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Hata Çözümlemesi Yöntemine Göre Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezinin verileri esas alınarak hazırlanmıştır.

Çalışmanın bilimsel açıdan şekillenmesinde büyük bir özveri ile kıymetli görüşlerini paylaşan ve her zaman destek olan Prof. Dr. Dilek PEÇENEK'e ve çalışmaya öneri ve yorumlarıyla katkı sağlayan Dil Dergisi'nin kıymetli hakemleri ve editörlerine şükranlarımı sunarım.



*Farsça Kompozisyon derslerinin ara ve yarıyıl sonu sınavları ile bu derslerin öğrencileri tarafından ders dönemlerinde öğrencilere verilmiş olan ödevlerden elde edilmiştir. Elde edilen bu veriler, yazım hata grubu altında yer alan alt başlıklar doğrultusunda sınıflandırılmış ve çözümlenmiştir. Yapılan çözümler sonucunda, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazılı anlatımlarında toplam 372 hata tespit edilmiştir. Dağılımları dikkate alındığında, bu hataların 311 hata sıklığı ve %84'lük oranla yazıbirim hataları, 61 hata sıklığı ve %16'lık oranla ise yazma hataları olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bu nicel sonuçlar doğrultusunda yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki yazım hatalarının en aza indirilebilmesi adına çözüm önerilerinde bulunulmuştur.*

*Persian Grammar II (Intermediate Level), FAR116 Translation of Persian to Turkish Language, FAR11t Translation of Turkish to Persian Language, and FAR214 Persian Composition courses, as well as the midterm and final examinations and homeworks given by instructors during this period. The obtained data were classified into one basic error group according to their characteristics and analyzed under the headings of orthographic errors. As a result of the analysis, a total of 372 errors were identified in orthographic errors of Turkish learners who learn Persian as a foreign language. According to the result of these analysis, it was found that with the rate 84%, 311 of these errors were grapheme errors with the rate 16%, 61 of these errors were punctuation errors. In line with these results, solutions were suggested to minimize the mistakes in written expression committed by Turkish learners.*



## GİRİŞ

Temel dil becerilerinden olan yazma becerisi, yabancı dil öğrenimi sürecinde öğrencilerin zihinlerinde yapılandırdıkları duygu ve düşüncelerinin belirli kurallar çerçevesinde çeşitli simgelerle yazıya dökülme işlemi olarak tanımlanabilir. Yabancı dil öğretiminin önemli bir öğrenme alanını oluşturan yazma becerisinin temel hedefi (MEB, 2019, s.13) şöyle belirtilmektedir:

Öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini dilin imkanlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, düzgün, temiz ve okunaklı yazılar yazmaları, harflerin aslı ve ilave unsurlarını kavramaları, bunları yazılarında uygulamaları ve ikinci şahıslar tarafından okunabilir şekilde yazma becerisi kazanmaları, yazı çalışmaları ile öğrencilerin belirli düzeylerde kendilerine özgü yazma becerisi edinmeleri ve geliştirmeleri” olarak belirtilmektedir.

Beceri alanı olarak içerisinde çeşitli süreçleri, yaklaşımları, modelleri, teknikleri ve işlemleri barındıran yazma becerisi anlamsal açıdan farklılıklar göstermektedir. Güneş (2014, s.337-338) yazma kavramını işlem, süreç, beceri ve öğrenme alanı olarak nitelendirirken, yazmaya dair bu nitelendirmeleri “işlem olarak zihnimizde yapılandırılmış bilgi, duygu, düşünce ve isteklerin belli kurallara uygun olarak yazıyı aktarılması çalışmaları, süreç olarak zihinde başlayan ve harflerin yazılmasına kadar uzanan çeşitli aşamalar, beceri olarak kalem tutma, harfleri yazma, ön bilgileri harekete geçirme, düzenleme, metinleştirme, gözden geçirme gibi çeşitli alt beceriler” şeklinde açıklamaktadır.

İnsan zihninde gelişen bir üretim süreci olan yazma, zihinsel açıdan karmaşık olan bir dizi işlemi gerektirmektedir. Bu karmaşık işlem dizisi göz önünde bulundurulduğunda, yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin kazanım açısından pek de kolay bir beceri olamayacağını dile getirmek mümkündür. Bu bağlamda Maltepe (2006, s.58) yazma sürecinde yaşanan psikolojik, dilbilgisel ve bilişsel sorunlardan kaynaklı olarak öğrencilerin genellikle en fazla zorlandıkları dil becerisinin yazma becerisi olduğunu vurgulamaktadır. Bu vurgu dikkate alındığında Demirel’in (2003, s.116) de belirttiği üzere dört temel dil becerisi arasında zincirin son halkası olarak kabul edilen yazma becerisinin sona bırakılmasının, becerinin öğrenci kazanımı açısından çeşitli güçlükler ile birlikte soruna dönüşmesine ve öğrenciler tarafından öğrenme kaynaklı dizgesel hatalar oluşturulmasına neden olduğu gözlemlenmektedir.

Yabancı dil olarak Farsça öğretimi çerçevesinde Türk öğrencilerin yazma becerileri dikkate alındığında öğrencilerin öğrenim süresi boyunca karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklar ile ortaya çıkan çeşitli sorunlar neticesinde yazılı anlatımlarında ne gibi hatalar yaptıklarına dair herhangi bir araştırmanın yapılmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları hataların belirlenmesi, bu hataların yazım hata türleri sınıflandırması içerisinde yer alan alt başlıklar doğrultusunda incelenmesi ve

elde edilen veriler doğrultusunda uygun çözüm yolları önerilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada “Anadili Türkçe olan öğrencilerin yabancı dil olarak Farsça öğrenirken yazılı anlatım süreçlerinde yaptıkları hatalar dilsel özellikleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir? Yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazılı anlatım süreçlerinde yaptıkları yazım hataları nelerdir?” sorularına yanıt aranmıştır.

## 1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 1.1. Yazım Hatalarının Tanımlanması

İster anadilinde olsun ister yabancı dilde, yazma becerisinin ve doğru yazma ihtiyacının önemi açıktır. Hâşimzâde (1387hş./2008, s.9) Farsça öğretiminde yazılı anlatım derslerinin hedeflerini; yaratıcı yazma, sözcüklerin doğru yazımı, sözcük ilişkisinin korunması, doğru dinleme ve doğru yazma uygulamaları, not alma, güzel yazı ve her şeyden önemlisi öğrenimi gerçekleştirmemiş olan öğrenci bilgilerini tanıma ve bunlar için çözüm yolları üretme olarak açıklamaktadır.

Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanımı ve istenilen hedeflere ulaşılması yabancı dil öğretici ve öğrencileri açısından zorlu bir süreç olabilmektedir. Yabancı dil öğrencilerinin hedef dilin yazı sistemine, bu yazı sisteminde bulunan genel kurallarına ve bu dilin yazma düzenine alışmaları için uzun bir süreye ihtiyaçları olduğu açıktır. Elbette, öğrenciler hedef dilin düzenine yeterli düzeyde alışınca kadar bu alanda fazlaca hatalar yapmaktadır. Öğrenciler tarafından öğrenim sürecinde yapılan bu hataların temel nedeni Safevî (1388hş./2009, s.33) tarafından anadili ve hedef dil arasında bulunan farklılık ve uyumsuzluklar olarak belirtilmektedir.

Yabancı dil olarak Farsça öğretiminde yazım hataları Fisiak’ın (1981), Ziahosseiny’nin (1994) ve Keshavarz’in (1999) sınıflandırmalarına göre, sesbilimsel<sup>1</sup> ve yazma kaynaklı hatalar doğrultusunda çözümlenmelidir. Öğrenci tarafından doğru ve kurallı bir biçimde yazılmamış olan yazıbirim kaynaklı hatalar, yazıbirimi hata grubunda yer almaktadır. Bu tür hataların öğrenciler tarafından yapılaş kaynağı hem dillerarası hem de diliçi aktarım hataları olarak açıklanabilmektedir. Dillerarası aktarım hataları, anadilinden hedef dile yapılan olumsuz aktarımlardan kaynaklı hata türleri olarak tanımlanırken (Lado, 1964, s.2; Ziahosseiny, 1994, s.116), diliçi ya da gelişimsel hatalar, öğrencilerin dil çiftlerine ait benzerlik ve farklılıkları birbirlerinden ayırmadaki yetersizliklerinden daha çok yabancı dil öğrenim sürecinin belirli aşamalarında yapmış oldukları genellemeler sonucu ortaya çıkan gelişimsel hatalar olarak açıklanabilmektedir (Richards, 1970, s.3).

1 Bu noktada, her ne kadar bu sınıflandırmalarda hatalar “Sesbilimsel Hata/Phonological Errors” olarak adlandırılrsa da yazılı anlatımların inceleneceği çalışmalarda hatalar yazımsaldır ve yazıbirim hataları olarak değerlendirilmelidir.

Keshavarz (1999, s.79), yazıbirim hatalarının değerlendirilmesine dair şunları dile getirmektedir:

- Yazıbirim hataları, öğrencinin anadilinde bulunmayan ‘ünlü/واکه’ ya da ‘ünsüzler/همخوان’den kaynaklanabilir.
- Hedef dil ve anadili arasındaki farklı yazı düzenleri, yazıbirim hatalarını ortaya çıkarabilmektedir.
- Her yabancı dil öğrencisi, bir sözcüğün yazıbirimlerini tek tek yazma eğilimi göstermektedir. Öğrenciler, okunan ancak yazılmayan ya da yazılan ancak okunmayan yazıbirimler için de bu eğilimlerine devam edebilmektedir.
- Bazı seslerin yazıbirimleri farklı özelliklere sahiptir. Örneğin, Farsçada [و] yazıbirimi [خواهر/Kız kardeş] ve [خواهش/İstek, rica] sözcüklerinde yazıbirimi olarak yer almakta, ancak konuşmada sesletilmemekte ve sıfır sesbirimle eşleşmektedir.

Keshavarz’ın (1999) bu değerlendirmelerine ek olarak Hakşinâs (1384hş./2005, s.10) Farsça yazı sistemi ve yazıbirimlerinde var olan sorunlardan bir diğerini, bir sesbirimin birkaç yazıbirim ile sesletilmesi ve yazılması olarak görmektedir. Örneğin, Türkçede tek bir harf ile yazılan [z] yazıbirimi, Fars alfabesinde yer alan [ز], [ذ], [ض], [ظ] dört yazıbirim ile sesletilebilmekte ve yazılabilmektedir.

Belirtilen tüm bu değerlendirmeler göz önünde bulundurulduğunda, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki hataların, kökeni ünsüz temelli Arap alfabesine dayanan Farsça yazı sisteminin zorluklarından kaynaklandığını dile getirmek mümkündür. Bu zorluklar, Türkçe-Farsça dil çiftinde hataların çözümlenmesine bir yaklaşım getirmesi için aşağıdaki başlıklar altında sıralanmıştır:

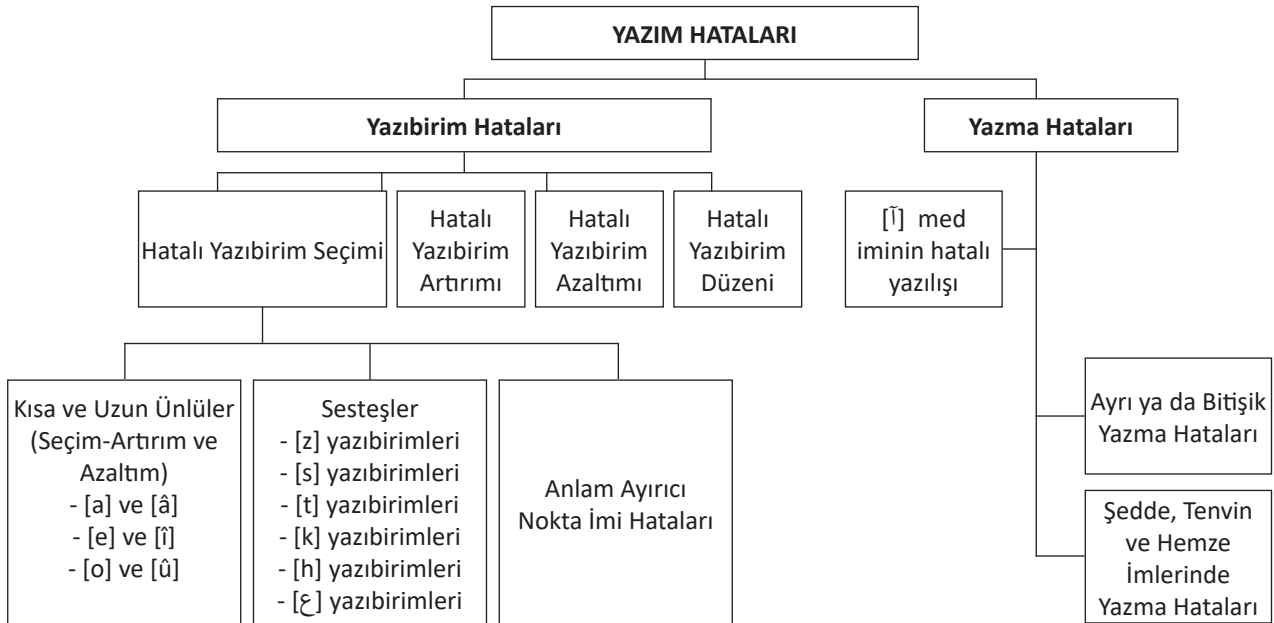
- Farsçada Arap alfabesi ve yazı sistemi kullanılırken, Türkçede Latin alfabesi ve yazı sistemi kullanılmaktadır. Bu sebeple Farsça öğrenen Türk öğrenciler Farsça harf yazımlarında büyük ölçüde hataya düşmektedir.
- Farsça yazı sisteminde sözcükler sağdan sola doğru yazılırken, Türkçede soldan sağa doğru yazılmaktadır.
- Küçük ve büyük harf yazım kuralları iki dilde farklılık göstermektedir. Türkçede cümle başındaki ilk harf ve özel isimlerin ilk harfleri büyük yazılırken, Farsçada böyle bir kural bulunmamaktadır.
- Farsçada bazı yazıbirimler ses özellikleri bakımından farklı birkaç sesletime sahiptir. Bu nedenle yabancı dil olarak Farsça öğrenenler bu yazıbirimlerin okunuş, sesletim ve yazımlarında çeşitli zorluklar ile karşı karşıya kalmaktadır. Örneğin [و] yazıbirimi

Farsçada beş farklı sesbirimi gösterir. Bu sesbirimleri: [خوش] ve [تو] sözcüklerinde olduğu gibi /o/ sesbirimine, [نور] ve [تور] sözcüklerinde olduğu gibi /u/ sesbirimine, [ورزش] ve [وصال] sözcüklerinde olduğu gibi /v/ sesbirimine, [سوگند] ve [نوروز] sözcüklerinde olduğu gibi /-ov/ birleşik sesbirimine sahiptir ve [خواب] ve [خویش] sözcüklerinde olduğu gibi sıfır sesbirime sahip olan bir yazıbirimidir.

- e. Türk öğrenciler için Farsça yazı sisteminin zorluklarından bir diğeri Arapçadan Fars diline geçmiş olan, benzer sesbirimlere sahip olan yazıbirimlerdir. Örneğin /z/ sesbirimi [ز], [ض], [ذ], [ظ] yazıbirimleri ile yazılabilmektedir.

Bu çerçevede yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazım hatalarının, Keshavarz (1999, s.75), Ziahosseiny (1994, s.116) ve Mişkatu'd-din'in (1379hş./2000, s.21-23) yazım hatalarını sınıflandırmak için önermiş oldukları başlıkların, bu çalışmada ortaya çıkan veri hataları doğrultusunda yeniden düzenlenmesi şekliyle aşağıda verilen sınıflandırma uyarınca çözümlenmesi önerilmektedir:

Şekil 1. Yazım Hatalarının Sınıflandırılması



Yukarıdaki sınıflandırma incelendiğinde, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazım hatalarının yazıbirim ve yazma hataları biçiminde iki temel başlık altında ele

alındığı görülmektedir. Bu iki temel başlığa ek olarak yazıbirim hatalarını kapsayan alt başlıkların; *Hatalı Yazıbirim Seçimi (Kısa ve Uzun Ünlüler Seçim-Artırım-Azaltım, Sesteşler ve Anlam Ayırıcı Nokta İmi Hataları)*, *Hatalı Yazıbirim Artırımı*, *Hatalı Yazıbirim Azaltımı* ve *Hatalı Yazıbirim Düzeni* ve yazma hatalarını kapsayan alt başlıkların; [ ] *Anlam Ayırıcı Med İminin Hatalı Yazılışı*, *Ayrı ya da Bitişik yazma hataları* ve *Şedde, Tenvin ve Hemze İmlerinde Yazma Hataları* biçiminde sınıflandırılmış olduğu gözlemlenmektedir.

## 1.2. Hata Çözümlemesi Yöntemi

Yabancı dil öğrenimi sürecinde hedef dili öğrenen öğrencilerde bilgi eksikliğinden ya da yetersiz öğrenimden kaynaklı dizgesel sapmalar oluşmakta ve bu sapmalar sonucu hatalar ortaya çıkmaktadır (Çetinkaya, 2015, s.165).

Zaman içerisinde dilbilimciler tarafından ortaya atılan farklı görüşler, öğrenciler tarafından yapılan bütün hataların aktarım ya da anadili girişimi ile açıklanamayacağını ve bu hataların tanımlanabilmesi için yabancı dil öğrencilerinden elde edilecek verilere dayanan hata çözümlemesi yönteminin bir alternatif olarak görülebileceğini ifade etmiştir. Bu çerçevede karşıtsal çözümleme, anadili ve öğrenilecek hedef dili karşıtsal bir biçimde açıklayarak, öğrencinin hedef dili edinimi sürecinde karşılaşabileceği zorluklara ilişkin kestirmelerde bulunurken; hata çözümlemesi, hedef dili öğrenen öğrencilerden elde edeceği verilere dayanarak öğrencilerin yaşayacakları zorlukları belirlemeye çalışmaktadır (İşler, 2002, s.127; Büyükkiz ve Hasırcı, 2013, s.53).

Hata çözümlemesi yöntemi yabancı dil öğretiminde bir yöntem olarak 1960'lı yıllarda Corder ve arkadaşları tarafından ortaya atılmıştır. Bu yöntem, dilin nasıl öğrenildiği ve öğrencinin dil öğrenirken nasıl bir strateji uyguladığı ile ilgili çeşitli kanıtlar sunmaktadır (Corder, 1967, s.167; Yılmaz ve Bircan, 2015, s.116). Hata çözümlemesi yöntemi hedef dili öğrenen öğrencilerden alınacak olan verilerdeki (genellikle hedef dilde belirli bir konu hakkında yazılacak kompozisyon ya da uygulanmış olan sınav kağıtlarından elde edilecek veriler) hataların belirlenip çeşitli başlıklar altında sınıflandırılması ve yorumlanması biçimiyle gerçekleşmektedir.

Elbette hata çözümlemesi yöntemi belirli sınırlılıklar çerçevesinde yapılmaktadır. Corder (1973), hata çözümleme yönteminin aşamalarını beş başlık altında sıralamıştır:

- a. Hedef dil verilerinin toplanması
- b. Hataların belirlenmesi
- c. Hataların tanımlanması
- d. Hataların açıklanması
- e. Hataların değerlendirilmesi (akt. Yılmaz ve Bircan, 2015, s.117).

Sridhar (1976, s.268) ise hata çözümlemesinde kullanılacak yöntemi şu şekilde sıralamaktadır:

- a. Verilerin toplanması
- b. Hataların belirlenmesi
- c. Hata türlerinin sınıflandırılması
- d. Hata türlerinin görecelik sıklık tablosu
- e. Hedef dildeki zorluk alanlarının belirlenmesi
- f. İyileştirme çalışmaları (iyileştirici programlar, dersler, araç-gereçler, etkinlikler vb.) (akt. Büyükkız ve Hasırcı, 2013, s.55.)

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Deseni

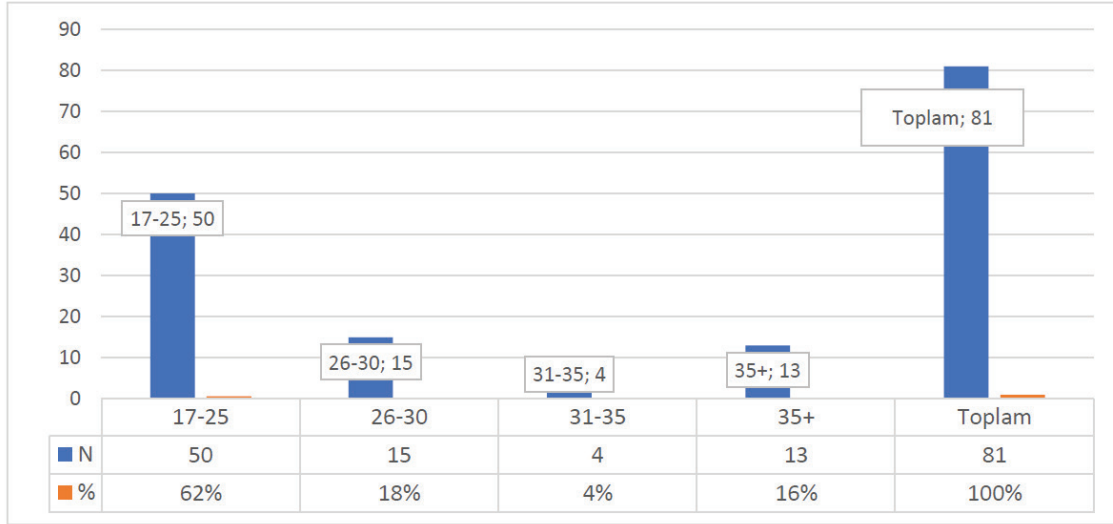
Yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazım hatalarında hata çözümlemesi yapmayı amaçlayan bu araştırma; halihazırda var olan bir durumu var olduğu şekli ile kendi koşulları içerisinde tanımlamaya çalışmakta ve bu durumu birtakım kurallar çerçevesinde gözlemleyip belirlemeler yapmaktadır. Bu doğrultuda, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazım hataları, *'betimsel tarama modeli'*ne uygun bir biçimde taranmıştır (Karasar, 2010, s.77).

Araştırmada, çalışma grubundan elde edilen yazım hatası verileri, ilk olarak Corder (1973) ve Sridhar'ın (1976) *'hata çözümlemesi'* yönteminin işlem basamaklarından; hedef dil verilerinin toplanması ve hataların belirlenmesi işlem basamakları dikkate alınarak incelenmiş ve daha sonra bütüncül bir betimleme sağlamak adına Şekil 1'de sunulan yazım hataları sınıflandırma tablosu doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden içerik çözümlemesi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, A1, A2, B1, B2 ve C1 Farsça dil düzeylerine sahip ve Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fars Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'nda birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar öğrenim gören 58 kadın (%72), 23 erkek (%28) olmak üzere toplam 81 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılarının yaş dağılımlarına ilişkin bilgiler, Grafik 1'de yer almaktadır.





**Grafik 1.** Katılımcıların Yaş Dağılımlarına İlişkin Bilgiler

Grafik 1'e bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin 50'sinin %62'lik bir oranla 17-25 yaş aralığında, 15'inin %18'lik bir oranla 26-30 yaş aralığında, 3'ünün %4'lük bir oranla 31-35 yaş aralığında ve 13'ünün %16'lık bir oranla 35+ yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Bu oranlar dikkate alındığında, araştırmaya katılan öğrencilerin %62'sinin ülkemizde üniversite okuma yaş aralığı olan (17-25) yaş aralığında olması, bu öğrencilerin Farsçayı akademik amaç doğrultusunda öğrendiklerini sezdirmektedir.

### 2.3. Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının güz ve bahar dönemlerinde 14+14 haftalık iki yarıyılı kapsayan bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, öğrencilerin demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla kullanılan kişisel bilgi formu ile güz ve bahar dönemlerinde okutulan; FAR119 Farsça Dilbilgisi I (Temel Düzey), FAR115 Farsça Dikte ve Yazılı Anlatım, FAR201 Farsça Dilbilgisi III (İleri Düzey), FAR215 Türkçeden Farsçaya Çeviri, FAR413 Kompozisyon, FAR102 Farsça Dilbilgisi II (Orta Düzey), FAR116 Farsçadan Türkçeye Çeviri, FAR202 Farsça Dilbilgisi IV (Yüksek Düzey), FAR214 Farsça Kompozisyon derslerinin ara sınav ve yarıyıl sonu sınavları ile bu derslerin öğretmenleri tarafından ders dönemlerinde öğrencilere; makale, otobiyografi, anı, öykü, deneme, sohbet, gezi yazısı türlerinde verilmiş olan yazılı ödevlerde üretmiş oldukları tümcelemlerden elde edilmiştir.

Bu doğrultuda, öncelikle öğrenciler tarafından oluşturulan toplam 243 metinde yer alan tümcelemlerdeki hatalar belirlenmiştir. Ardından elde edilen veriler özellikleri dikkate alınarak

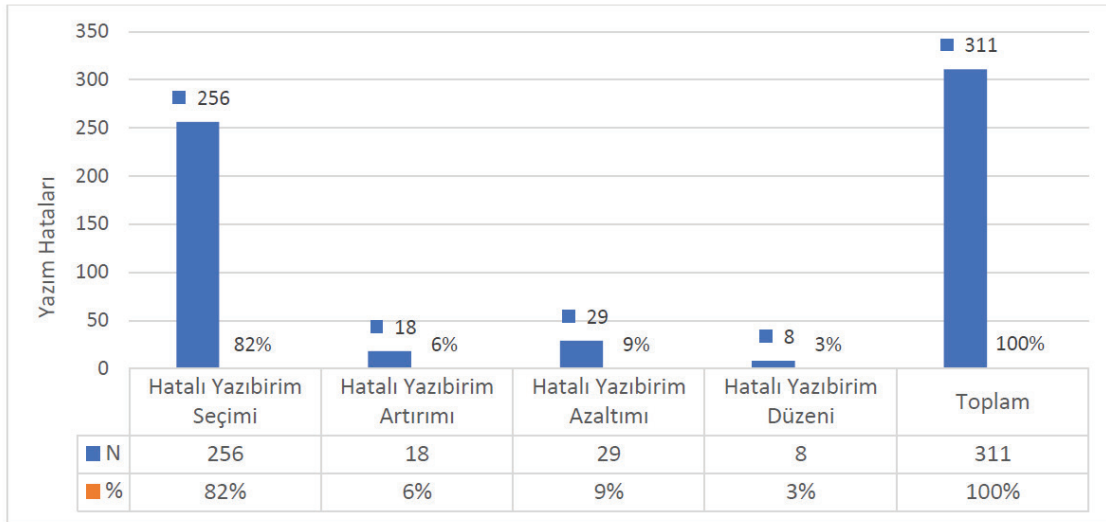


tablolar halinde, hatalı örnek çözümleme formlarında iki temel başlık altında (A-فل) ve (B-ب) satırlarında çözümlenmiştir. Çözümleme formunda yer alan (A- فل) satırında, öğrenciler tarafından üretilmiş olan hatalı cümlelere yer verilmiş ve üretilmiş olan bu hatalar ait olduğu hata grubunu belirtmek adına kırmızı renk ile vurgulanmıştır. Aynı satırda öğrenciler tarafından üretilmiş ancak farklı hata grubunda yer alan hatalı sözcük ya da yapılar altları çizilerek belirtik hale getirilmiştir. Formda öğrenciler tarafından üretilmiş ve (A- فل) satırında yer alan hatalı cümlelerin doğru biçimleri (B-ب) satırında verilirken, hataların doğru biçimleri mavi renk ve (\*) imi ile açık hale getirilmiştir.

### 3. BULGULAR VE YORUMLAR

#### 3.1. Yazım Hatalarına İlişkin Nicel Bulgular

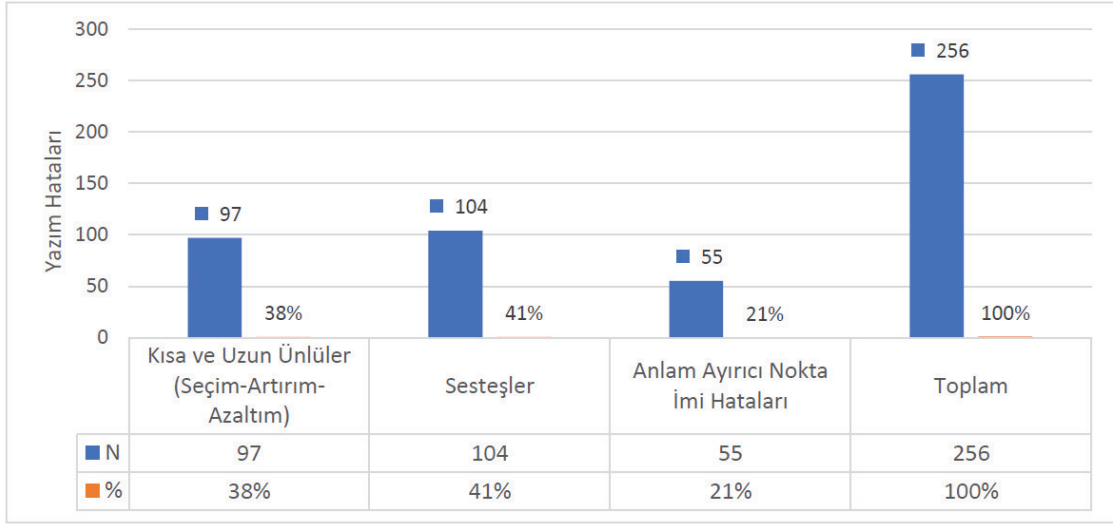
Araştırmada, Farsça yazılı anlatım hataları, 'Yazım Hataları' başlığı altında incelenmiş ve bu hataların oranlarına ilişkin sıklık ve yüzde dağılımları saptanmıştır. Bu veriler doğrultusunda yapılan değerlendirmeler şu şekildedir:



**Grafik 2.** Yazıbirim Hata Oranlarına İlişkin Sıklık ve Yüzde Dağılımları

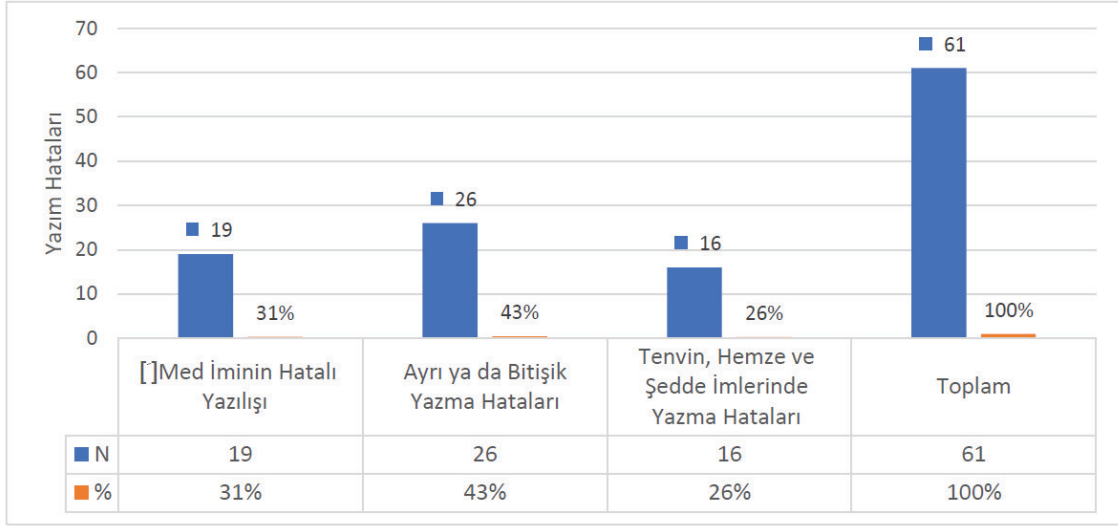
Öğrenci hataları, Şekil 1'de belirtilen yazıbirim hata türü sınıflandırmasının alt grubundaki *Hatalı Yazıbirim Seçimi*, *Hatalı Yazıbirim Artırımı*, *Hatalı Yazıbirim Azaltımı*, *Hatalı Yazıbirim Düzeni* başlıkları altında çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular, doğrultusunda öğrencilerin bu hata grubunda toplamda 311 hata yapmış oldukları görülmektedir.

Bu alt hata grubunda, 256 hata sıklığı ve %82'lik oranla hatalı yazıbirim seçiminin ardından öğrencilerin en fazla hatayı 29 hata sıklığı ve %9'luk oranla hatalı yazıbirim azaltımı ve daha sonra 18 hata sıklığı ve %6'lık bir oranla hatalı yazıbirim artırımı türünde yapmış oldukları belirlenmiştir. Öğrenciler, bu alt hata grubunda en az hatayı 8 hata sıklığı ve %3'lük bir oranla hatalı yazıbirim düzeninde yapmışlardır. Hatalı yazıbirim seçimi oranlarına ilişkin sıklık ve yüzde dağılımları Grafik 3'te sunulmuştur:



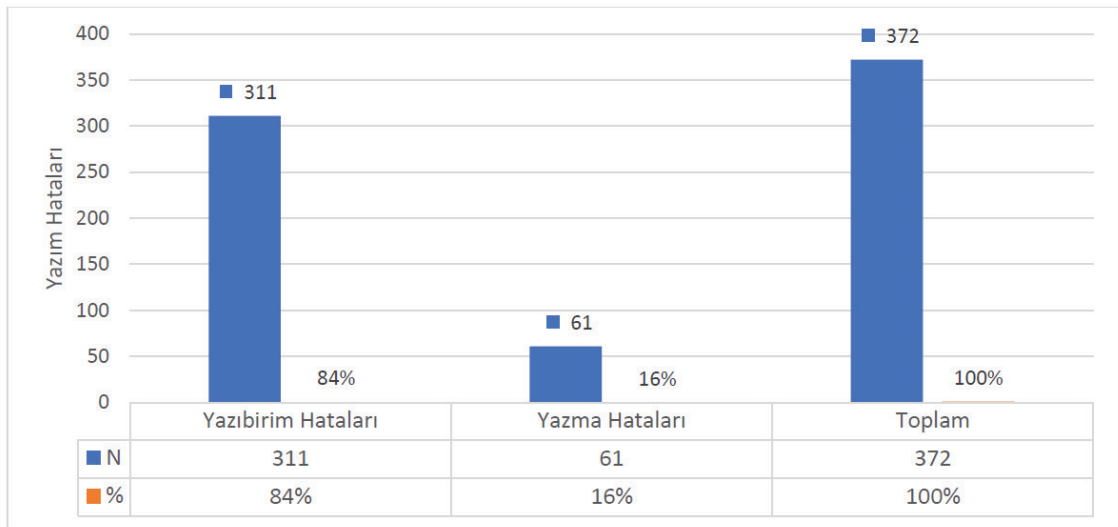
**Grafik 3.** Hatalı Yazıbirim Seçimi Oranlarına İlişkin Sıklık ve Yüzde Dağılımları

Hatalı yazıbirim seçimi hata türü, *Kısa ve Uzun Ünlüler (Seçim-Artırım ve Azaltım)*, *Sesteşler* ve *Anlam Ayırıcı Nokta İmi Hataları* olmak üzere üç alt başlık altında çözümlenmiş ve toplam 256 öğrenci hatası belirlenmiştir. Bu hata türünde en fazla hatanın 104 hata sıklığı ve %41'lik bir oranla sesteşlerde, hemen ardından 97 hata sıklığı ve %38'lik bir oranla kısa ve uzun ünlülerde (seçim-artırım ve azaltım) yapıldığı belirlenmiştir. Elde edilen oranlar arasındaki %3'lük değişken bu iki hata türünün öğrenciler tarafından oluşturulan hata dizgelerinde anlamlı bir farklılığın olmadığını ve her iki hata türünün de neredeyse aynı ölçüde değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrenciler, bu alt hata grubunda en az hatayı 55 hata sıklığı ve %21'lik bir oranla anlam ayırıcı nokta iminde yapmışlardır. Yazma hata oranlarına ilişkin sıklık ve yüzde dağılımları Grafik 4'te sunulmuştur:



**Grafik 4.** Yazma Hata Oranlarına İlişkin Sıklık ve Yüzde Dağılımları

Grafik 4 incelendiğinde, toplam 61 hatanın; 26 hata sıklığı ve %43'lük bir oranla ayrı ya da bitişik yazma hatalarında, 19 hata sıklığı ve %31'lik bir oranla [ ] med iminin hatalı yazılışında ve 16 hata sıklığı ve %26'lık bir oranla tenvin, hemze ve şedde imlerindeki yazma hatalarında yapıldığı saptanmıştır. Genel yazım hata oranlarına ilişkin sıklık ve yüzde dağılımları Grafik 5'te sunulmuştur:



**Grafik 5.** Yazım Hata Oranlarına İlişkin Sıklık ve Yüzde Dağılımları

Yazım hataları türünde tespit edilmiş olan toplam 372 hatanın; 311 hata sıklığı ve %84'lük bir oranla yazıbirim hataları, 61 hata sıklığı ve %16'lık bir oranla yazma hataları olduğu belirlenmiştir.

Farsçanın yabancı dil olarak öğretildiği araştırmalardaki yazılı anlatım hatalarına yönelik bulgular şu şekilde değerlendirilmiştir: Nevvâbî Kâmsere (1385hş./2006) tarafından yapılan çalışmada, Farsça öğrenen 50 Arap öğrencinin hataları; 1. anadilinden hedef dile yapılan dillerarası aktarım hataları, 2. hedef dil öğrenim sürecinden kaynaklı diliçi aktarım hataları, 3. iletişim stratejileri kaynaklı hatalar, 4. eğitsel yöntemler ve ders araç-gereçlerinden kaynaklı hatalar başlıkları altında incelenmiş ve araştırma sonucunda dillerarası aktarım kaynaklı hata oranının diğer hata oranlarından daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Gilledârî'nin (1386hş./2007) Farsça öğrenen 300 yabancı öğrencinin yazılı metinlerindeki hataları incelediği çalışmasının sonucunda, 193 hatanın sözlüksel-anlamsal hata, 123 hatanın ise yapısal hata olduğu görülmüştür. Çalışmada, Farsça öğrenenlerin en fazla yaptıkları hataların sözlüksel-anlamsal hatalar olduğu ve bunların birçoğunun dilsel yapı bağlamında sözcüklerin kullanımından kaynaklanan dillerarası hatalar olduğu tespit edilmiştir. Hong'un (1389hş./2010) Vietnamlı Farsça öğrencilerinin dilbilgisel hatalarını incelediği çalışması, en fazla hatanın öğretim yöntemleri ve ders araç-gereçlerinden, ikinci sırada en fazla hatanın ise anadili aktarımı yani dillerarası hatalardan kaynaklı hatalar olduğunu göstermiştir. Ahmedvend (1389hş./2010), Farsça için başlangıç dil düzeyine sahip 34 Alman öğrencinin hatalarını incelediği ve hata sıklık oranlarını verdiği çalışmasında, öğrenci hatalarını yazıbirim hataları, sözlüksel-anlamsal hatalar, dilbilgisel hatalar ve yazım hataları başlıkları altında sınıflandırmıştır. Araştırma sonucunda, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Alman öğrencilerin en fazla yaptıkları hatalar sırası ile yazıbirim hataları, sözlüksel-anlamsal hatalar içerisinde dillerarası aktarım hataları, dilbilgisel hatalar ve yazım hatalarıdır. Alevî Mukaddem ve Hayrâbâdî (1391hş./2012), anadilleri Farsça olmayan ve Farsçada orta ve ileri düzey dil yetkinliğine sahip öğrencilerin yazılı anlatım hatalarını değerlendirdikleri çalışmalarında, %72'lik bir oranla en fazla yapılmış hata türünün yapısal hatalar olduğunu, hemen ardından en fazla yapılan hatanın ise %24'lük bir oranla anadili girişimi kaynaklı dillerarası aktarım hataları olduğunu tespit etmişlerdir. İslâmî (1393hş./2014), çalışmasında Rus öğrencilerin hata yığılımının diliçi ya da gelişimsel hatalar bağlamında eşanlamli sözcüklerin kullanımı kaynaklı olduğunu ortaya koymuştur. Alevî Mukaddem ve Hessâs Sadıkî'nin (1393hş./2014) Kazvîn'de bulunan İmam Humeynî Üniversitesi Farsça Öğretim Merkezi'nde ileri düzeyde öğrenim gören Arap öğrencilerin yazma becerisinde yaptıkları hataları çözümledikleri çalışmalarında, Farsça öğrenen Arap öğrencilerin hata sıklık oranlarını; %55'lik bir oranla yapısal hatalar, %20'lik bir oranla sözlüksel hatalar, %15'lik bir oranla yazım hataları ve %10'luk bir oranla konuşma hataları olarak tespit etmişlerdir. Mîrdehkân, Ahmedvend ve Hüseyinî Kârger (1393hş./2014), başlangıç düzeyinde Farsça öğrenen 34 Alman öğrencinin yazılı anlatım hatalarını çözümledikleri çalışmalarında,

850 hata arasında 672 yazım hatasının dillerarası aktarımdan kaynaklanan hatalar olduğunu, diğer 218 hatanın da diliçi aktarım hatalarından kaynaklandığını tespit etmişlerdir. Mutevellîân Nâînî ve Melikiyân (1393hş./2014), Farsça öğrenen Pakistanlı öğrencilerin dilbilgisel hatalarını hata çözümlemesi yöntemini kullanarak çözümlemişlerdir. Sonuçta, başlangıç, orta ve ileri düzeyde öğrenciler tarafından yapılmış 22 tür dilbilgisel hata tespit edilmiştir. Ayrıca dillerarası aktarım hataları kaynaklı anadili aktarımının %72'lik bir oranla yapılmış en fazla hata olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde hata türleri dikkate alındığında, %47,1'lik bir oranla hatalı yazıbirim seçimi ve %32,9'luk bir oranla yazıbirim azaltım hatalarının en yüksek oranlara sahip hatalar olduğu göze çarpmıştır. Düzeylere göre hata oranları şöyledir: Başlangıç düzeyi %41,8, orta düzey %34,8 ve ileri düzey %23,4. Bu oranlar, öğrenci düzeyi arttıkça hata oranının azaldığını ve hedef dil girdilerinin olumlu yönde arttığını göstermiştir.

İlgili alanda yapılmış olan ve birbirinden farklı değerlendirme süreçlerine sahip olan yukarıdaki çalışmalardan da anlaşılacağı üzere, yabancı dil olarak Farsça öğrenen ve anadilleri farklılık gösteren öğrencilerin yazılı anlatımlarında çeşitli hatalar yaptıkları tespit edilmiştir. Türk öğrencilerin yazım hatalarını değerlendirdiğimiz ilgili çalışmamıza, Şekil 1'de önerilen biçimiyle benzer bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Bu nedenle çalışmamıza ait bulguların karşılaştırılma imkânı bulunmamaktadır. Bu noktada, yukarıda ilgili alanda yapılmış olan Ahmedvend (1389hş./2010), Hessâs Sadıkî (1393hş./2014), Mutevellîân Nâînî ve Melikiyân (1393hş./2014)'a ait çalışmalarda, yazılı anlatım hataları arasında alt başlık olarak yazım hatalarının değerlendirildiği, ilgili çalışmaların yazıbirim ve yazma süreçlerinde öğrenci hataları boyutunda bulgularımız ile seçim-artırım ve azaltım hataları açısından benzerlikler görüldüğü saptanmıştır.

### 3.2. Yazım Hatalarına İlişkin Nitel Bulgular [خطاهای املائی-واجی و خطی]

#### 3.2.1. Yazıbirim Hataları [خطاهای املائی-واجی]

Araştırmanın bu bölümünde, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazım hataları, yazıbirim kullanımı açısından incelenip yorumlanmış ve örneklendirilmiştir.

##### 3.2.1.1. Hatalı Yazıbirim Seçimi [جایگزینی نادرست نویسه]

##### 3.2.1.1.1. Kısa ve Uzun Ünlüler (Seçim-Artırım ve Azaltım) [جایگزینی، افزایش و حذف واکه‌ها]

Kısa ve uzun ünlülerin seçimine ilişkin örnekler; Tablo 1, Tablo 2, ve Tablo 3'te görülmektedir.

**Tablo 1.** Hatalı Yazıbirim Seçimi Örnekleri (Kısa [a] ve Uzun [â] Ünlü Seçimi)

(A) الف	(B) ب
1 علی <b>آدام</b> خوبی است.	علی <b>آدم*</b> خوبی است.
2 ترکیه شهرهای <b>قادیمی</b> دارد.	ترکیه شهرهای <b>قدیمی*</b> دارد.
3 فصل همه توان <b>علاقا شود</b> .	می توان همه فصلها را ( <b>علاقه*</b> ) دوست داشت.
4 آنها هر روز تلویزیون <b>تاماشا</b> می کنند.	آنها هر روز تلویزیون <b>تماشا*</b> می کنند.
5 ما <b>مسلمانان ناماز</b> می کنیم.	ما <b>مسلمانان نماز*</b> می خوانیم.
6 باید انسانها <b>مهربان بشوند</b> .	باید انسانها <b>مهربان* باشند</b> .
7 دیروز ترکیه و <b>اوکراین</b> مسابقه داشتند.	دیروز ترکیه و <b>اوکراین*</b> مسابقه داشتند.
8 امسال هم <b>فصل باخار</b> آمد.	امسال هم <b>فصل بهار*</b> آمد.
9 <b>جهان</b> و دنیا هم <b>مانا</b> هستند.	<b>جهان</b> و دنیا هم <b>معنی*</b> هستند.
10 در فصل پاییز <b>حاوا</b> رفته رفته سرد <b>شود</b> .	در فصل پاییز <b>هاوا*</b> رفته رفته سرد می شود.
11 ترکیه و ایران <b>کشوارها</b> بزرگ هستند.	ترکیه و ایران <b>کشورهای*</b> بزرگ هستند.
12 از بازار پنج <b>کیلوگرام</b> سیب خریدم.	از بازار پنج <b>کیلوگرم*</b> سیب خریدم.
13 دیشب هیچ <b>استراحت</b> نکردم و به کار <b>رفتم</b> .	دیشب هیچ <b>استراحت*</b> نکردم و به سر کار <b>رفتم</b> .
14 آن روز خیلی خوب <b>یادام</b> نیست.	آن روز خیلی خوب <b>یادم*</b> نیست.
15 من امروز با <b>پادر</b> به <b>بازار</b> رفته <b>بودم</b> .	من امروز با <b>پدرم*</b> به <b>بازار*</b> <b>رفتم</b> .
16 با <b>تکسی</b> از یک ساعت توانستیم <b>یریریم</b> .	با <b>تاکسی*</b> در یک ساعت توانستیم <b>یرسیم</b> .
17 <b>دانشگاه</b> <b>انکارا</b> خیلی بزرگ است.	<b>دانشگاه*</b> <b>انکارا</b> خیلی بزرگ است.
18 برای خواهرم یک دامن و <b>پیرهن</b> خرید.	برای خواهرم یک دامن و <b>پیراهن*</b> خرید.
19 <b>خنه</b> مادر یزورگم خیلی دور است.	<b>خانه*</b> مادر یزورگم خیلی دور است.
20 فردا به <b>مسفرت</b> می رویم.	فردا به <b>مسافرت*</b> می رویم.
21 <b>جده</b> یزورگ <b>کوجا</b> است؟	<b>جاده*</b> یزورگ <b>کجا</b> است؟
22 <b>شنزده</b> زوز <b>بعد</b> من می روم.	<b>شانزده*</b> روز من می روم.
23 <b>کرگران</b> به کارخانه رفته اند؟	<b>کارگران*</b> به کارخانه رفته اند؟
24 مادرم و پدرم <b>بیکر</b> نیست.	مادرم و پدرم <b>بیکار*</b> نیستند.



25	پیده راه، سگ و گوریه را خیلی دوست دارم.	25	پیدهروی* و سگ و گوریه را خیلی دوست دارم.
26	در ریشته زبان فرسی دانشجو هستم.	26	در ریشته زبان فارسی* دانشجو هستم.
27	این بنا کی سخت شد نمی دانم.	27	این بنا کی ساخته* شد نمی دانم.
28	از میوه ها نار و موز در شهرم زیاد است.	28	از میوهها انار* و موز در شهرم زیاد است.
29	همه چیز را انجم دادی یا نه؟	29	همه چیز را انجام* دادی یا نه؟
30	روز اخیرین ثبت نام کورس امروز است.	30	آخرین* روز ثبت نام کورس امروز است.
31	کلاسها ادبیت اسان نیست.	31	کلاسهای ادبیات* آسان* نیست.
32	سال گذشته من در آرزوروم بودم.	32	سال گذشته* من در آرزوروم* بودم.
33	هوا روشن شد.	33	هوا روشن* شد.
34	دیروز در ساعت یازدها بیدار شدم.	34	دیروز در ساعت یازده* بیدار شدم.

Yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrenciler, ünsüz temelli bir alfabeyle sahip olan Farsçada bulunan kısa [a] ve uzun [â], kısa [o] ve uzun [û], kısa [e] ve uzun [î] ünlülerini yazıya aktarmada yazım hataları yapmaktadır. Öğrenciler bu hataları, hatalı ünlü seçme yoluyla birbirine yerine kullanmakta, bu ünlüleri yazıya aktarmakta ve yazı dizgesinde hatalar oluşturmaktadır. Bu tür hataların ortaya çıkmasının temel nedeni, öğrenim sürecinde sözcüklerin doğru sesletimlerinin yapılamaması, sesbirimlerin yazım sırasında gösterilmesi/gösterilmemesi, Farsça öğreniminin başlangıç düzeylerinde yeterli yazıbirim gelişiminin sağlanamaması ve öğrencilerin kaçınılmaz bir biçimde hatalı yazıbirim seçimi yapmaları olarak gösterilmektedir.

Hâşimzâde (1387hş./2008, s.430-431) bu türde yapılan hataların nedenlerini; yetersiz dinleme etkinliklerine bağlı işitsel yetersizliğe, görsel malzeme kullanım azlığına bağlı görsel hafıza zayıflığına ve motor bellek tarafından kontrol edilen yazı yazma becerisi eksikliğine bağlamakta ve yabancı dil olarak Farsça öğrenen öğrencilerin Farsçada bulunan yazıbirimleri doğru dizge ile birbirlerine bağlamada sorunlar yaşadıklarını dile getirmektedir. Tüm bu nedenler dikkate alındığında, Farsça öğreniminde bu tür eksikliklere sahip olan öğrencilerin, Farsça öğreticisinden duydukları doğru biçimde sesletimi yapılan sözcüğün sesleri ile yazıbirimlerini ilişkilendiremedikleri ve sözcük için gerekli olan doğru yazıbirim dizgesini oluşturamadıkları gözlemlenmiştir.

Tablo 1’de, “Kısa [a] ve Uzun [â] Ünlü Seçimi”ne ilişkin hatalı yazıbirim seçimi örneklerinde görüldüğü üzere, öğrencilerin yazılı anlatımlarında bu iki ünlüyü birbirlerinin yerine kullanmış oldukları ya da bu iki ünlüde sözcük içerisinde ünlü azaltımı ya da artırımı yaptıkları saptanmıştır.



Belirtilmiş olan nedenler dikkate alındığında, böyle hatalı bir kullanımın etkisini yazı dizgesinde de gösterdiği ve öğrencilerin yazılı anlatımlarında da aynı hata dizgesinin devam etmesine neden olduğu görülmektedir. Bu hata türünün nedeni, büyük olasılıkla öğrencilerin bu ünlülerin Farsça sözcüklerde kullanımını bilmemelerinden kaynaklanmaktadır. Sesbilimsel yapısı Türkçeden farklı olan Fars alfabesinde altı adet [a], [â], [o], [û], [e], [î] kısa ve uzun ünlü bulunmakta ve bu alfabede kısa ünlüleri karşılamak için herhangi bir yazıbirim bulunmamaktadır. Henüz Farsça sözcüklerin anlamsal bağlamlarını yeterli ve gerekli ölçüde edinmemiş yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin hem konuşma hem de yazma becerilerinde ister istemez hatalı sözcükler üretmeleri beklendik bir durumdur.

Tablo 1’de hatalı bir biçimde yazılmış olduğu görülen sözcüklerde öğrencilerin; Ö.1/آدام, Ö.2/قادیبی, Ö.3/علاقا, Ö.4/تاماشا, Ö.5/ناماز, Ö.6/مهرابان, Ö.7/اوکراینا, Ö.8/باخار, Ö.9/مانا, Ö.10/حوا, Ö.11/کشوارها, Ö.12/کیلوگرام, Ö.13/استراहत, Ö.14/یادام ve Ö.15/پادر ’te gerekli olmadığı halde uzun [â] ünlü seçimi yaparak, sözcüklerde yazıbirim artırımı yapmış oldukları belirlenmiştir. Örneklerde, öğrenciler anadilleri Türkçenin sözlükçesinde de yer alan; adam, kadim, alaka, namaz, Ukrayna, bahar, mana, hava, kilogram, istirahat vb. Türkçe-Farsça ortak sözcüklerde dillerarası aktarım hataları yaparak, anadilleri Türkçede yer alan bu sözcüklerin sahip olduğu yazıbirimleri aşırı genelleme ile Farsçaya aktarmışlardır. Öğrencilerin; Ö.16/تکسی, Ö.17/دانشگاه, Ö.18/پیرهن, Ö.19/خانه, Ö.20/مسفرت, Ö.21/جده, Ö.22/شزده, Ö.23/کرگران, Ö.24/بیکر, Ö.25/پیده, Ö.26/فرسی, Ö.27/سخت, Ö.28/نار, Ö.29/انجم ve Ö.31/ادبیت ’de sözcüklerde bulunması gereken [â] ünlüsünü kullanmayarak yazıbirim azaltım hatası yapmış oldukları görülmektedir. Öğrencilerin, yazıbirim azaltımı yaptıkları bu sözcüklerde sözcük yazım kurallarına uymayarak diliçi ya da gelişimsel hatalar yapmış oldukları saptanmıştır. Ö.17/انکارا, Ö.30/اخیرین ve Ö.31/اسان örneklerinde, öğrencilerin anlam ayırıcı med imini kullanmadıkları, Ö.32/آرزوروم’de ise sözcükte gerekli olmadığı halde med imini kullanmış oldukları görülmektedir. Ö.33/رشان ve Ö.34/یازدا’de ise öğrencilerin sözcükte hatalı yazıbirim seçimi yaparak uzun [â] ünlüsünü kullandıkları belirlenmiştir.

**Tablo 2.** Hatalı Yazıbirim Seçimi Örnekleri (Kısa [o] ve Uzun [û] Ünlü Seçimi)

(B) ب	(A) الف
من تا حالا به شمال* ترکیه نرفته‌ام.	35 من تا حالا به شومالی ترکیه نمی‌رفتم.
مادرم املت* درست* می‌کند	36 مادرم اوملت دورس می‌کند.
اردک* در آب نیست.	37 اوردک در اب نیست.
ظلم کردن به حیوانها گناه* است.	38 ظلم کردن به هیوانها گوناه است.
بزرگترین* خواهر من دانشجو است.	39 خواهری بزورگترین من دانشجو است.

40	من دو گوربه دارم.	40	من دو گوربه دارم.
41	من کتاب‌هایم را جدا کردم.	41	من کتاب‌هایم را جدا کردم.
42	او گل‌های قریز را دوست ندارد.	42	او گل‌های قریز را دوست ندارد.
43	آن دختر سیب دوست ندارد.	43	آن دختر سیب دوست ندارد.
44	همه پدرها شجاع و قدرتمند هستند.	44	همه پدرها شجاع و کودرت دارند.
45	من نتوانستم به خواهرم تلفن کنم.	45	من نتوانستم به خواهرم تلفن کنم.
46	امروز صبحانه خیلی لذیذ بود.	46	امروز سوبهانه خیلی لذیذ بود.
47	در دانشگاه آنکارا یک کنفرانس بود.	47	در دانشگاه آنکارا یک کنفرانس بود.
48	آیا می‌دانید بیمارستان کجاست؟	48	آیا می‌دانید بیمارستان کجاست؟
49	کلاس امروز کی شروع می‌شود؟	49	کلاس امروز کی شروع می‌شود؟
50	من مردم ایران را نمی‌شناسم.	50	من مردم ایران را نمی‌شناسم.
51	حدوداً بعد از چهار ساعت آنها به هتل رسیدند.	51	حدوداً بعد از چهار ساعت آنها به هتل رسیدند.
52	درخت‌ها پر از برگ و شکوفه شدند.	52	درخت‌ها پر از برگ و شکوفه شدند.
53	واژه‌های فارسی و ترکی مشترکند.	53	واژه‌های فارسی و ترکی مشترکند.
54	من ترجمه‌ی آن کتاب را خواندم.	54	من ترجمه‌ی آن کتاب را خواندم.
55	وقتی موسیقی گوش می‌دهم، شاد می‌شوم.	55	وقتی موسیقی گوش می‌دهم، شاد می‌شوم.
56	او می‌خواست در حوزه ادبیات صحبت کند.	56	او می‌خواست در حوزه ادبیات صحبت کند.
57	خوابگاه من نزدیک نیست.	57	خوابگاه من نزدیک نیست.
58	در رستوران چلو کباب خوردم.	58	در رستوران چلو کباب خوردم.
59	مگر تو مثل مجنون عشق شدی؟	59	مگر تو مثل مجنون عشق شدی؟
60	نه، من دیروز در دانشگاه نبودم.	60	نه، من دیروز در دانشگاه نبودم.
61	او در دانشگاه موآلام است.	61	او در دانشگاه موآلام است.
62	معلم به دانش‌آموز گفت: لطفاً بخوانید.	62	معلم به دانش‌آموز گفت: لطفاً بخوان.

“Kısa [o] ve Uzun [û] Ünlü Seçimi” hatalı yazıbirim seçim örneklerinde görüldüğü üzere öğrenciler, yazılı anlatımlarında bu ünlüleri birbirlerinin yerine kullanmışlardır. Öğrencilerin;

Ö.41/ , گوربه/Ö.40 , بزورگترین/Ö.39 , گونا/Ö.38 , اوردک/Ö.37 , اوملت، دورس /Ö.36 , شومالی/Ö.35/ , کونفرانس/Ö.47 , سویهانه/Ö.46 , تلفون/Ö.45 , شوچا، کودرت/Ö.44 , دوحتر/Ö.43 , گولهای/Ö.42 , جودا , Ö.54/ , موشرکند/Ö.53 , شوکوفه/Ö.52 , خودوتأ/Ö.51 , مردوم/Ö.50 , شروع/Ö.49 , کوجاست/Ö.48/ , ترجمه Ö.61/ , موآلام/Ö.62 , 'de hatalı yazıbirim artırımı yaparak sözcüklerde kısa [o] sesi yerine uzun [û] yazıbirimini kullanmış oldukları belirlenmiştir.

Bu hatalı kullanımlarda, yazıbirim olarak Türkçede var olan ancak Farsçada sadece sözcükte sesletilen ve ünsüz bir yazıbirime ses değeri vererek hece oluşturan [o] kısa ünlüsü için herhangi bir yazıbiriminin bulunmaması nedeniyle, Türk öğrencilerin anadillerinden dillerarası olumsuz aktarım yaptıkları görülmektedir.

Öğrencilerin bu grupta yer alan Ö.55/مسیقی, Ö.56/حزه, Ö.57/خابگاه, Ö.58/رستران, Ö.59/مجنن, Ö.60/نیدم örneklerinde ise gerekli olan uzun [û] ünlüsünü sözcüklerde kullanmayarak yazıbirim azaltım hataları yaptıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin yapmış oldukları bu yazıbirim azaltım hataları, öğrencilerin Farsçanın yazı sistemine dair yeterli öğrenimi gerçekleştiremediklerini ve bunun sonucu olarak diliçi ya da gelişimsel hatalar yaptıklarını göstermiştir.

**Tablo 3.** Hatalı Yazıbirim Seçimi Örnekleri (Kısa [e] ve Uzun [î] Ünlü Seçimi)

(A) فل	(B) ب
63	در رشته زبان و ادبیات فارسی دانشجویم.
64	آن روز همه دبیرستانها تعطیل شدند.
65	زبان اینگلیسی برای من سخت نیست.
66	من دیشب در بیمارستان رفتم.
67	زندگی کردن در شهر ایستانبول سخت است.
68	علم نسبت به گذشته پیش رفت.
69	تیم ملی ما خوب بازی نکرد.
70	احمد نتوانست با آنها به خانه برود.
71	در خیابان ناگهان او را دیدم.
72	دیروز دانشکده‌ی ما باز بود.
73	شما گردیش کردن دوست نداری؟
74	باید هر روز ورزش کنم.
75	پدرم در تورکمنیستان کار می کند.

76	افغانیستان یک کشور بزرگ نیست.	76	افغانیستان یک کشور بزرگ نیست.
77	من خواندن کتاب* را دوست دارم.	77	من کتاب خواندن دوست دارم.
78	ماشین قرمز* رنگ گران است.	78	ماشین قرمز رنگ گران است.
79	پایتخت گرجستان تفلیس* است.	79	پایتخت گرجستان تفلیس است.
80	استاد چه گفت شنیدی*؟	80	استاد چه گفت شنیدی؟
81	سردترین فصل سال زمستان* است.	81	سردترین فصل سال زمستان است.
82	بسیاری* از میوه‌ها در فصل تابستان می رسند.	82	در فصل تابستان از بسیار میوه‌ها می رستند.
83	امسال هم موسم* بهار آمد.	83	امسال هم موسم بهار آمد.
84	در تابستان انسانها* می خواهند برای استراحت و شنا کردن به کنار دریا بروند.	84	در تابستان اینسانها می خواهند برای استراحت و شنا کردن به کنار دریا بروند.
85	روز آخرت* نزدیک می شود.	85	روز اخیرت نزدیک می شود.
86	تا حالا به کشورهای* خارجی* نرفتم.	86	تا حالا خاریجی کیشورها نرفتم.
87	اما در تابستان هوا از بهار بهتر/ گرمتر* می شود.	87	اما از تابستان هوا در بهار بیهرتر گرم است.
88	من دیگر* نمی توانم ورزش کنم.	88	من دگر نمی توانم ورزش بکنم.
89	می توانیم چیزهای نو یاد بگیریم*.	89	می توانیم چیزهای نو یاد بگیریم.
90	امسال به دانشکده آمدید تا زبان فارسی را یاد بگیرید*.	90	امسال به دانشکده آمدید تا فارسی یاد بگریید.
91	اینترنت* در ترکیه خیلی سریع است.	91	انترنت در ترکیه خیلی سریع است.
92	در اصفهان کلیسای* وانک را دیدم.	92	در اصفهان کلسای وانک را دیدم.
93	با دوستانم به سینما* می رویم.	93	با دوستانم به سنما می روید.
94	تاریخ* و زبان فارسی می خوانم.	94	تارخ و زبانی فارسی می خوانم.
95	وقتی که فصل پاییز* می آید، هوا رفته رفته سرد می شود و برگ‌های درختها* می ریزند.	95	وقتی که فصل پاییز آمد هوا رفته رفته سرد شود و برگ دیرتخا رد.
96	تیم من دیروز پیروز* شد.	96	تیم من دیروز پروزی شد.
97	شما کدام میوه* را دوست دارید؟	97	شما کدام میبوه را دوست دارید؟

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin, kısa [e] ve uzun [î] ünlülerini yazımda birbirinin yerine kullanmış oldukları, bunun sonucunda da hatalı bir yazı dizgesinin ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin; Ö.63/ ریشته , Ö.64/ دبستان , Ö.65/ اینگیس , Ö.66/ بیمارستان , Ö.67/ زیندیگی , Ö.68/



net bir şekilde belirtilmemiştir. Yani, yazıbirimler ve sesbirimler arasında herhangi tek bir uyum ve ölçü belirleyicisi yoktur. Sözcükte yer alan bir yazıbirimi yazmak için zihinde birkaç yazıbirim belirginleşebilir ve bu yazıbirimler yazma becerisinde Arap alfabesini kullanan ülkeler dışında Farsçayı yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için çeşitli zorlukları beraberinde getirebilir.

Bu bölümde verilen hatalı örnekler, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrenciler için özellikle başlangıç düzeyinde zorluk oluşturan sesteşlerin hatalı yazıbirim olarak seçilmesi ve bu sesteşlerin hatalı bir biçimde yazıya aktarılması olarak değerlendirilmiştir. Sesteşlerin seçimine ilişkin örnekler; Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9’da görülmektedir.

**Tablo 4.** Hatalı Yazıbirim Seçimi Örnekleri [z] Yazıbirimi Yazım Hataları

(B) ب	(A) الف
98. <u>برگهای</u> درختها <b>زرد</b> می شود.	98. <u>برگهای</u> درختها <b>زرد</b> می شود.
99. او ثروت <u>زیادی</u> دارد.	99. او ثروت <b>زیادی</b> دارد.
100. کباب آن رستوران خیلی <b>لذیذ</b> بود.	100. کباب آن رستوران خیلی <b>لذیز</b> بود.
101. شهرهای تهران و مشهد <u>جای</u> خیلی <b>جذاب</b> بودند.	101. شهر تهران و مشهد <u>جای</u> خیلی <b>جضاب</b> بودند.
102. سال <b>گذشته</b> * من به ایران رفتم.	102. سال <b>گزشته</b> من به ایران رفتم.
103. آن کتاب <b>رضا</b> * نیست.	103. آن کتاب <b>رزا</b> نیست.
104. بعد از چند دقیقه جایم را <b>عوض</b> * کردم.	104. بعد از چند دقیقه جایم را <b>اوز</b> کردم.
105. <b>تواضع</b> * کردن کار مهمی است.	105. <b>توازوع</b> کردن کار مهمی است.
106. <b>حافظ</b> * شاعر بزرگ ایران است.	106. <b>حافز</b> <u>شایر</u> بزرگ ایران است.
107. <b>منظره</b> * آن کوه بسیار عالی بود.	107. <b>منزره</b> آن کوه بسیار <u>الی</u> بود.
108. به <b>نظر</b> * من این ماشین آنقدر خوب نیست.	108. به <b>نزر</b> من این ماشین آنقدر خوب نیست.
109. <b>بعضی</b> * از <u>استادان</u> تکلیف زیادی می دهند.	109. <b>بازی</b> از <u>استادها</u> تکلیف زیاد می دهند.
110. به امید دیدار. <b>مواظب</b> * خودت باش.	110. به امید دیدار. <b>موازبه</b> خودت باش.
111. <b>لحظه‌ای</b> * فکر کردم و جوابش را دادم.	111. <b>لهزه‌ای</b> فکر کردم و جوابش را دادم.
112. این <b>وظیفه‌ی</b> * ما است.	112. این <b>وزیفه</b> ما است.
113. در مترو <b>ازدحام</b> * بزرگی شد.	113. در مترو <b>اضدهام</b> بزرگی شد.
114. دوستم <b>ناگزیر</b> * با من به آن فروشگاه آمد.	114. دوستم <b>ناگذیر</b> با من به آن فروشگاه آمد.



Fars alfabesinde [z], [ذ], [ض], [ظ] yazıbirimleri /z/ sesbirimini karşılamaktadır. Tablo 4'te Türk öğrencilerin /z/ sesbirimi için Farsçada bulunan dört yazıbirimini birbirinin yerine kullanarak hatalı yazıbirim seçimi yapmış oldukları saptanmıştır. /z/ ve bu grupta yer alan diğer sesbirimlere ait farklı yazıbirimlerin Farsçadaki kullanımına ait yeterli gelişim gösteremeyen Farsça öğrencilerinin bu yazıbirimini doğru sesletmelerine karşın, yazımda diğer yazıbirimler ile birbirinin yerine kullandıkları belirlenmiştir.

Tablo 4'te öğrencilerin; Ö.98/ذرد, Ö.99/ذیادی, Ö.113/اضدهام, Ö.114/ناگذیر 'te [z], Ö.100/لزیز, Ö.101/جضاب, Ö.102/گزشته 'de [ذ], Ö.103/رزا, Ö.104/اوز, Ö.105/توازوع, Ö.109/بازی 'da [ظ] yazıbirimlerinin yerine Fars alfabesinde bulunan /z/ sesbiriminin farklı yazımlarını kullanarak hatalı yazıbirim seçimleri yaptıkları görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin /z/ sesbiriminin farklı yazılışları arasında en fazla Fars alfabesindeki [z] yazıbirimini kullandıkları belirlenmiştir. Bu hatalı kullanım sıklığının sebebini, Fars alfabesinde yer alan seslerin alfabetik sırayla öğretilmesi ve bunun sonucunda da öğrencilerin Farsça öğrenirken başlangıç derslerinde diğer sesleşlerden önce öğrendikleri [z] yazıbirimini sözcükleri rahat bir şekilde yazabilmek için kullanmaları oluşturmaktadır.

**Tablo 5.** Hatalı Yazıbirim Seçimi Örnekleri [s] Yazıbirimi Yazım Hataları

(B) ب	(A) الف
در فصل* پاییز برگهای درختها زرد می شود.	115 در فصل پاییز برگ درختها ذرد می شود.
می خواهم در ایران هم تحصیل* کنم.	116 می خواهم در ایران هم تحصیل کنم.
صدای* استاد را نشنیدم.	117 صدا استاد را نشنیدم.
با صابون* دست و صورتم* را شستم.	118 با سابون دست و سورات من شستم.
صاحب* این دل را من هم نمی دانم.	119 صاحب این دل را من هم نمی دانم.
از آنکارا تا استانبول فاصله* زیاد است.	120 از آنکارا تا استانبول فاصله زیاد است.
ما برای رفتن به ایران تصمیم* گرفتیم.	121 ما برای رفتن ایران تصمیم گرفتیم.
اصفهان* زیباترین شهر ایران است.	122 اسفاهان زیباترین شهر ایران است.
آن مرد بیشتر از صد* سال دارد.	123 آن مرد بیشتر از سد سال دارد.
اصل* این کار چیست نمی دانم.	124 آسلی این کار چیست نمی دانم.
کتابهای فلسفه* را خیلی دوست دارم.	125 کتابهای فلصفه را خیلی دوست دارم.
در کشور سوریه* که همسایه ترکیه است، جنگ بزرگی هست.	126 در صوریه همسایه ترکیه جنگ بزرگی دارد.



این روزها در <b>حسرت</b> * مادرم هستم.	در این روزها <b>حائرت</b> مادرم هستم.	127
آن دوستان که در ایران آشنا شدیم، خیلی <b>باسواد</b> * بودند.	آن دوستان که در ایران آشنا شدیم، خیلی <b>باثواد</b> بودند.	128
شش ساعت درس خواندم و هیچ <b>استراحت</b> * نکردم.	شش ساعت درس خواندم و هیچ <b>اصتراحات</b> نکردم.	129
<b>افسوس</b> * که در ایران نتوانستیم با استاد آشنا بشویم.	<b>افصوص</b> که در ایران نتوانستیم با استاد آشنا بشویم.	130
آن تصادف یر من <b>تأثیر</b> * بزرگی گذاشت.	آن تصادف یر من <b>تاسیر</b> بزرگی گذاشت.	131
در ایران که <b>ثروت</b> * زیادی دارد؟	در ایران که <b>سروت</b> زیادی دارد؟	۲۳۱
هوا در ایران خیلی <b>کثیف</b> * است.	هوا در ایران خیلی <b>کسیف</b> است.	133
<b>علی مثل</b> * من جوان نیست.	<b>علی مسل</b> من جوان نیست.	134
<b>مثلاً</b> * در دانشگاه ما ورزشگاه وجود ندارد.	<b>مسلاً</b> در دانشگاه ما ورزشگاه وجود ندارد.	135
درباره شعر <b>معاصر</b> * ایران معلومات زیادی ندارم.	درباره شعر <b>معاسر</b> ایران معلومات زیادی ندارم.	136
این برای ما یک <b>فرصت</b> * خوبی است.	این برای ما یک <b>فرست</b> خوبی است.	137

Fars alfabesinde [ث], [ص], [س] yazıbirimleri /s/ sesbirimini karşılamaktadır. Tablo 5’de Türk öğrencilerin, /s/ sesbirimi için Farsçada bulunan üç farklı yazıbirimi birbirinin yerine kullanarak hatalı yazıbirimi seçimi yapmış oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin; Ö.115/فسل, Ö.116/تحسیل, Ö.117/سدا, Ö.118/سورات, Ö.119/ساحب, Ö.120/فاسله, Ö.121/تسمیم, Ö.122/اسفاهان, Ö.123/سد, Ö.124/أسلی, Ö.125/فلففه, Ö.126/صوریه, Ö.127/حائرت, Ö.128/باثواد, Ö.129/اصتراحات, Ö.130/افصوص, Ö.131/تاسیر, Ö.132/سروت, Ö.133/کسیف, Ö.134/مسل, Ö.135/مسلاً yazıbirimleri yerine Fars alfabesinde bulunan [s] yazıbiriminin farklı yazılışlarını kullanarak hatalı yazıbirimi seçimleri yapmış oldukları belirlenmiştir. Tablo incelendiğinde, öğrencilerin /s/ sesbiriminin farklı yazılışları arasında en fazla Fars alfabesinde bulunan [س] yazıbirimini kullandıkları görülmektedir. Bu hatalı kullanım sıklığının sebebi dördüncü grupta belirtilen nedenlerin yanı sıra, Türk öğrencilerin Farsçanın sesbilimsel yapısına ve yazı sistemine tam olarak hâkim olamamaları ve bunun sonucunda sözcüklerin yazımında diliçi ya da gelişimsel hatalar yapmış olmalarıdır.

**Tablo 6.** Hatalı Yazıbirim Seçimi Örnekleri [t] Yazıbirimi Yazım Hataları

(A) الف	(B) ب
138	حال شما <b>چطور</b> است؟
139	فیلمی که دیروز با دوستم رفتم، <b>خیلی تول</b> کشید.
140	<b>شرایت</b> کلاسها متأسفانه خوب نیست.
141	<b>فقت</b> من توانستم <b>یه</b> آن مسابقه شرکت بکنم.
142	با دوستهام در <b>حیات</b> مدرسه فوتبول بازی کردم.
143	راه <b>تولانی</b> در پیشمون بود.
144	شما چرا از آن <b>تاراف</b> می روید؟
145	امروز برای دیدن <b>تولو</b> خورشید زور بیدار از خواب شدم.
146	<b>تبیعتی</b> آن شهر خیلی بود.
147	البته درباره این موضوع <b>فکرهای محطلف</b> هست.
148	من <b>یه</b> او آن آش را <b>طاریف</b> کردم.
149	هوا دیروز خیلی <b>زود طاریک</b> شد.
150	دانشگاه روزهای شنبه و یک <b>شنبه طعتیل</b> است.
151	این بازی برای بچهها <b>خترناک</b> است.
152	<b>فاتما</b> را امروز در دانشگاه ندیدم.
153	جمعه کلاسها <b>تتیل شد</b> می دانی؟

Farsçada [ت], [ط] yazıbirimleri /t/ sesbirimini karşılılamaktadır. Tablo 6'da Türk öğrencilerin, /t/ sesbirimi için Farsçada bulunan iki farklı yazıbirimi birbirinin yerine kullanarak hatalı yazıbirim seçimi yapmış oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin; Ö.138/ چطور, Ö.139/ تول, Ö.140/ شرایت, Ö.141/ فقت, Ö.142/ حیات, Ö.143/ تولانی, Ö.144/ تاراف, Ö.145/ تولو, Ö.146/ تبیعتی, Ö.151/ خترناک, Ö.148/ محطلف, Ö.147/ طاریف, Ö.152/ فاتما, Ö.153/ تتیل 'de [ط] yazıbirimi yerine [ت] yazıbirimini, Ö.147/ محطلف, Ö.148/ طاریف, Ö.149/ طاریک, Ö.150/ طعتیل 'de [ت] yazıbirimi yerine [ط] yazıbirimini kullanarak hatalı yazıbirimi seçimi yapmış oldukları belirlenmiştir. Bunlar incelendiğinde, öğrencilerin /t/ sesbiriminin farklı yazılışları arasında en fazla Fars alfabesinde bulunan [ت] yazıbirimini kullandıkları görülmektedir. Bu hatalı kullanım sıklığının sebebi, diğer hata gruplarında belirtildiği gibi [ت] yazıbiriminin [ط] yazıbiriminden daha önce öğrenilmesi ve Farsçanın yazı sistemine tam olarak hâkim olamayan Türk öğrencilerin bu yazıbirimlerine dair bir yazım kuralı geliştirememeleridir. Tüm bu nedenler Türk öğrencilerin sözcüklerin yazımlarında diliçi ya da gelişimsel hatalar yapmalarına neden olmuştur.

**Tablo 7.** Hatalı Yazıbirim Seçimi Örnekleri [h] Yazıbirimi Yazım Hataları

(A) الف	(B) ب
154	امسال هم موسیم <b>بحار</b> آمد.
155	از <b>هکمت</b> خدا نمی توان سوال کنیم.
156	از بیماری همه مرغان <b>حلاک</b> شدند.
157	اسم یکی از <b>دوست</b> ایرانی من <b>محدی</b> است.
158	<b>کوچک</b> برادر من کتابهایم را <b>پینحان</b> کرده بود.
159	<b>احل</b> من <b>ایستانبول</b> است.
160	من یک <b>خاخر</b> و یک <b>یرادر</b> دارم.
161	دوست ایرانی من گفت که تو <b>لحجه</b> داری.
162	این موضوع برایم <b>محم</b> نیست.
163	با دوستانم <b>احسته احسته</b> رفتیم.
164	به او گفتم این <b>ایشتاباح</b> بزرگ نیست.
165	برف <b>کوحاشان</b> آب می شود.
166	<b>فوتیل</b> بازیها ترکیه در دنیا <b>شوحرت</b> بزرگ ندارند.
167	<b>اقا</b> <b>همیت</b> امروز در دفتر نبود.
168	دیروز <b>امتاها</b> ن ادبیات خیلی <b>مشکیل</b> بود.
169	در ترکیه ما <b>ساهلها</b> داریم خیلی زیبا.
170	<b>هتمن</b> بعد از کلاس می آیم.
171	امروز برادرم به کمک من <b>اهتیاج</b> دارد.
172	همه کس از رفتار او <b>ناراهت</b> شدند.
173	امروز در خانه <b>سویهانه</b> نخوردم.
174	علی کتابها را <b>مهکم</b> نگاه نداشت.
175	امروز می خواهم در خانه <b>استراحت</b> بکنم.

Fars alfabesinde [ح], [ه] yazıbirimleri /h/ sesbirimini karşılamaktadır. Tablo 7’de Türk öğrencilerin, /h/ sesbirimi için Farsçada bulunan iki farklı yazıbirimini birbirinin yerine kullanarak hatalı yazıbirim seçimi yapmış oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin; Ö.154/بحار, Ö.156/حلاک, Ö.157/محدی, Ö.158/پینحان, Ö.159/احل, Ö.160/شوحرت, Ö.166/کوحاشان, Ö.165/ایشتاباح, Ö.164/احسته, Ö.163/محم, Ö.162/لحجه, Ö.161/خاخر, Ö.170/هتمن, Ö.170/ساهلها, Ö.169/امتاهان, Ö.168/همیت, Ö.167/هکمت, Ö.155/ [ح] harfini, Ö.171/اهتیاج, Ö.172/ناراهت, Ö.173/سوپهانه, Ö.174/مهکم, Ö.175/استراحت, Ö.171/ [ه] yazıbirimi yerine [ح] yazıbirimini kullanarak hatalı yazıbirimi seçimi yapmış oldukları görülmektedir. Bu tabloda öğrenciler tarafından üretilen hatalı sözcükler incelendiğinde, öğrencilerin /h/ sesbiriminin farklı yazılışları arasında en fazla Fars alfabesinde bulunan [ح] yazıbirimini kullandıkları görülmektedir. Bu hatalı kullanım sıklığının nedeni, diğer hata gruplarında belirtildiği gibi, [ح] yazıbiriminin [ه] yazıbiriminden daha önce öğrenilmesi ve Farsçanın sesbilimsel yapısına ve yazı sistemine tam olarak hâkim olamayan Türk öğrencilerin bu yazıbirimine dair bir yazım kuralı geliştirememeleridir. Bu nedenlerin yanı sıra, Farsçada bu sesbirimi için kullanılan yazıbirimlerin sözcükteki ses dizilişinde, görünüş olarak farklı biçimlerde olmaları ve yazımda bu yazıbirimin sözcük içerisinde kullanılmasına dair herhangi bir kuralın olmaması öğrencilerin bu yazıbiriminde hata yapma oranlarını artırmaktadır.

**Tablo 8.** Hatalı Yazıbirim Seçimi Örnekleri [k] Yazıbirimi Yazım Hataları

(A) الف	(B) ب
176 من عشکی مادرم و پدرم هستم.	من عاشق* مادرو پدرم هستم.
177 دیروز در کلاس کالمم را گم کردهم.	م.ماه در ک م گ ار* م م ل ق س ال ک رد زوری د.
178 استاد تکلیف را میان دانشجویان تکسیم کرده.	استاد تکلیفها را بین دانشجویان تقسیم بندی* کرده یود.
179 می خواهم به شهر کوم بروم.	می خواهم به شهر قم* بروم.
180 در آن فیلم کاتل که بود؟	در آن فیلم قاتل* که بود؟
181 تاکریی نیم کتاب را خواندم.	تقریباً* نصف کتاب را خواندم.
182 تحکیکات پلیس تمام نشده است.	تحقیقات* پلیس تمام نشده است.
183 او هم در تیم ما کارر گرفت.	او هم در تیم ما قرار* گرفت.
184 او جواب من را کابول نمی شود.	او جواب مرا قبول* نمی کند.
185 درباره این موضوع یک مکاله خوانده بودم.	درباره این موضوع یک مقاله* خوانده بودم.
186 این نکته برایم خیلی جالب بود.	این نقطه* برایم خیلی جالب بود.
187 زبان آفغانیستان هم فارسی است.	زبان افغنستان* هم فارسی است.

Farsçada [ک], [ق] yazıbirimleri [k] sesbirimini karşılamaktadır. Tablo 8’de Türk öğrencilerin, /k/ sesbirimi için Farsçada bulunan iki farklı yazıbirimi birbirinin yerine kullanarak hatalı yazıbirim seçimi yapmış oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin; Ö.176/عشکی, Ö.177/کالمم, Ö.178/تکسیم, Ö.179/کوم, Ö.180/کاتل, Ö.181/کاکل, Ö.182/تاکریبی, Ö.183/کارر, Ö.184/کابول, Ö.185/مکاله, Ö.186/نقته, Ö.187/آفغانیستان, Ö.188/کاکل, Ö.189/کاکل, Ö.190/کاکل, Ö.191/کاکل, Ö.192/کاکل, Ö.193/کاکل, Ö.194/کاکل, Ö.195/کاکل, Ö.196/کاکل, Ö.197/کاکل, Ö.198/کاکل, Ö.199/کاکل, Ö.200/کاکل, Ö.201/کاکل

**Tablo 9.** Hatalı Yazıbirim Seçimi Örnekleri [ع] Yazıbirimi Yazım Hataları

(A) الف	(B) ب
188 بازی از دانشجویها امروز به دانشکده نییامدند.	امروز بعضی* از دانشجویان به دانشکده نیامدند.
189 این فیلم خیلی اجایپ بود.	این فیلم خیلی عجیب* بود.
190 الی جان و من همکلاسیم.	علی* جان و من همکلاسیم.
191 من اشیق ترکیه هستم.	من عاشق* ترکیه هستم.
192 او دارد لباس هاش را اوض می کند.	او دارد لباس هایش را عوض* می کند.
193 الت آن بیماری چه بود.	علت* آن بیماری چه بود.
194 احوالم را به استاد ارز کردم.	احوالم را به استاد عرض* کردم.
195 تیباط در شومال ترکیه خیلی قشنگ است.	طبیعت* در شمال ترکیه خیلی قشنگ است.
196 در تابستان انسان ها خیلی ارق می کنند.	در تابستان انسان ها زیاد عرق* می کنند.
197 در ایران اروسی ها چطور است؟	در ایران عروسی ها* چطور است؟
198 عمویم آباس برای دیدن من به آنکارا آمد.	عمویم عباس* برای دیدن من به آنکارا آمد.
199 می توانی آن کتاب را تاریخ کنی؟	می توانی آن کتاب را تعریف* کنی؟
200 حافظ یزرگترین و مشهورترین شایر ایران است.	حافظ یزرگترین و مشهورترین شاعر* ایران است.
201 بعضی از دانشجویان به دستورهای استاد ریایت نمی کنند.	بعضی از دانشجویان به دستورهای استاد رعایت* نمی کنند.

Farsçada [ع] yazıbirimi [ ا ], [ ل ], [ ا ] sesbirimlerini karşılamaktadır. Tablo 9'da Türk öğrencilerin, [ع] yazıbirimi için Farsçada bulunan [ ا ], [ ل ], [ ا ] sesbirimlerini birbirinin yerine kullanarak hatalı yazıbirim seçimi yapmış olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin; Ö.188/بازی, Ö.189/اجایپ, Ö.190/الی, Ö.191/اشیق, Ö.192/اوض, Ö.193/الت, Ö.194/ارز, Ö.195/تبیاط, Ö.196/ارق, Ö.197/اروسیها, Ö.198/آباس, Ö.199/تاریف, Ö.200/شایر, Ö.201/ریایت'de [ع] yazıbirimi için Farsçada bulunan diğer yazıbirimleri yazarak yazıbirim seçimi hatası yapmış oldukları belirlenmiştir. Farsçanın sesbilimsel yapısına ve yazı sistemine tam olarak hâkim olamayan Türk öğrencilerin, bu sese dair bir yazım kuralı geliştirememeleri, bu öğrencilerin sözcüklerin yazımlarında diliçi ya da gelişimsel hatalar yapmalarına neden olmuştur.

### 3.2.1.1.3 Anlam Ayırıcı Nokta İmi Hataları [نویسه‌های نقطه‌دار]

Fars alfabesinde bulunan seslerin birçoğu görünüş ve özellikle nokta imine sahip olmaları nedeniyle birbirlerine benzerlik göstermektedir. Seslerin üzerinde ve altında yer alan ve yazıbiriminin özelliğini belirleyen bu im, sözcüklerin yazımında ve okunmasında çeşitli zorluklara neden olmaktadır. Hayyâm (1373hş./1994, s.62), Farsça yazı sisteminde yazıbirimlerin aldığı nokta imini Farsça öğreniminde bir zorluk olarak gördüğünü ve bunun öğrenimine yeterli önemin verilmediği durumlarda öğrenimin çok zor olacağını dile getirmiştir. Farsçada bulunan on yedi adet nokta imine sahip bu sesler şu şekildedir: [ب], [پ], [ت], [ث], [ج], [چ], [خ], [ذ], [ز], [ژ], [ش], [س], [ض], [ظ], [غ], [ف], [ق], [ن].

Farsçada nokta imli sesler yazımda görünüş olarak bu ime sahip olmayan sesler ile yazıbirimler noktasında benzerlik göstermektedir. Görünüş itibarıyla tek bir yazıbirime sahip olan bu sesler, noktalar ile birbirlerinden ayrılmaktadır. Bu birimler Farsçada: [ب، پ، ت، ث، ج، چ، خ، ذ، ز، ژ، ش، س، ض، ظ، غ، ف، ق، ن] şeklindedir.

Farsça öğretim kitaplarında bu seslerin öğretimi birlikte yapılmaktadır. Mişkatu'd-din (1379hş./2000) Farsçada bulunan seslerin öğretiminde genellikle görünüş açısından tek bir yazıbirime sahip sesbirimler ile başlanmasının bu sesleri öğrenmeyi kolaylaştıracağına inanmaktadır.

Öğrenciler, bu grupta yer alan seslerin fazlalığı ve Farsçanın geniş sözlükçesinde yer alan sözcüklerin öğrenimindeki yetersizlikleri ile nokta imine sahip sesleri benzer birimler yerine kullanma ve birbirinden ayırt etmede zorluk yaşamaktadır. Elbette hızlı yazma, dikkat dağınıklığı ya da farklı psikolojik durumlar gibi önemli nedenler, yazıbirimlerdeki imin eksiltilmesi ya da artırılmasında hataları da beraberinde getirmektedir. Aşağıdaki tabloda Farsçada hatalı nokta imi kullanımı örneklerine yer verilmiştir.



**Tablo 10.** Hatalı Yazıbirim Seçimi Örnekleri: Anlam Ayırıcı Nokta İmi Hataları

(A) الف	(B) ب
202 می خواهیم امروز ورزش کنیم.	می خواهیم* امروز* ورزش کنیم.
203 بعد از کلاس به خوبگاه خاهم رفت.	بعد از کلاس به خوبگاه* خاهم رفت.
204 حوانواده من در بورس زندگی می کنند.	خانواده* من در بورس زندگی می کنند.
205 حوهیش می کنم به من کمک بکنید.	خواهش* می کنم به من کمک کنید.
206 دیروز حیلی کار داشتم.	دیروز خیلی* (زیاد) کار داشتم.
207 یکی از کاح ایران گولستان است.	یکی از کاخهای* ایران کاخ گلستان است.
208 گفت: به ایران حوش امدید.	گفت: به ایران خوش* آمدید.
209 امروز دوستم ناراخت است	امروز دوستم* ناراحت* است.
210 من نمی توانم صبح کلاس ببیایم.	من نمی توانم صبح* به کلاس بیایم.
211 روز حوی داشتی باسد.	روز خوبی* داشته باشید*.
212 ما دانشجوان محبوریم درس خوانیم.	ما دانشجویان مجبوریم* درس بخوانیم.
213 استاد امروز کحا است؟	استاد امروز کجا* است؟
214 ابا شما روز جمعه کجا رفته بودید؟	آیا* شما روز جمعه* کجا رفته بودید؟
215 جهان و دنیا کلمه های هم مانا هستند.	جهان* و دنیا کلمه های هم معنی هستند.
216 پولم در حیبم بود.	پولم در جیبم* بود.
217 تا به حال من هیچ به ایران نرفتم.	تا به حال من هیچ* به ایران نرفته ام.
218 من یه کارهایم همچنین ادای دادم.	من کارهایم را همچنین* ادامه دادم.
219 با بچه ها امروز به پارک می رویم.	با بچه ها* امروز به پارک می رویم.
220 در شهر من درخت کاج زیاد است.	در شهر من درخت کاج* زیاد است.
221 من ندانسته بودم که امروز به گردش می رفتیم.	من ندانسته* بودم که امروز به گردش می رویم.
222 زبان انگلیش زبان شرف نیست.	زبان انگلیسی* یک زبان شرقی* نیست.
223 چند روز است که برف ها رفته است.	چند روز شده که برف ها* رفته است.
224 این پرسس برایم سحت نیست.	این پرسش* برایم سخت* نیست.



- 225 **نقاسی** کردن کار خیلی **شادی** است.
- 226 **نوستن** و **خاندن** را دوست دارم.
- 227 هفت یا **هست** ساعت خوابیدم.
- 228 برادرم نمی **توانی** دریا **سنا** کنی.
- 229 یاد **گرفتن** فارسی برای من **مسکل** نیست.
- 230 من در **دانیسگاه** آنکارا **دانشجوی** هستم.
- 231 دوستم به **کشورش** برگشت.
- 232 در صبحانه **بنیر** و **تخم مرغ** خوردم.
- 233 رنگ من **سیاه** و سفید است.
- 234 لیوان **بر** از اب است.
- 235 **بهترین** ماشین **مرسدس** است.
- 236 او هم **مثل** من زیبا است.
- 237 **نیم میلی** ترکیه **شامپیون** شد.
- 238 **مننی** که در کلاس **خواندیم**، **ترجمه** کردم.
- 239 او چرا **گیربه** کرد نفهمیدم.
- 240 من **زورهای** **افتانی** را خیلی دوست دارم.
- 241 **ار خانه** تا **دانشگاه** با تاکسی آمدم.
- 242 آنها دارند **ریان** فارسی **باد** بگیرند.
- 243 من برای خواندن کتاب **رمان** نداشتم.
- 244 روی **میر** **کیتاب** و دفتر **هستند**.
- 245 **واژه‌های** فارسی و ترکی **موشترکند**.
- 246 امروز **کارهاییمان** **زیاد** است.
- 247 به **نظر** من **هف** با ورزشکار بود.
- 248 **ظلم** کردن به **هیوان‌ها** **گونه** است.
- 249 **حافظ** **بزرگترین** و **مشهورترین** **شاعر** ایران است.
- 225 **نقاشی** \* کردن کار خیلی **شاد کننده‌ای** است.
- 226 **نوشتن** \* و **خواندن** را دوست دارم.
- 227 هفت یا **هشت** \* ساعت خوابیدم.
- 228 برادرم نمی **تواند** در دریا **شنا** \* کند.
- 229 یاد **گرفتن** فارسی برای من **مشکل** \* / **سخت** نیست.
- 230 من در **دانشگاه** \* آنکارا **دانشجو** هستم.
- 231 دوستم به **کشورش** \* برگشت.
- 232 در صبحانه **پنیر** \* و **تخم مرغ** \* خوردم.
- 233 رنگ‌های که من دوست دارم، **سیاه** \* و سفید است.
- 234 لیوان **پر** \* از آب است.
- 235 **بهترین** \* ماشین **مرسدس** است.
- 236 او هم **مثل** \* من زیبا است.
- 237 **تیم** \* ملی ترکیه **قهرمان** شد.
- 238 **متنی** \* را که در کلاس **خوانده** بودیم، **ترجمه** کردم.
- 239 او چرا **گیریه** \* کرد نفهمیدم.
- 240 من **روزهای** \* **آفتابی** \* را خیلی دوست دارم.
- 241 **از** \* **خانه** \* تا **دانشگاه** با تاکسی آمدم.
- 242 آنها دارند **زبان** \* فارسی **یاد** \* می گیرند.
- 243 من برای خواندن کتاب **زمان** \* / **وقت** نداشتم.
- 244 روی **میز** \* **کتاب** و دفتر **هست**.
- 245 **واژه‌های** \* فارسی و ترکی **موشترکند**.
- 246 امروز **کارمان** **زیاد** \* است.
- 247 به **نظر** \* من **حق** \* با ورزشکار بود.
- 248 **ظلم** \* کردن به **حیوان‌ها** **گونه** است.
- 249 **حافظ** \* **بزرگترین** و **مشهورترین** **شاعر** ایران است.



Öğrencilerin bu grupta yer alan yazıbirimlerin öğrenimindeki yetersizliklerinden dolayı bu ime sahip benzer yazıbirimleri birbirinin yerine kullandıkları ve bu yazıbirimlerinde yer alan nokta imini eksilttikleri ya da arttırdıkları saptanmıştır.

### 3.2.1.2. Hatalı Yazıbirim Artırımı [افزایش نادرست نویسه]

Öğrenciler, sözcükleri yazarken kimi zaman yazıbirim artırımı ya da yazıbirim azaltımı yapabilmektedir. Öğrenciler tarafından yapılan bu yazıbirimi artırımı ya da azaltımları da sözcüğün hatalı yazılmasına neden olmaktadır. Farsçada hatalı yazıbirim artırımı daha çok birleşik, türemiş sözcükler ya da sözcük gruplarında meydana gelmektedir. Zendî (1378, s.42) öğrencilerin yazım hatalarında yazıbirim artırmaları ve yazıbirim azaltmaları ile ilgili olarak şunları dile getirmektedir: “Yabancı dil öğrenen bazı öğrenciler, yazılı anlatımlarında farklı sözcüklerde bir ya da birkaç yazıbirimi eksiltmekte ya da bunun aksine bir ya da birkaç yazıbirimi artırmaktadır. Bu hatalar, öğrencilerin yazıbirimleri birbirinden ayırt etmede ve dinlemede düşük bir düzeye sahip olmalarından kaynaklanmaktadır” (akt. Hâşimzâde, 1387hş./2008, s.228). Aşağıdaki tabloda Farsça hatalı yazıbirim artırımı örneklerine yer verilmiştir.

**Tablo 11.** Hatalı Yazıbirim Seçimi Örnekleri: Hatalı Yazıbirim Artırımı Örnekleri

(A) الف	(B) ب
257 ما مسلمانان نماز می کنیم.	ما مسلمانان * نماز * می خوانیم.
258 قرار است اخیر این ترم به ایران بروم.	قرار است آخر * این ترم به ایران بروم.
259 دو روز پیش مادر و پدر به بورس رفتند.	دو روز پیش مادرم و پدرم * به بورس رفتند.
260 زمان برای همه مهم است.	زمان * برای همه مهم است.
261 خانواده من در استانبول زندگی می کنند.	خانواده * من در استانبول زندگی می کنند.
262 از بازار تخته و میخ خواریدم.	از بازار تخته و میخ خریدم *.
263 بزودی برخاستیم و به نزد او رفتیم.	بزودی برخاستیم * و به نزد او رفتیم.
264 هر روز پسر و دخترم فیکر می کنیم.	هر روز پسر و دخترم را فکر * می کنم.
265 پایتخت ایرن تاهران است.	پایتخت * ایران تهران * است.
266 سال گذشته به دوست من نامه نوشتم.	سال گذشته * به دوست من نامه نوشتم *.
267 دخترها گل قریز را دوست دارند.	دخترها گل * قریز را دوست دارند.
268 این تصمیمی بزرگ است.	این تصمیم * بزرگی است.

269	ما در ترکیه با ترکی استانبولی صحبت می کنیم.	ما در ترکیه با ترکی استانبولی صحبت می کنیم.
270	از خستگی نتوانستم به سر کلاس بیایم.	از خستگی نتوانستم به درس بیایم.
271	گفتم بجگی نکن و بیا.	گفتم بجگی نکن و بیا.
272	دفترجهی من دیروز گم شده است.	دفترجهی من دیروز گم شده است.
273	من زبان فارسی را بلد نیستم.	من زبان فارسی را بلد نیستم.
274	من شعرهای فروغی فرخزاد را خیلی دوست دارم.	من شعرهای فروغی فرخزاد را خیلی دوست دارم.

Tablo 11’de sunulan Türk öğrenciler tarafından hatalı yazımları yapılan yazıbirim artırımını örnekleri dikkate alındığında, bu tür hataların ortaya çıkış sebebi öğrencilerin yazma derslerindeki yetersizliklerinden kaynaklandığı söylenebilmektedir.

Öğrencilerin bu tür bir yazım hatası yapmaları, duydukları Farsça sözcüklerdeki her sesbirimi, işitsel yolla yazıya aktarmalarından kaynaklanabilmektedir. Böylelikle, bu öğrencilerin yazıbirimlerin sözcükler ile olan ilişkisini belirlemede yetersiz kalmış olduklarını dile getirmek mümkündür. Bu nedenle öğretim sürecinde sözcüklerin doğru yazımlarının görsel hafızaya atılabilmesi için sözcüğün görsel doğruluğunun çeşitli etkinlikler ile öğretilmesinin önemi açıktır. Öğrenciler, hem anadilleri Türkçeden yaptıkları olumsuz aktarımlar, hem de diliçi hataları nedeniyle; Ö.257/ناماز- مسلمانان، Ö.274/فروغی örneklerinde sözcüklerde gerekli olmamasına rağmen fazla yazıbirim kullanarak hatalı sözcükler üretmişlerdir.

### 3.2.1.3. Hatalı Yazıbirim Azaltımı [کاهش (حذف) نادرست نویسه]

Daha önce de belirtildiği üzere, yabancı dil olarak Farsça öğrenen öğrenciler sözcüklerdeki Farsça yazıbirimlerin yazımında bazen bazı yazıbirimleri yazmayarak azaltıma gitmektedir. Öğrenciler bazı zamanlar sözcüklerde okunmayan yazıbirimler, sesletimi zor olan sözcükler, işitsel anlamada başarısızlık ya da yazıbirimlerin ve yazı sisteminin yeteri düzeyde edinilmemiş olması gibi nedenlerle öğrenilen yabancı dildeki sözcüklerin yazıbirimlerinde azaltım yapmaktadırlar. Öğrenciler tarafından yapılan bu azaltım süreci, hatalı yazıbirim azaltımı süreci olarak adlandırılmaktadır. Aşağıdaki tabloda Farsçada hatalı yazıbirim azaltımı örneklerine yer verilmiştir.

**Tablo 12.** Hatalı Yazıbirim Seçimi Örnekleri: Hatalı Yazıbirim Azaltımı Örnekleri

(A) الف	(B) ب
275 من دیروز زود <b>خابیدم</b> .	من دیروز زود <b>خوابیدم</b> .*
276 من دو <b>خاهر</b> و سه برادر دارم.	من دو <b>خواهر</b> * و سه برادر دارم.
277 او از من کتابم را <b>خاست</b> .	او از من کتابم را <b>خواست</b> .*
278 من <b>خاهش</b> می کنم ناراحت <b>نشدند</b> .	<b>خواهش</b> * می کنم ناراحت <b>نشوید</b> .
279 الان می <b>خاهم</b> ورزشگاه ورزش بکنم.	الان می <b>خواهم</b> * در ورزشگاه ورزش کنم.
280 پس از کلاس به <b>خابگاه</b> رفتیم.	پس از کلاس به <b>خوابگاه</b> * رفتیم.
281 مشهورترین <b>خاننده</b> ترکیه تارکان است.	مشهورترین <b>خواننده</b> * ترکیه تارکان است.
282 پایتخت <b>تورکیه انکرا</b> است.	پایتخت <b>ترکیه آنکارا</b> * است.
283 ما در <b>دانشگاه انقارا</b> دانشجوییم.	ما در <b>دانشگاه آنکارا</b> دانشجوییم.
284 ما <b>دانشکده ادبیات</b> دانشجوییم.	ما در <b>دانشکده</b> * ادبیات دانشجوییم.
285 من در <b>دبرستان عشق</b> فارسی شدم.	من در <b>دبیرستان</b> * <b>عاشق</b> * فارسی شدم.
286 آن روز همه <b>دیبستن</b> و <b>دبرستانها</b> تعطیل شده بودند.	آن روز همه <b>دیستان</b> و <b>دبیرستانها</b> * تعطیل شده بودند.
287 با <b>تکسی</b> از یک ساعت توانستیم بریریم.	با <b>تاکسی</b> * در یک ساعت توانستیم برسیم.
288 این <b>تعاتیل</b> برای <b>استرحت</b> کردن فرصت <b>نیک</b> بود.	این <b>تعطیل</b> برای <b>استراحت</b> * کردن فرصت <b>خوبی</b> بود.
289 <b>غذاها</b> ایران خیلی <b>خشمزه</b> است.	<b>غذاهای</b> ایران خیلی <b>خوشمزه</b> * است.
290 آیا کلاس ادبیات <b>شرو</b> شد؟	آیا کلاس ادبیات <b>شروع</b> * شد؟
291 <b>بزرگترین کوهی</b> ایران <b>داماوند</b> است.	<b>بزرگترین</b> * <b>کوه</b> ایران <b>دماوند</b> است.
292 <b>همی</b> دانشجویان این <b>امتهان</b> قبول شدند.	<b>همه</b> * دانشجویان در این <b>امتحان</b> قبول شدند.
293 <b>بچهها</b> در پارک بازی می کنند و <b>شادی</b> می شوند.	<b>بچهها</b> * در پارک بازی می کنند و <b>شاد</b> می شوند.
294 <b>خانهای</b> شهری من خیلی <b>قدیمه</b> و <b>قشنگه</b> .	<b>خانههای</b> * شهر من خیلی <b>قدیم</b> و <b>قشنگ</b> است.
295 من دیشب <b>تلوزیون تماشا</b> کردم و کتاب خواندم.	من دیشب <b>تلویزیون</b> * <b>تماشا</b> * کردم و کتاب خواندم.
296 سگ <b>نزدک</b> شد و دوستم ترسید.	وقتی <b>که</b> سگ <b>نزدیک</b> * شد، دوستم ترسید.
297 نمی دانم این <b>فلم</b> مال کی؟	نمی دانم این <b>فیلم</b> * مال کیست؟

امید دارم یک سال پس مترجم بشم.	298	امیدوارم بعد از یک سال مترجم بشوم*.	
خانته کجا است؟	299	خانته* کجا است؟	
من امروز با یایم به بزار آمدم.	300	من امروز با یاییم به بازار* آمدم.	
بازار از میخ و تخت می خرید.	301	از بازار میخ و تخته* خریدم.	
بسیار از میوه ها در فصل تابستان می رسند.	302	بسیاری* از میوهها در فصل تابستان می رسند.	
برخی فصل زمستان را برخی هم تابستان را دست ندارند.	303	بعضی از مردم فصل زمستان را بعضیها هم تابستان را دوست* ندارند.	

Zendî (1378, s.44), Farsça öğrenen öğrenciler tarafından yapılan hatalı yazıbirim azaltımlarının ortaya çıkış nedenini, yazılı anlatım derslerindeki öğrenci yetersizlikleri olarak görmekte ve bu tür hataları öğrencilerin ders esnasında işittikleri yazıbirimleri, işitsel etki ile anladıkları biçimde birebir yazmaları biçiminde tanımlamaktadır. Zendî'ye göre bu öğrenciler, yazıbirimlerin sahip olduğu sesbirim ilişkilerine dair genel kullanım edinimini gerçekleştirememiş ve zihinlerinde sözcüklere ait doğru resimlemeleri oluşturamamışlardır (akt. Hâşimzâde (1387hş./2008, s.430).

Öğrencilerin; Ö.275/خابیدم- Ö.281/خاننده örneklerinde gerekli olmasına rağmen [و] yazıbirimini kullanmayarak hatalı yazıbirim azaltımı yapmış oldukları belirlenmiştir. Farsça yazı sisteminde [و] yazıbirimi bazı sözcüklerde yazılan, ancak okunmayan bir özelliğe sahiptir. Bu yazıbirimin tarihî değişimi ile ilgili olan bu özelliği yabancı dil olarak Farsça öğrenen öğrencileri hatalı sözcük üretimine sürüklemektedir. Ö.282/انگرا- Ö.303/دست örneklerinde diliçi ya da gelişimsel hata yapan öğrencilerin, sözcüklerin Farsçadaki yazımına dair yeterli gelişimi gösteremeyerek hatalı yazıbirim azaltımları yaptıkları görülmektedir.

#### 3.2.1.4. Hatalı Yazıbirim Düzeni [ترتیب نادرست نویسه]

Yabancı dil olarak Farsça öğrenen öğrenciler, hatalı yazıbirimi düzeni sürecinde daha çok görünüş itibarıyla birbirlerine benzeyen, yani tek bir yazıbirimine sahip olan sözcüklerde hata yapmaktadır. Hâşimzâde (1387hş./2008, s.430) hatalı yazıbirim düzeninin kaynağını Farsça yazıbirimlerini oluşturmadaki hareketsel hafızanın yetersizliği olarak görmektedir. Aşağıdaki tabloda Farsçadaki hatalı yazıbirim düzeni örneklerine yer verilmiştir.



**Tablo 13.** Hatalı Yazıbirim Seçimi Örnekleri: Hatalı Yazıbirim Düzeni Örnekleri

(A) الف	(B) ب
304 من دست و سورت من را سشتم.	من دست و صورتم را شستم*.
305 دیروز شبنه بود.	دیروز شنبه* بود.
306 در اصلی وورد دانشگاه خیلی بزرگ بود.	در ورود* اصلی دانشگاه خیلی بزرگ بود.
307 هفته گذشته دوستانم به ورزشگاه نرفتیم.	هفته گذشته یا دوستانم به ورزشگاه* نرفتیم.
308 کارگران در ساختمان بلند کار می کنند.	کارگران* در ساختمان بلند کار می کنند.
309 جمعیت ترکیه بیشتر از ایران است.	جمعیت* ترکیه بیشتر از ایران است.
310 من با دوست ایرانییم فارسی صحبت کردم.	من با دوست ایرانی ام فارسی صحبت* کردم.
311 باید کارهایم در ساعات چهار تمام بکنم.	باید کارهایم را در ساعت* چهار تمام کنم.

Tablo 13'te öğrencilerin sözcüklere ait doğru yazım kodlamalarını yapamadıkları, dinleme esnasında sözcüklere ait hatalı yazı dizgeleri oluşturdukları gözlemlenmiştir. Bu hata grubunda öğrencilerin sözcüğü oluşturacak doğru yazıbirimleri tercih etmelerine rağmen, sözcük içerisinde birbiri ardına gelecek seslerde sıralama hataları yapmış oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin; Ö.304/سشتم- Ö.311/سعات örneklerinde sözcüklere ait hatalı yazıbirim düzeni oluşturarak, gelişimsel hatalar yapmış oldukları saptanmıştır.

### 3.2.2. Yazma Hatalarına İlişkin Bulgular [(رسم الخط)] خطاهای خطی

#### 3.2.2.1. [ ] Anlam Ayırıcı Med İminin Hatalı Yazılışı [در نگارش نادرست نشانه مد] خطاهای خطی در نگارش نادرست نشانه مد [در نویسه (آ)]

Sözlük anlamı 'yukarı gelmek' ve 'uzatmak' olan anlam ayırıcı med imi Farsçada [I] yazıbirimine gelerek bu yazıbirimini uzun [â]/[Ā] şeklinde sesletmektedir. Yabancı dil olarak Farsça öğrenen öğrencilerin, özellikle başlangıç düzeyinde med iminin gerekli olmadığı yerlerde imi yazdıkları, med iminin gerekli olduğu yerlerde ise imi yazmadıkları gözlemlenmektedir. Med iminin öğrenciler tarafından bu biçimde hatalı kullanımları, yazma hataları bölümde incelenmesi gereken bir öğrenci hatasına dönüşmüştür. Araştırmada, hedef dil Farsça olduğu için bu yazma hatası türünün hata kaynağı diliçi/gelişimsel hata türünde incelenmelidir. Aşağıdaki tabloda med iminin hatalı yazılış örneklerine yer verilmiştir.

**Tablo 14.** Yazma Hataları: [ ] Anlam Ayırıcı Med İminin Hatalı Yazılış Örnekleri

(B) ب	(A) الف
من از استانبول آمدم*.	312 من از استانبول امدم.
امروز او از ایران می آید*.	313 امروز او از ایران می اید.
آب میوه* را خیلی دوست دارم.	314 میوه اب را خیلی دوست دارم.
ما باید با ادبیات ایران آشنا بشویم.	315 ما باید با ادبیات ایران اشنا بشویم.
آزادی* مهمترین چیزی در زندگی انسان است.	316 آزادی مهمترین چیز زندگی انسان است.
هوا آرام آرام* گرم می شود.	317 هوا ارام ارام گرم شود.
سال آینده* به ایران خواهیم رفت.	318 سال اینده به ایران خواهیم بروم.
آسمان* امروز ایری نیست.	319 اسمان امروز ایر ندارد.
سفید و آبی* رنگ های آرامش* هستند.	320 سفید و ابی رنگ های ارام هستند.
امروز هوا آفتابی* است.	321 امروز هوا افتاب است.
آن* کتاب مال من نیست.	322 ان کتاب من نیستم.
آن موضوع را دوباره یادآوری* کردم.	323 آن موضوع را دوباره باداوری کردم.
آخر* هفته برای گردش به آنتالیا رفتم.	324 هفته اخر برای گردش به آنتالیا رفتم.
من نمی توانم آواز* بخوانم.	325 من اواز خواندن را ندارم.
اما* او هیچ به شما کمک نکرد.	326 آما او هیچ به شما کمک نکرده است.
زینب دختری باادب* است.	327 زینب دختر باآدب است.
دوستم احمد* خیلی درسخوان است.	328 آحمت دوست من خیلی درسخواند است.
تنها* یک روز می توانم کار کنم.	329 تنها یک روز می توانم کار یکنم.
هوایما در ساعت هفت پرواز* کرد.	330 هوایما در ساعت هفت پروآز کرد.

Tablo 14'te çözümlenmeleri yapılan örneklerden anlaşılacağı üzere öğrencilerin bazen anlam ayırıcı med iminin gerekli olduğu sözcüklerde imi kullanmaktan kaçındıkları, bazı zamanlarda ise ime ihtiyaç duyulmayan sözcüklerde imi kullanarak Farsça yazı sistemine ait yazma hataları yaptıkları saptanmıştır.

Çözümlemeleri yapılan; Ö.312/امدم , Ö.313/اید , Ö.314/اب/میوه , Ö.315/اشنا , Ö.316/ازادی , Ö.317/ارام , Ö.318/اینده , Ö.319/اسمان , Ö.320/ابی , Ö.321/افتاب , Ö.322/ان , Ö.323/باداوری , Ö.324/اخر , Ö.325/اوز/اخر örneklerinde olduğu gibi bu ime ait hataların çoğunluğunun, sözcüğün başında yer alan yazıbirime öğrenciler tarafından bu imin getirilmemesi şeklinde olduğunu göstermektedir. Bu yazma hatasında yer alan diğer hata örneklerinde Ö.326/آما , Ö.327/بآدب , Ö.328/آحمت , Ö.329/تنها , Ö.330/پروآز olduğu gibi öğrencilerin sözcüğün başında yer alan bu imin sözcük içerisinde [!] yazıbiriminin yer aldığı her durumda kesin bir şekilde getirilebileceğini düşünmeleri ve bu ime dair genelleme yapmaları sebebi ile gerçekleşmiş olduğu anlaşılmaktadır. Çözümlemeleri yapılan örneklerdeki med imi hatalarının, Farsça öğrencilerinin yetersiz öğrenmelerinin yanı sıra, hızlı yazma, dikkat dağınıklığı ya da diğer psikolojik etkenler ile de hataya dönüşmüş olması muhtemeldir.

### 3.2.2.2. Ayrı ya da Bitişik Yazma Hataları [خطاهای خطی به خاطر پیوسته یا ناپیوسته نویسی]

Farsçada bazen ayrı bazen de bitişik yazılması gereken birleşik ya da türemiş isim, fiil, sıfat, zarf, edat ve bağlaçlar yabancı dil olarak Farsça öğrenen bütün öğrencilerin, hatta anadili Farsça olan kimselerin yazılı anlatımlarında çeşitli yazma hatalarının yapılmasına neden olmaktadır. Farsçada genel anlamı ile bazı sözcüklerin yazımına dair yerleşmiş bir yazım kuralı henüz bulunmamaktadır. Benzer biçimde, anadili konuşurlarının ürettikleri klasik ya da modern metinlerde de sözcüklerin yazılışlarına dair farklılıklar gözlenmektedir. Bu sebeple, Farsçadaki bu yazım farklılıkları dikkate alınarak, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yapmış oldukları hatalar, öğrencilerin yazılı anlatımlarında bir birlik sağlanması adına Fars Dili ve Edebiyatı Kurumu tarafından 1385hş./2006 yılında yayımlanmış olan “فرهنگ املايي خط فارسي/ Farsça Yazım Kılavuzu” temel kaynağı doğrultusunda incelenmelidir. Aşağıdaki tabloda ayrı ya da bitişik yazma hataları örneklerine yer verilmiştir.

**Tablo 15.** Yazma Hataları: Ayrı ya da Bitişik Yazma Hataları Örnekleri

(A) الف	(B) ب
331 من امروز در ورزش گاه خواهم ورزش کرد.	من امروز در ورزشگاه* ورزش خواهم کرد.
332 در شهر یزد ایران آتش گاه ها وجود دارد.	در شهر یزد ایران آتشگاهها* وجود دارد.
333 نمک کجا در نمکدان است.	نمک در نمکدان* است.
334 او امروز غام گین است.	او امروز غمگین* است.
335 هفته گذشته کتاب خانه بسته بود.	هفته گذشته کتابخانه* بسته بود.
336 من هم خوش حال شدم.	من هم خوشحال* شدم.

337	او یه من در ایران راه نمای کرد.	337	او میرا در ایران راهنمایی کرد.
338	ایم سال بخار آمد.	338	امسال هم فصل بهار آمد.
339	ایرانیها در صبحانه غالباً نیم رو و پنیر می خورند.	339	ایرانی‌ها در صبحانه غالباً نیمرو* و پنیر می‌خورند.
340	در عیدها ما به خانه‌های هم سایه‌ها می رویم.	340	در عیدها ما به خانه‌های همسایه‌ها* می‌رویم.
341	او تن‌ها به بازار می رود.	341	او تنها* به بازار می‌رود.
342	ما در دانشگاه آنکارا دانش‌جو هستیم.	342	ما در دانشگاه آنکارا دانشجو* هستیم.
343	من در ورزشگاه تنیس‌بازی می کنم.	343	من در ورزشگاه تنیس‌بازی* می‌کنم.
344	هنگامی که برف می بارد، انسان‌ها برف‌بازی می کنند.	344	هنگامی که برف می‌بارد، انسان‌ها برف‌بازی* می‌کنند.
345	معلم به دانش‌آموزان گفت.	345	معلم به دانش‌آموزان* گفت.
346	باید انسانها بی‌وفا نباشند.	346	باید انسان‌ها بی‌وفا* نباشند.
347	وقتی‌که خرید تمام شود که ماشین در خانه ما برگشتیم.	347	وقتی‌که* خرید تمام شد، با ماشین به خانه‌ی ما برگشتیم.
348	او دارد یه من صحبت میکند.	348	او دارد یا من صحبت می‌کند*.
349	یس می‌خواهم به تاهران برم.	349	بعداً می‌خواهم* به تهران بروم.
350	بنظر من امسال هوا سردتر از سال گذشته خواهد شد.	350	به‌نظر* من امسال هوا سردتر از سال گذشته خواهد بود.
351	در فصل تابستان مردم بکنار دریا رفتن می خواهند.	351	در فصل تابستان مردم می‌خواهند به کنار* دریا بروند.
352	چترم همینجا بود، اما الان نیست.	352	چترم همین‌جا* بود، اما الان نیست.
353	ما خوابدار هستیم چون دیروز نتوانستیم بخوابیم.	353	ما خواب‌دار* هستیم چون دیروز نتوانستیم بخوابیم.
354	مثل هم‌کس فارسی برایم هم شیرین است.	354	مثل همه‌کس* فارسی برایم هم شیرین است.
355	من با دوستانم هم فیکر نیستم.	355	من با دوستانم هم‌فکر* نیستم.
356	مهمترین درس ما دستور هست.	356	مهم‌ترین* درس ما دستور زبان است.

Yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin, Tablo 15'te sözcüklerin ayrı ya da bitişik yazılmalarına ilişkin çözümlenmeleri yapılan hatalı yazma örneklerinden de anlaşılacağı üzere, birleşik ya da türemiş isim, fiil, sıfat, zarf ve bağlaçlarda çeşitli yazma hataları yaptıkları

saptanmıştır. Her ne kadar Farsça sözcüklerin yazımına dair yerleşmiş bir yazım kuralı bulunmasa da Farsçayı yabancı dil olarak öğreten öğreticilerin öğrencilerin yazılı anlatımlarında bir birlik sağlamaları adına “Fars Dili ve Edebiyatı Kurumu” tarafından yayımlanmış olan “Farsça Yazım Klavuzu”nu öğretimde kaynak olarak kullanmalarının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin; Ö.331/ورزش گاه-Ö.332/آتش گاه, Ö.333/نمک دان, Ö.334/غام گین örneklerinde kendisinden önce gelen isme bitişik yazılması gereken Farsça [گاه], [گین] ve [دان] son eklerini sözcüklerde ayrı yazarak; Ö.335/کتاب خانه, Ö.336/خوش حال, Ö.337/راه نمای, Ö.338/ایم سال, Ö.339/نیم رو, Ö.340/هم سایه, Ö.342/دانش جو, Ö.355/هم فیکر örneklerinde bitişik şekilde yazılması gereken türemiş isimleri ayrı yazarak; Ö.343/تنیس بازی, Ö.344/برف بازی, Ö.345/دانش آموزان, Ö.352/همینجا örneklerinde ayrı yazılması gereken türemiş isimleri; Ö.346/بیوفا örneğinde ayrı yazılması gereken [بی] olumsuzluk ön ekini; Ö.347/وقتیکه örneğinde zarf grubunu oluşturan ve ayrı yazılması gereken [که] bağlacını; Ö.348/میکنند - Ö.349/میخواهم örneklerinde ayrı yazılması gereken şimdiki zaman [می] biçimbirimini, Ö.350/بنظر - Ö.351/بکنار örneklerinde ayrı yazılması gereken [به] ön edatını, Ö.353/خوابدار örneğinde ayrı yazılması gereken türemiş sıfatı, Ö.354/همهکس örneğinde ayrı yazılması gereken birleşik zamiri ve Ö.356/مهمترین örneğinde isme bitişik bir biçimde yarım aralık ile yazılması gereken sıfat en üstünlük derecesi son eki [ترین] biçim birimini bitişik yazarak yazma hatası yapmış oldukları belirlenmiştir. Bu grupta Ö.339/ایرانیها ve Ö.346/انسانها ve çalışmamızdaki diğer çözümleme örneklerinde Farsçadaki [ها] çoğul eki bitişik yazma hatası olarak gösterilmiştir. Bu ekin ayrı ya da bitişik yazılmasına dair farklı görüşler olmasına rağmen, halihazırda İran’da yazılan bilimsel kitap, tez ve makaleler dikkate alınmış ve çalışmamızda bu ekin sözcüğe yarım aralık ile bitişik yazılması gerektiği kabul edilmiştir.

### 3.2.2.3. Tenvin, Hemze ve Şedde İmlerinde Yazma Hataları [خطاهای خطی در تنوین، همزه و] [تشدید]

Farsçada anlam ayırıcı imler olan tenvin/[ـَ ], hemze/[ـِ-ئ-ؤ] ve şedde/[ـِ]’nin kullanımına dair başlangıç ve orta düzeylerde yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin çeşitli yazma hataları yapmış oldukları saptanmıştır. Çoğu zaman öğrenciler yazılı anlatımlarında bu imleri kullanıp kullanmama konusunda şüpheye düşmekte ve genellikle bu imlerin sözcük üzerinde herhangi bir öneme sahip olmadığını düşünerek bu imleri kullanmama eğilimi göstermektedirler. Aşağıdaki tabloda; anlam ayırıcı tenvin, hemze ve şedde imleri yazma hataları örneklerine yer verilmiştir.

**Tablo 16.** Yazma Hataları: Tenvin, Hemze ve Şedde İmlerinde Yazma Hataları Örnekleri

(A) الف	(B) ب
357	357
من قبلاً غذاهای ایرانی را دوست نداشته بودم.	من قبلاً* غذاهای ایرانی را دوست نداشته بودم.
358	358
حتماً آن کار را انجام خواهم داد.	حتماً* آن کار را انجام خواهم داد.
359	359
بعدا مادرم هم به آنجا آمد بود.	بعدا* مادرم هم به آنجا آمده بود.
360	360
تاکریبی سه سال در استانبول درس خواندم.	تقریباً* سه سال در استانبول درس خواندم.
361	361
لطفن به فاکیرها کمک کنید.	لطفاً* به فقیرها کمک کنید.
362	362
او مامولن فیلم های کمیک تماشا می کند.	او معمولاً* فیلم های کمدی تماشا می کند.
363	363
مثلن من شعرهای فروغ فرخزاد را دوست دارم.	مثلاً* من شعرهای فروغ فرخزاد را دوست دارم.
364	364
شرکتهای نو در ترکیه تاسیس شده است.	شرکت های نو در ترکیه تأسیس* شده است.
365	365
احتمال تخیل داشتی برنامه هم بود.	احتمال تأخیر* داشتن برنامه هم بود.
366	366
هایت ایرانی به کلاس ما آمد و با ما صحبت کرد.	هیأت* ایرانی به کلاس ما آمد و با ما صحبت کرد.
367	367
آن داستان تاسیر بزرگی به من کرد.	آن داستان تأثیر* بزرگی بر من گذاشت.
368	368
متاسفانه من تا حالا به ایران نرفته ام.	متأسفانه* من تا حالا به ایران نرفته ام.
369	369
سوال های این امتحان سخت نیست.	سؤال های* این امتحان سخت نیست.
370	370
اسم آن شی را به دوستم پرسیدم.	اسم آن شیء* را از دوستم پرسیدم.
371	371
امما او به من کمک نکرد.	امّا* او به من کمک نکرد.
372	372
بچه ها در پارک بازی می کنند.	بچه ها* در پارک بازی می کنند.

Yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin, hatalı yazma örneklerinin çözümlenmelerinden anlaşılacağı üzere, tenvin iminin öğrenciler tarafından bazen kullanılmadığı, bazense öğrencilerin bu im yerine imin sahip olduğu sesbirim olan [ن]/ [n] yazıbirimini yazarak hatalı yazıbirimi seçimi yaptıkları gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin; Ö.357/قبلاً , Ö.358/حتماً , Ö.359/بعدا örneklerinde sözcüklerde kullanılması gereken tenvin imini kullanmayarak, Ö.361/لطفن , Ö.362/مامولن , Ö.363/مثلن örneklerinde bu im yerine, imin sahip olduğu sesbirim olan [ن]/ [n] yazıbirimini kullanarak ve Ö.360/تاکریبی



örneğinde anadillerinde var olan aynı sözcük için Farsçadaki yazım özelliklerine dikkat etmeksizin anadillerinden olumsuz bir aktarımla hatalı yazıbirim seçimi yaparak bu imin kullanılmasına ilişkin yazma hatası yaptıkları belirlenmiştir.

Hemze iminin kullanımına dair yukarıda çözümlenmeleri yapılan; Ö.364/تاسيس, Ö.365/تخير, Ö.366/هايت, Ö.367/تاسير, Ö.368/متاسفانه, Ö.369/سوال, Ö.370/شي örneklerinde, öğrencilerin bu imi kullanmaktan kaçındıkları ya da bu imin kullanımının önemini kavrayamadıkları anlaşılmıştır. Öğrencilerin bu tutumları, Farsça sözcüklerde hemze iminin kullanım sıklığının çok fazla olmaması olarak açıklanabilir. Bütün bu nedenler dikkate alındığında, Türk öğrencilerin bu imin kullanımın yeterli gelişimi sağlayamadıkları ve sözcüklerde bu imi kullanmaktan kaçındıkları dile getirilebilir.

Öğrencilerin bu hata grubunda yer alan ve “Kısmi Hatalar/خطاهای جزئی” olarak sınıflandırılan şedde hatalarında; Ö.371/امما - Ö.372/بچه örneklerinde görüldüğü üzere bu imi kullanmak yerine imin tekrarlayacağı sesbirimleri iki kez yazma tutumu gösterdikleri ve böylece bu sözcüklere ilişkin yazma hataları oluşturdukları saptanmıştır. Bu imin yazılı anlatımlarda sözcük özelinde gösterilmeme alışkanlığı göz önünde bulundurulduğunda, öğrenciler tarafından doğru yazı dizgesi ile üretilmiş sözcüklerde bu imin kullanılmaması sözcüğün anlamında herhangi bir değişime neden olmadığı için hata olarak kabul edilmemiş ve kısmi hata olarak vurgulanmıştır.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazılı anlatımlarında yapmış oldukları yazım hatalarını betimlemeye çalışan bu araştırmada 81 öğrencinin çeşitli yazılı metinleri incelenmiştir. Yapılan çözümlenme sonucunda, öğrencilerin yazılı metinlerinde toplam 372 yazım hatası tespit edilmiştir. Daha sonra bu yazım hataları; yazıbirim ve yazma hataları başlıkları altında sınıflandırılmış ve incelenmiştir.

Bu çerçevede, yazım hataları türünde tespit edilmiş olan toplam 372 hatanın; 311 hata sıklığı ve %84'lük bir oranla yazıbirim hataları, 61 hata sıklığı ve %16'lık bir oranla yazma hataları olduğu anlaşılmıştır. Yazım hataları türünde toplam hatanın yarısından fazlasını %84'lük bir oranla oluşturan yazıbirim hatalarının fazlalığı dikkat çekmektedir. Çalışma grubunu oluşturan çeşitli düzeylerdeki öğrencilerden elde edilen verilerde yazıbirim hata oranının bu kadar fazla olması, öğrencilerin temel düzeyde Farsçanın yazıbirim özelliklerini tamamen kavrayamadıklarını ve öğrenim sürecinde öğreticiler tarafından temel düzeyde yazıbirimlerin öğreniminin sağlanacağı konuların üzerinde yeterli derecede durulmadığını göstermektedir. Farsçanın yabancı dil olarak öğretimi üzerine yazılmış olan temel düzey ders kitaplarında, Farsçanın sesbirimsel özellikleri ve yazma hatalarının temelini oluşturan yazıbirimlerin öğretime çok fazla yer verilmediği ve bunlara dair çeşitli etkinliklerin yer almadığı gözlemlenmektedir. Bu sebeple ders kitaplarında

gözlemlenen bu eksikliğin yabancı dil olarak Farsça öğreten öğretmenler tarafından eğitim süresince giderilmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda, bu alanda öğretim faaliyetlerini sürdüren öğretmenlerin sadece ders kitaplarında yer aldığı kadarıyla Farsçanın sesbilgisi özellikleri ve yazıbirimlerini anlatması yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazılı anlatımlarında bu kadar fazla hata yapmasına zemin hazırladığı düşünülmektedir.

Yazıbirim hata türünde yapılan hataların temel kaynağını Türkçe ve Farsçada kullanılan farklı alfabeler oluşturmaktadır. Bu hata kaynağı dikkate alındığında yazmanın temel aşamalarından biri olan “alfabe” öğreniminde öğrencilerin Farsçada bulunan yazıbirimleri yeterli derecede kavrayamadıkları ve yazma becerisinde yazıbirimlerin ne denli büyük bir öneme sahip olduğunu içselleştiremedikleri görülmüştür. Yazıbirim hata grubu içerisinde en fazla hatanın 256 hata sıklığı ve %82’lik bir oranla hatalı yazıbirim seçiminde yapıldığı belirlenmiştir. Yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin bu gruptaki hataları yine bu grubun alt başlıklarını oluşturan: Kısa ve Uzun Ünlü (Seçim-Artırım ve Azaltım), Sesteşler ve Anlam Ayırıcı Nokta İmi Hataları altında incelenmiştir. Yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrenciler bu tür hataları; sözcüklerin doğru yazılışlarını içselleştirememeleri, Farsça öğreticisinden öğrenmiş oldukları yazıbirimleri doğru biçimde yazımı istenen sözcük ile ilişkilendirememeleri, başlangıç düzeyinde Fars alfabesinde yer alan yazıbirimler ve bu yazıbirimlerin sözcük içerisindeki yazıbirim değerlerine dair yeterli gelişimi sağlayamamaları gibi nedenler ile yapmış oldukları düşünülmektedir. Hâşimzâde’nin (1387hş./2008, s.430-431) de belirtmiş olduğu gibi bu alt türde yapılan hataların nedenleri; yetersiz dinleme etkinliklerine bağlı işitsel eksiklik, görsel malzeme kullanım azlığına bağlı olarak görsel hafıza zayıflığı ve motor bellek tarafından kontrol edilen yazı yazma becerisi eksikliğidir. Bu alt hata türünde hatalı yazıbirim seçiminde ortaya çıkan %82’lik gibi yüksek bir oran yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin Farsçada bulunan yazıbirimleri doğru dizge ile birbirlerine bağlamada fazlasıyla sorun yaşadıklarını göstermiştir.

Hatalar dikkate alındığında, araştırma grubunda yer alan Türk öğrencilerin yazılı anlatımlarında farklı sözcüklerde bir ya da birkaç yazıbirimi artırdığı ya da azalttığı gözlenmiştir. Öğrencilerin, kimi zaman sözcüklerde yer alan kısa yazıbirimler için anadili girişiminin de etkisi ile olumsuz aktarımlar yaparak yazıbirimlerde artırım, kimi zaman ise sözcüklerde yer alan ve Farsça yazı sisteminin önemli özelliklerinden biri sayılan okunmayan yazıbirimler, sesletimi zor olan sözcükler, işitsel kavramalarındaki başarısızlıklar nedenleri ile yazıbirim ya da yazıbirimlerde azaltım yaptıkları görülmüştür. Bu tür hataların, öğrencilerin yazıbirimleri birbirinden ayırt etme konusunda güçlük çekmelerinden, Farsça sözcüklerde yer alan her yazıbirimi işitsel ya da zihinsel yolla yazıya aktarmalarından ve dinleme becerilerindeki düşük düzeylerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Hata oranları, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazıbirimlerin sözcükler ile olan ilişkisini belirlemede yetersiz kaldıklarını, zihinlerinde sözcüklere ait doğru resimlemeleri

oluşturamadıklarını, ders sürecinde işittikleri yazıbirimleri işitsel etki ile kendi anladıkları biçimde tanımladıklarını ve tüm bu nedenler sonucunda da Farsçada bulunan yazıbirimler için yeterli gelişimi sağlayamadıklarını göstermiştir. Bu alt hata grubunda yer alan, 8 hata sıklığı ve %3'lük bir oranla en az hata oranına sahip olan hatalı yazıbirim düzeni türünde, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin görünüş itibarıyla birbirine benzeyen yani tek bir yazıbirime sahip olan ya da birbiri ardına gelmesi gereken yazıbirimlere ait sözcüklerde hatalı sözcük üretimi yaptıkları belirlenmiştir. Öğrenciler, hatalı yazıbirim düzeni türünde yapmış oldukları hatalarda Farsça sözcükleri oluşturmak için gerekli olan yazıbirimlere ait hareketsel hafızalarını yeterli olarak oluşturamamış, sözcüklere ait doğru yazım kodlamaları yapamamış ve bunun sonucunda da hatalı sözcük üretimleri oluşturmuşlardır.

Hakşinâs'ın (1384hş./2005, s.10) belirtmiş olduğu üzere, Farsça yazı sistemi ve seslerinde var olan sorunlardan biri, bir sesbirimin birkaç yazıbirim ile yazılmasıdır. Örneğin, Türkçede tek bir yazıbirim ile yazılan ve tek bir sesbirime sahip olan /s/ sesbirimi, Fars alfabesinde yer alan [ث], [ص], [س] üç yazıbirimi ile yazılabilmektedir. Farsçada birden fazla yazıbirim ile yazılabilen sesbirimlerin kullanım sıklığının fazlalığı, yabancı dil olarak Farsça öğrenen ve yazı sistemlerinde Latin alfabesi kullanan Türkler ve Arap alfabesi dışında diğer farklı alfabeleri kullanan Farsça öğrencileri açısından çeşitli zorluklar yarattığı açıktır. Bu doğrultuda bu hata türünde en yüksek orana sahip olan sesteş hatalarında yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin, tek sesbiriminin geçtiği sözcüklerde hangi yazıbirimini kullanmaları gerektiğini belirleyememeleri sonucu özellikle başlangıç düzeylerinde hatalı sözcükler ürettikleri görülmüştür. Bu hata türünün Türk öğrenciler tarafından üretilme nedeni, Türkçede her bir sesbirim için farklı yazıbirimler kullanılırken, Farsçada tek bir sesbirim için birden fazla yazıbirimin kullanılması olmuştur. Aynı şekilde öğrencilerin, tek sesbirimlere ait yazıbirimlerin kullanımına dair yeterince gelişmedikleri ve öğrenmenin daha kalıcı olması için bu sesbirimlere ait yazıbirim özelliklerini uzun süreli belleğe aktaramadıkları saptanmıştır.

Bu hata türünde en yüksek ikinci hata oranına sahip kısa ve uzun hatalı ünlü seçimi çözümlemesi sonucu elde edilen veriler, bu ünlülerin yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrenciler tarafından doğru bir şekilde sesletilemediğini ve yazımda bu ünlülerin birbirinin yerine kullanıldığını, bunun sonucunda öğrenciler tarafından hatalı yazı dizgelerinin oluşturulduğunu göstermiştir. Bu doğrultuda öğrenciler tarafından yapılan bu hatalı ünlü seçimlerinin temel kaynağının sesletim ve yazımda bu ünlülerin öğreniminin eğitimbilimsel uygulamalardaki hatalar ya da öğrenci kaynaklı unutmama, önemsememe, güdülenmeme vb. hatalar sonucu gerçekleşmediği sonucuna ulaşılmaktadır. Keshavarz'ın (1999, s.75) "hatalı ünlü seçimi" olarak dile getirmiş olduğu bu süreç, beraberinde hatalı ünlü artırımı ve hatalı ünlü azaltımı süreçlerini de kapsamıştır. Bu hata türüne ait ilgili çalışmadaki tablolarda verilen hata örneklerinin ulaşılmış olan bu sonucu destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Bütün bu sonuçlar ışığında bu hata türü iki bölüme ayrılabilir:

- a. Birinci bölüm, öğrencilerin üretim aşamasında doğru kısa ünlüyü seçmek yerine, hatalı uzun ünlüyü seçmeleri ve bu ünlüyü kullanmaları sonucu ortaya çıkan yazım hatalarıdır. Bu tür hatalarda, hatalı ünlü seçim süreciyle ilişkili olarak hatalı ünlü artırımı süreçleri de gözlemlenmiştir. [آدم] yerine [آدم], [شمال] yerine [شومال] sözcüklerinin yazılması bu duruma örnek verilebilmektedir. Hatalı ünlü artırımı süreci hataların ortaya çıkma nedenlerinden bir diğeri, Farsçada kısa ünlüler için hiçbir yazıbirimin bulunmamasıdır.
- b. İkinci bölüm, ilk bölümdeki hataların tam tersi yönündedir. Öğrenciler, bu bölümde üretim aşamasında doğru uzun ünlüyü seçmek yerine, hatalı kısa ünlüyü seçmişlerdir. Başka bir deyişle, yazımda hatalı seçim süreci ile ilişkili olarak gerçekleştirilen bu tür hatalar öğrenciler tarafından hatalı ünlü azaltımı yoluyla hataya dönüşmüştür. Bu bölüme örnek oluşturan hatalı ünlü azaltımları; [انار] yerine [نار]'ın, [پاییز] yerine [پایز]'in kullanıldığı örneklerde gözlemlenebilir.

Bunlara ek olarak, Farsçayı yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin, şimdiye kadar dile getirilmiş olan sebeplerin dışında hatalı ünlü artırımı ya da azaltımı süreçlerinde, anadillerinde bulunan ve Farsça ile ortak olarak kullanılan sözcüklerde olumsuz aktarımda bulunarak hatalı ünlü seçimleri yapmış oldukları belirlenmiştir. Anadili girişimi ile yapılan bu hatalarda öğrenciler hedef dil Farsçada bulunan sözcüklerde ünlü artırma ya da ses azaltma yoluna gitmişlerdir. Örneğin Türkçe ve Farsçada ortak sözcük olan [Âhret] sözcüğünde Türkçenin ses özellikleri ve ses dizgesi açısından heceyi oluşturacak ünlü [i] yazıbirimi yazımda yer alırken, Farsçada bu ünlü kısa şekilde sesletilmekte ve sözcüğün yazımında [آخرت] ses dizgesi içerisinde yer almamaktadır.

Bu hata türünde en az hata oranına sahip olan anlam ayırıcı nokta imi hatalarının, 55 hata sıklığı ve %21'lik bir orana sahip olduğu saptanmıştır. Fars alfabesinde bulunan yazıbirimlerin birçoğunun görünüş itibarıyla benzerlik göstermesi ve özellikle nokta imine sahip olmaları öğrencilerin bu yazıbirimleri kullanırken hatalar oluşturmalarına neden olmuştur. Farsçada yazıbirimlerin üzerinde ve altlarında yer alan ve yazıbirimlerin özelliğini belirleyen nokta imi, sözcüklerin doğru bir biçimde yazılması ve okunmasında büyük öneme sahiptir. Yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin, bu grupta yer alan yazıbirimlerin fazlalığı ve özellikle nokta imine sahip olan yazıbirimleri benzer birimler yerine kullanmaları sonucu hatalı sözcükler üretmiş oldukları saptanmıştır. Hatalı yazıbirim seçimi grubunda öğrenciler tarafından üretilmiş olan hatalar doğrultusunda elde edilen veriler dikkate alındığında, öğrencilerin yetersiz öğrenmelerinin yanı sıra, bu sesbirim ve yazıbirimler için uygun eğitimbilimsel uygulama ve etkinliklerin yapılmamış olmasının da bu hata türünde etkiye sahip olduğunun söylenmesi muhtemeldir.

Yazma hataları grubunda ilgili araştırmada %43'lük bir oranla en fazla hata oranına sahip olan ayrı ya da bitişik yazma hatalarının üretilmesindeki en önemli neden, Farsçada

sözcüklerin ayrı ya da bitişik yazılmasına dair genel kabuller düşünüldüğünde, henüz yerleşik bir yazım kuralının bulunmaması olarak açıklanabilmektedir. Günümüzde Farsça yazılmış modern metinlerde, sözcüklerin yazımlarına dair farklılıklar ve kabuller bulunduğu gözlemlenmektedir. Farsçada bu yazım farklılıkları göz önünde bulundurulduğunda, yabancı dil olarak Farsça öğreten öğretmenler ve Farsça öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında bir birliğin sağlanması adına, Fars Dili ve Edebiyatı Kurumu tarafından yayımlanmış olan “فرهنگ املاي خط فارسی/Farsça Yazım Kılavuzu”nun temel yazım kaynağı olarak ele alınması önerilmektedir. Ayrı ya da bitişik yazma hatası grubunda Türk öğrenciler tarafından üretilmiş olan hatalarda, öğrencilerin bu sözcüklerin yazımlarına dair doğru yazım kodlamalarını yapamadıkları, görsel hafızalarında sözcüklerin doğru yazılışlarını sağlamlaştırmadıkları ve böylece bu sözcüklerin yazımlarında hatalar yaptıkları saptanmıştır.

Elbette Türk öğrenciler tarafından oluşturulan bu hatalı yazımları sadece öğrenci hatası olarak göstermek yanlış olacaktır. Daha önce de belirtildiği üzere, ortak bir yazım kabulünün olmaması nedeni ile öğretmenlerin kendi kabulleri doğrultusunda sözcüklerin öğretimini gerçekleştirmeleri, bu hata grubunda yer alan verilerin oranlarında etkili olmuştur. Yine yazma hataları grubunda incelenen med, tenvin, hemze ve şedde yazı imlerinin kullanılması gereken durumlarda kullanılmaması, kullanılmaması gereken durumlarda ise kullanılması Türk öğrencilerin bu anlam ayırıcı imlerin işlevlerini tam anlamıyla içselleştiremediklerini ve bu imlerin kullanılması gerekliliğine dair gelişimi gerçekleştirmediklerini göstermiştir. Özellikle çözümlenmiş örneklerde Türk öğrencilerin bu imleri kullanmaktan kaçındıkları görülmüştür. Farsçayı yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin bu anlam ayırıcı imlerde yapmış oldukları hatalar tamamen hedef dil Farsçaya ait yazıbirimlerden kaynaklandığı için bu yazma hatalarının kaynağı diliçi/gelişimsel hatalar olarak belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve sonuçlar, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazma becerilerine yönelik eğitimbilimsel çalışmaların yapılmasının önemi ve gerekliliğini açıkça ortaya koyarken, yabancı dil olarak Farsça öğretim sürecinin tekrar gözden geçirilmesi gerekliliğini ön plana çıkarmıştır. Bu görüş dikkate alınarak tespit edilen hataların en aza indirilebilmesi ve yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazım hataları grubundaki yazılı anlatımlarının geliştirilebilmesi için sunulan öneriler şu şekildedir:

1. Farsçayı yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin dil öğrenim süreçlerinin ilk aşamalarında alfabe öğrenimi yer almaktadır. Çeşitli aşamalar ve zor bir süreci kapsayan yazma becerisinin temelini oluşturacak alfabe öğrenimi hem Farsçayı yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler hem de bu dili yabancı dil olarak öğreten öğretmenler için büyük öneme sahiptir. Bu önemle hedef dil Farsça ve anadili Türkçe arasındaki farklılık ve benzerliklere sahip olan yazıbirimler ve bu yazıbirimlerin sahip



oldukları sesbirimlerin vurgulanması, çeşitli etkinlikler ile bunlar üzerinde ayrıntılı olarak durulması ve öğrencilere bu özelliklerin ayrıntılı bir şekilde kavratılması Farsçayı yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin yazılı anlatımlarının temelini sağlam atılmasını sağlayacaktır.

2. Yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin Fars alfabesinde yer alan kısa ve uzun seslerin (seçim-artırım ve azaltım) seçimlerinde yapmış oldukları hataların çıkış kaynağı öğrencilerin işitsel yetersizlikleri olarak görülmektedir. Hâşimzâde de (1387hş./2008, s.429) de öğrencilerin yazım hatalarının birçoğunun kaynağını işitsel kavramlarındaki girdi eksikliği olarak görmektedir. Bu durum dikkate alınarak Farsça öğreticilerinin Farsçada bulunan ünlüleri hem ayrı ayrı birimler halinde hem de uygulamalı olarak o sese sahip sözcükler özelinde sesletmeleri ve öğrencilerinden kendi sesletimlerinin hemen ardından sözcükleri birkaç kez yüksek sesle tekrar etmeleri beklenmelidir. Bu aşamanın ardından öğretici, öğrencilerden sesleri teker teker sesletmelerini ve ilgili doğru sözcük içerisinde kullanmalarını isteyebilir. Her bir sesin üzerinde süreç odaklı çeşitli etkinlikler ile yeterli tekrar ve alıştırmaların yapılmasının ardından, öğrencilerin işitsel yetersizliklerinin ortadan kalkabileceği ve sonuç olarak Farsçanın yazı sisteminde yer alan seslerin doğru yazılışlarının edinebileceği düşünülmektedir. Bunlara ek olarak Farsça öğreticilerinin, kendi anadillerinin ses özelliklerini de çok iyi bilmeleri, hedef dil ve kaynak dil arasındaki ses farklılıklarının yapısal ve sesbilimsel açılardan öğrencilerin farkına varmalarını sağlamaları ve anadili girişimi ile hedef dile yapılabilecek olumsuz aktarımları önlemek amacı ile ses öğretiminde öğrencilere uyarılarda bulunmaları önemlidir.
3. Öğrencilerin işitsel yetersizliklerini gidermek amacı ile önerilen diğer bir yol, öğrencilerin seslerinin bir kayıt cihazı ile kaydedilmesi ve kendi seslerinin onlara tekrar dinletilmesi yoluyla kaydedilen seslerin dikte ettirilmesidir.
4. Yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin sesteş hata grubunda yapmış oldukları hataları azaltmanın en temel yolu, bu yazıbirimler ile ilgili çok fazla alıştırmaya etkinlikleri ve basit tekrarların yapılmasıdır. Öğrenciler tarafından öğrenimin gerçekleştirilmesi ve öğrenmenin daha kalıcı olması için öğrenilen bilginin farklı etkinlikler ile uzun süreli belleğe aktarılması önemli olacaktır. Bu yazıbirimler üzerine yapılacak olan alıştırmalar öğrencilerin birden fazla yazıbirimin tek bir sesbirim için kullanıldığı örnekleri görme fırsatı bulabilecekleri bir çalışma biçimi sağlayacaktır. Böylece öğrenciler hem farklı kullanımları görme yolu ile o yazıbirimlere ait bir farkındalık oluşturacak, hem de öğrendikleri yazıbirimleri bolca tekrarlayacaklardır. Türkçenin ses özelliklerini de iyi bilen bir Farsça öğreticisi, karşıtsal çözümleme



yöntemi ile Farsçada bulunan bu tek sesbirimin farklı yazıbirimler ile yazılan örnek kullanımlarını açık bir biçimde vurgulayarak öğrencilerin dikkatlerini o kullanımlar üzerine çekebilecektir. Bu yazıbirimler ile ilgili ortaya çıkabilecek sorunları en aza indirmek için öğretimde resimli flash kartların kullanımı önerilmektedir. Öğreticinin, Farsçada bulunan sesteşlerin yazılı olduğu çoklu resimli flash kartlarını öğretim esnasında sınıfta bulundurmasının ve o yazıbirimlere ait öğrenilen her sözcüğü görsel olarak da öğrencilere sunmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Çünkü böylelikle öğrenciler kısa süreli belleğe attıkları her sözcüğün sesletimini, görsel olarak da tanıma fırsatı yakalayacak ve sözcüklerin yazımlarını görsellikle birleştirerek uzun süreli belleğe atabilecektir. Sözcüklerin doğru yazılışlarının görsel hafızaya atılması için öğrencilere sözcüklerin görsel doğruluklarının çeşitli etkinlikler ile öğretilmesi öğrenimin etkinliğini artıracaktır.

5. Mişkatu’ d-din (1379hş./2000, s.165-166), Farsçada bulunan yazıbirimlerin üzerlerinde ya da altlarında anlam ayırıcı nokta imi olmasını, bu noktaların sayılarını, harflerin biçimsel olarak köşeli, eğik ya da dişli olup olmamalarını, dişlerin sayısını, yazıbirimlerin bir bölümünün yuvarlak olmasını, Farsçayı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma ve yazmalarında bir zorluk olarak açıklamaktadır. Hatalı yazı dizgesi oluşturmadaki bu sorunu çözmek için öğrencilerin ilgilerinin tamamen yazıbirimin önemli olan ve yukarıda sayılan bu özelliklerine çekilmesi gerekmektedir. Yazıbirimlerin bu önemli özelliklerinin kavratılması ve tanınması için öğrencilere düzeylerine uygun sözcük alıştırmalarının verilmesinin etkili olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda etkili ve doğru yazmada, özellikle anlam ayırıcı nokta imine sahip olan yazıbirimler ve diğer yazıbirimlerin özelliklerini belirleyen biçimlerin öğreniminin gerekliliği kaçınılmazdır.
6. Nokta iminin kullanımındaki hatalı yazıbirim seçimlerini çözmek için bu yazıbirimlerin yer aldığı ancak noktalarının eksik bırakıldığı ya da bu yazıbirimlerin hatalı olarak yazıldığı metinler bir yazma etkinliği olarak sunulmaktadır. Daha önce çeşitli alıştırmalar ile nokta iminin yer aldığı ve öğrenimini gerçekleştiren sözcüklere ilişkin yapılan bu yazma etkinliklerinde, öğrencilerin metni okumalarının ardından sözcüklerde yer alan yazıbirimlere uygun bir biçimde nokta imi koymalarının ya da hatalı bir biçimde yazılmış olan yazıbirimleri düzeltmelerinin istenmesi öğrenimi artıracak etkinliklerden biri olabilecektir.
7. Hatalı yazıbirim düzeni grubunda, öğrencilerin yeni sözcüklerin öğretiminde çok fazla vurgu yapmaları, öğrencileri sözcüklerde yer alan yazıbirimlerin düzenlerine dair derin düşünmeye sevk etmeleri ve bunların yanı sıra sözcüklerin doğru yazıbirim düzenleri öğrencilerin görsel hafızalarında netleşinceye kadar öğrencilere yazı alıştırmaları

yaptırmaları önerilmektedir. Sınıf içinde sözcüklere ait yapılacak her türlü etkinlik sözcüklerin doğru okunması ve yazılmasında öğrencilere yardımcı olacaktır. Hatalı yazıbirim düzeni sorununun çözülebilmesi adına Hâşimzâde (1387hş./2008, s.430) şu önerilerde bulunmaktadır: “Farsça yazımda hareketsel hafıza yetersizliği kaynaklı hata oranlarını azaltmak için yazma etkinliği yaptırılacak öğrencilerden yazım esnasında dikkatli bir şekilde dinleme yapmaları, sözcükler ve sözcüklere ait yazıbirim dizilimlerini belirlemeleri istenmelidir. Öğrencilere, belirli bir süre sözcükler üzerinde düşünmeleri ve sözcükleri kontrol etmeleri için fırsat verildikten sonra, sözcüklerin doğru yazılışları ve sözcüğü oluşturan doğru yazıbirim dizgesi sezdirme yoluyla verilmeli ve öğrencinin hafızasındaki sözcüğe ait doğru çağrılmalıdır. Tekrar edilen kontrol sürecinden sonra öğretici ile yapılan farklı etkinlikler ile sözcüğün doğru biçimi öğrenciye verilmelidir.”

8. Farsça ve Türkçe arasındaki ortak sözcüklere vurgu yapılarak öğrencilerin bu sözcükleri Farsçadaki doğru yazılışları ile öğrenmeleri sağlanmalı, bu sözcüklerden kaynaklı anadili aktarımı hatalarını önlemek adına ise Farsça sözcüklerin anlam incelikleri ve kullanıldıkları bağlamlar öğrencilere iyice öğretilmeli ve anlamsal olarak bu sözcüklerin yalancı eşdeğerliklerine dikkat çekilmelidir.
9. Farsça öğreticileri tarafından, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin med, tenvin, hemze ve şedde gibi Farsça yazı imlerindeki hataları öngörülmesi ve bu birimlerin yazı sistemi içerisindeki kullanımı ve gerekliliği açık bir biçimde vurgulanmalıdır. Bu bağlamda, öğreticilerin çeşitli mekanik alıştırmalar ve eşleştirme oyunları ile bu imlere dair hataları gidermeleri mümkündür. Öğreticilere, bu imlerin yer aldığı ancak imlerin eksik bırakıldığı ya da bu imlerin hatalı olarak yazıldığı metinleri bir yazma etkinliği olarak sunmaları ya da öğretimini yapmış oldukları kelimeler özelinde eşleştirme oyunu ile bu imleri pekiştirmeleri önerilmektedir.
10. Arapçadan Farsçaya geçmiş olan diğer yazı imleri gibi tenvin yazı iminin öğrenimi de yabancı dil olarak Farsça öğrenen öğrenciler için çeşitli zorluklara sahiptir. Bu yazı iminin öğretiminde, öğreticiler tarafından başlangıç düzeyinde henüz Farsçanın ses sistemini iyi bir şekilde öğrenmemiş olan öğrencilere bu birimleri içeren örneklerin fazlaca verilmemesi ve imin öğretimi esnasında bu ime ait yeterli mekanik alıştırmaların yaptırılması önemlidir.

#### KAYNAKÇA

- Ahmedvend, A. (1389hş./2010). *Teczîye ve tahlîl-i hatâhâ-yi niivistârî-yi fârsîâmûzân-i almânîzebân-i sath-i mukeddemâtî. Pâyânnâme-i Kârşinâsî-yi Erşed*. Tahran: Dânişgâh-i Şehîd Bihiştî.
- Alevî Mukaddem, S. ve Hassâs Sadîkî, P. (1393hş./2014). Tahlîl-i tavsîfî-yi hatâhâ-yi niivistârî-yi fârsîâmûzân-i arabzebânân. *Mecmûa-i Makâlât-i Nohomîn Hemâyiş-i Zebânşinâsî-i İrân*. Cild-i Dovvom.
- Alevî Mukaddem, S. ve Hayrâbâdî, M. (1391hş./2012). Tahlîl-i işkâlât-i niivistârî-yi dânişâmûzân-i irânî-yi gayri fârsîzebân. *Faslnâme-i Novâverîhâ-i Amûzeşî*. 34 (11), 54-69.
- Büyükkiz, K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*. 1(4), 51-62.
- Corder, S. (1967). The significance of learners error. *International Review of Applied Linguistics*. Volume:5, 161-170.
- Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümlemesi: yabancı dil olarak Türkçe öğrenen b2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görüşler. *International Journal of Languages Education and Teaching*. 3(1), Volume 3/1 April, 164-178.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Efrâşî, A. (1386). *Sâht-i zebân-i Fârsî*. Tehrân: Semt.
- Güneş, F. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: yaklaşım ve modeller. (Ed. Abdullah Şahin). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi/Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gilledârî, M. (1387hş./2008). Tahlîl-i hatâhâ-yi niivistârî-yi zebânâmûzân-i gayr-i irânî. *mecmûa-i makâlât-i semînâr-i amûzeş-i zebân-i fârsî be gayr-i fârsîzebânân*. Tahran: Kânûn-i Zebân-i Fârsî.
- Hong, H. S. (1389hş./2010). *Berresî-yi hatâhâ-yi nahvî-yi vietnâmîzebân der yâdgîrî-yi zebân Fârsî*. Pâyânnâme-i Kârşinâsî-yi Erşed. Tahran: Dânişgâh-i Allame Tabâtabâî.
- İslâmî, M. (1393hş./2014). Berresî-yi hatâhâ-yi vajgânî der niivistâr-i rûsizebânân-i fârsîâmûz. *Mecmûa-i Makâlât-i Nohomîn Hemâyiş-i Zebânşinâsî-i İrân*. Cild-i Evvel.
- Fisiak, J. (1981). *Contrastive linguistics and the language teacher*. Oxford:Pergamon Press Ltd.
- Hakşînâs, A. M. (1384). *Âvâşinâsî*. Tehrân: Âgâh.
- Hâşimzâde, S. M. (1387). Ders-i imlâ ve râhkârâ-yi muessir der ârâye-i ân. *Mecmûa-i Makâlât-i Semînâr-i Amûzeş-i Zebân-i Fârsî be Gayr-i Fârsîzebânân*, Dânişgâh-i Tehrân, 423-439.
- İşler, E. (2002). Karşıtsal çözümleme ve Arapça öğretimi. *Nüsha*. 2, 6, 123-134.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Keshavarz, M. H. (1999). *Contrastive analysis and error analysis*. Tehran: Rahnama Publications.
- Lado, R. (1964). *Language teaching: a scientific approach*. McGraw-Hill.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: yaratıcı yazma yaklaşımları. *Dil Dergisi*, 132, 56-66.
- MEB, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8 sınıflar)*. [20195716392253-02-Türkçe Öğretim Programı 2019.pdf \(meb.gov.tr\)](https://www.meb.gov.tr/20195716392253-02-Turkce-Ogretim-Programi-2019.pdf)
- Mîrdehkân, M., Ahmedvend, A. ve Huseynî Kârger, N. S. (1393hş./2014). Hatâhâ-yi nivîştâr-i fârsîâmûzân-i almânîzebân der sath-i makeddemâtî: hatâhâ-yi imlâî-vâcî. *Pejûheşnâme-i Âmûzeş-i Zebnân-i Fârsî be Gayri Fârsîzebân*. 3, 1, 91-116.
- Mişkatu'd-din, M. (1379). *Tavsîf ve âmûzeş-i zebân-i Fârsî*. Meşhed: İntişârât-i Dânişgâh-i Firdevsî.
- Mutevellîân Nâînî, R. ve Melkiân, R. (1393hş./2014). Tahlîl-i hatâhâ-yi nahvî-yi fârsîâmûzân-i urdûzebân. *Pejûheşnâme-i Âmûzeş-i Zebân-i Fârsî be Gayri Fârsîzebân*. 3(1), 31-64.
- Nevvâbî Kamserî, A. (1385hş./2006). *Tecziye ve tahlîl-i hatâhâ-yi nivîştârî-yi fârsîâmûzân-i arabzebân*. Pâyânnâme-i Kârşînâsî-i Erşed. Tahran: Dânişgâh-i Allame Tabâtabâî.
- Richards, J. C. (1970). *A non-contrastive approach to error analysis*. San Fransisco: Tesol Convention. [ED037721.pdf](https://www.tesol.org/Assets/Documents/ED037721.pdf) 11.10.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Sâdikî, A. E. ve Mukaddem, Z. Z. (1394). *Ferheng-i imlâ-yi hatt-i Fârsî*. Tehrân: Neşr-i Âsâr.
- Safevî, K. (1388). *Âşinâî ba nizâmhâ-i nivîştârî*. Tehrân: Neşr-i Pejvâk Keyhân.
- Sridhar, S. N. (1976). Contrastive analysis, error analysis and interlanguage. *Reading English as a Second Language*. Ed. Kenneth Croft. USA: Winthrop Publisher Inc., 258-281.
- Yılmaz, F. ve Bircan, D. (2015). Türkçe öğretim merkezinde okuyan yabancı öğrencilerin yazılı kompozisyonlarının “yanlış çözümlene yöntemi”ne göre değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*. 3(1), Volume 3/1 Spring, 113-126.
- Zendî, B. (1378). *Âmûzeş-i mukâleme-yi Fârsî*. Tehrân: Defter-i Pezûheş ve Bernâmerîzî.
- Ziahosseiny, S, M. (1994). *Contrastive linguistics*. Tehran: Islamic University Press.

**Anahtar Sözcükler**  
Akademik Metinler, Akademik Söylem, Akademik  
Yazma, Sözbilimsel Yapı, Makale Özetleri

**Keywords**  
Academic Texts, Academic Discourse, Academic  
Writing, Rhetorical Structure, Research Article Abstracts

Şen, E. (2021). Sosyal Bilimler Makale Özetlerinin Sözbilimsel Yapısı. *Dil Dergisi*, 172 (2). 59-76.

## SOSYAL BİLİMLER MAKALE ÖZETLERİNİN SÖZBİLİMSEL YAPISI

### RHETORICAL STRUCTURE OF RESEARCH ARTICLE ABSTRACTS IN SOCIAL SCIENCES

• Ekin Şen 

Dr., Duisburg-Essen Üniversitesi, Turkistik Enstitüsü, Essen/Almanya, ekin.sen@uni-due.de

#### Öz

Makale özetleri, alanyazında makalenin tanıtılması ve okurları ana metni (makaleyi) okumaya ikna etme işlevlerine sahip bir metin türü olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmanın amacı sosyal bilimler altında yer alan felsefe, psikoloji ve tarih alanlarındaki makale özetlerinde kullanılan sözbilimsel yapılanmayı belirlemek ve sosyal bilimler altındaki alanlar arasında bir karşılaştırma yapmaktır. Bu amaç için 2013-2017 yılları arasında bilimsel dergilerde Türkçe yayımlanmış makalelerin Türkçe özetlerinden her bir alandan 50 olmak üzere toplamda 150 metinden oluşan bir veritabanı oluşturulmuş ve bu veritabanındaki özetler Hyland'ın (2004) alanyazına kazandırdığı makale özetini oluşturan adımların sıralanışına göre sınıflandırılmıştır. Çalışmada ortaya çıkan bulgular felsefe ve tarih özetlerinde giriş ve amaç (G ve A) adımlarının sıralanışına yönelik bir eğilimi, psikoloji özetlerinde ise amaç, yöntem, bulgu ve sonuç (A-Y-B-S) gibi makalenin temel bölümlerine gönderimde bulunan adımların kullanımına yönelik bir eğilimi ortaya koymuştur. Bu bulgular ışığında sosyal bilimler altalanlarındaki yazarların makale özetini yapılandırırken farklı motivasyonlara sahip olduğu, olası okurları için farklı türden bilgileri öncelediği, dolayısıyla okurlarını ana metni okumaya yönlendirme konusuna farklı bakış açılarıyla yaklaştıkları söylenebilir.

#### Abstract

Article abstracts are defined as a text genre that has the functions of promoting the article and persuading readers to read the main text (article). The aim of this study is to determine and compare the rhetorical structure in the research article abstracts of philosophy, psychology and history under social sciences. For this purpose, a database consisting of 150 abstracts (50 abstracts in philosophy, 50 abstracts in psychology and 50 abstracts in history) was built. The abstracts in this database were written in Turkish and published in scientific journals between 2013 and 2017. The abstracts were classified according to the article abstract move classification by Hyland (2004). The findings of the study showed tendency towards introduction and purpose (I and P) moves in philosophy and history abstracts, and a tendency towards moves that refer to the main sections of the article, such as purpose, method, results and conclusion (P-M-R-C) moves in psychology abstracts. In the context of the findings in this study, the writers in the fields under social sciences have different motivations while creating article abstract, prioritize different types of information for their potential readers and therefore they have different perspectives for directing their readers to read the main text.

## GİRİŞ

Akademik bilgi, yazar ile onu sürekli kontrol ettiği varsayılan söylem topluluğu üyelerinin uyumuyla ortaya çıkan kültürel bir eylemin çıktısıdır (Uzun, 2002, s. 204). Bu bağlamda söylem topluluğunun ortaya çıkan metinlerde birtakım beklentilerinin olması ve bu beklentilerin karşılanıp karşılanmamasına göre metnin ilgili tür için kabul edilebilirliği belirlenebilir. Söylem topluluğu, alanyazında ortak hedefler çerçevesinde etkileşime giren, ortak bir dil kullanan, bu dili benzer ilkeler çerçevesinde geliştiren, ortak bir sözcüklüğüne sahip, yazılı ve sözlü üretimler için benzer metin türlerini kullanan bir insan grubu olarak tanımlanmaktadır (Swales, 1993; Graefen, 1997; Hyland, 2005). Oluşturulan metinler, ilgili söylem topluluğunun onayına sunulmakta ve topluluk tarafından kabul görmekte ya da görmemektedir. Bu durum gelenekselleşmiş bir biçim aldığı anda ilgili topluluk içindeki iletişimi sağlamak amacıyla oluşturulan metinlerde bazı normlar oluşmaya başlamaktadır. Bu normların ortaya çıkması da metin türlerinin diğer türlerden ayrılmasına ve kendi içinde belirginleşmesine yardımcı olmaktadır. Bu bakış açısından hareketle de alanyazında birçok farklı metin türü sınıflandırması ortaya çıkmıştır<sup>1</sup>.

Bilgi paylaşma amacı güden bilgilendirici metinlerin altında yer alan bilimsel metinlerde okurların çalışmanın konusunu, amacını, sınırlılıklarını, kuramsal çerçevesini, çalışmada kullanılan terimlerin neyi ifade ettiğini, verilerin çözümlenme biçimini, bulguları ve sonuçları bir bütünlük içinde algılaması hedeflenmektedir (Uzun, 2001, s. 198; Huber ve Uzun, 2001, s. 12). Hyland (2011, s. 177), bilimsel metinlerde yazarların okurlarını ikna etme amacına sahip olduğunu, bunu yapmak için de türe özgü dilsel kaynakları kullanma eğiliminde olduğunu belirtmektedir. Bu amacın yerine getirilebilmesi için de söylem topluluğunun beklentilerine uygun biçimde dilsel kaynakların seçilmesi ve metinleştirme süreçlerinin uygulanması gerekmektedir. Uzun (2001, ss. 201-204; 2006, ss. 136-137) da bilimsel metin türünden birtakım beklentiler bulunduğunu belirterek söylem topluluğunun beklentilerini üç başlık altında toplamıştır. Bunlar metnin *düzenli ve tekanlı olması, metnin geçerli ve güvenilir olması, metnin çizgisel olarak izlenebilir olması* biçimindedir. *Metnin düzenli ve tekanlı olması* metnin konusunun, amacının, kuramsal bilgisinin, kullanılan terimlerin anlamının, metnin gerekçelendirilmesinin net biçimde verilmesine, *metnin geçerli ve güvenilir olması* nesnel anlatımın egemen olmasına, başka kaynaklardan alınan bilginin metin türüne uygun biçimde kullanılmasına, nedenlemelerin yapılmasına, *metnin çizgisel olarak izlenebilir olması* ise metnin belirli bir şematik yapıya ve bölümlenmeye göre düzenlenmesine gönderimde bulunur (Uzun, 2006, ss. 136-137).

<sup>1</sup> Tür sınıflandırması bu çalışmanın odağı dışında olduğu için, metin türü sınıflandırmalarıyla ilgili ayrıntıya yer verilmemiştir. Bu çalışmada bilgilendirme amacı güden bir metin türü olan bilimsel metinlerin altında yer alan bilimsel metin özetlerinden makale özetlerine odaklanılmıştır. Metin türü sınıflandırmalarıyla ilgili olarak, alanyazındaki yaklaşımları karşılaştıran İşeri vd.'nin (2019) çalışması incelenebilir.



## MAKALE ÖZETLERİ

Bilimsel metinlerin özetleri, kısa ve tam olarak biçimlendirilmiş bir metin türü ve başka bir metne gönderimde bulunan bilimsel metinler olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla özetler başka bir metne gönderimde bulunan ve gönderimde bulunduğu metnin içeriğini yoğunlaştırılmış biçimde sunan metinlerdir (Huemer vd., 2012, ss. 11-12).

Huckin (2001, s. 93) ve Hyland (2004, s. 65) özellikle çevrimiçi dergilerin sayısının artışından söz etmekte ve bir araştırmacının çevrimiçi dergide ilgilendiği konularla ilgili aramasını öncelikle anahtar sözcük yardımıyla veritabanının sınırlandırılması, ikinci olarak makale başlıklarından ilgili makalelerin seçilmesi, üçüncü olarak da seçilen makalelerin hem çalışmalarıyla uygunluğuna hem de okunmaya değer olup olmadığına karar verdiği özetlerin kontrol edilmesi biçiminde sıralamaktadır. Swales ve Feak (1994, s. 210), Golebiowski (2009, s. 753) ve Jiang ve Hyland (2017, s. 3) da benzer biçimde özetlerin önemine dikkat çekmekte ve özetlerin, araştırmacıların bir makaleyle ilgili ilk karşılaştıkları metin olduğunu belirterek özetleri araştırmacıların makaleyi okuyup okumayacağına karar verdikleri bölüm olarak tanımlamaktadır.

Huemer vd. (2012, s. 14) de makale özetlerinin aslında bir makalede hem ilk okunan hem de en çok okunan bölüm olduğuna dikkat çekerek bu bölümün makaleyle ilgili ön bilgi sunma, okur için makalenin okunmaya değer olup olmadığını gösterme özelliği olduğunu belirtir. Alanyazındaki bu görüşler makale özetlerinin hem yazarlar hem de okurlar için ne derecede önemli olduğunu göstermektedir.

## Makale Özetleri ve İletişimsel İşlevler

Bilimsel dergilerin yazım kılavuzlarında ve bazı araştırmalarda makale özetlerinin ana metinle ilişkisine göre tanımlanması, sözcük ya da tümce sayısı ile belirlenmesi ve yüzey yapı özelliklerine göre sınırlandırılması Swales (1993, 2014), Swales ve Feak (1994), Hyland (2004, 2009a, 2009b) gibi araştırmacılar tarafından eleştirilmiştir. Araştırmacılar, makale özetlerinin iletişimsel amaçlarının önemli olduğunu ve bu çerçevede tanımlanması gerektiğini savunmaktadırlar. Makale özetlerini bu çerçevede tanımlayan Hyland'a (2004, s. 64, 2009a, s. 70) göre makale bir ürün olarak düşünülürse, makalenin özeti bu ürünün "pazarlanması" için kullanılan ve bunun için önemli bilgilerin öne çıkarıldığı, okurun ilgisinin çekildiği, kendinden sonra gelen metinle ilgili haber veren, okuru daha ayrıntılı bilginin verildiği ana metni okumaya ikna etmek için makalenin tanıtımını yapan bir bölümdür. Benzer biçimde Samraj (2016, s. 405) da makale özetlerinin uzun bir metnin özetinin çıkarıldığı ya da metnin yalnızca büyük ölçekli yapısını gözetken bir Giriş-Yöntem-Bulgular-Sonuç (GYBS) şeması biçiminde olmadığını, asıl amacın tanıtıcı ve ikna edici olma olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla makale özeti, yazarın

önemli bulduğu şeyleri vurguladığı ve okuru ana metne çekmek için kullandığı bir metin türüdür<sup>2</sup>. Bu metin türü makalelerin aratılması, seçilmesi ve okunması konusunda okurlara yardım eden, bilginin yoğunlaştırıldığı işlevsel bir birimdir (Bordage ve McGaghie, 2001, ss. 945-947; Huckin, 2001, s. 93; Martin-Martin, 2003, s. 26; Busch-Lauer, 2012, s. 5).

Makale özetlerinin kullanım amaçları yukarıda verilen çalışmalar çerçevesinde düşünüldüğünde, özetlerin başka bir metne gönderimde bulunan, kısaltılmış ve yoğunlaştırılmış, okura ilgili çalışmayı bulma konusunda yardım eden, çalışmanın konusu, amacı, yöntemi, temel bulguları ile ilgili hızlı bir görünüm sunabilen, dolayısıyla makalenin tamamının okunup okunmayacağına karar verilmesini sağlayan ve bu yönleriyle okurlara rehberlik eden bir metin türü olduğu görülebilmektedir.

Makale özetlerinin özelliklerinin incelenmesinde kullanılan yöntemlerden biri sözbilimsel yapılanmadır. Böylece makale özetlerinin kapsamlı olarak sözbilimsel bir büyük yapı betimlemesi yapılabilmektedir. Aşağıda Hyland'ın (2004, s. 67) makale özetlerindeki sözbilimsel yapılanmayı ortaya koyduğu sınıflandırma görülmektedir.

**Tablo 1.** Makale Özetlerindeki Adımlar

Adım	İşlev
<b>Giriş</b>	Çalışmanın bağlamını ortaya koyar, araştırmayı motive eder ve araştırmacının genel konusu hakkında bilgi verir.
<b>Amaç</b>	Çalışmanın amacını, savını ya da varsayımını gösterir, çalışmadaki niyetin ana hatlarını çizer.
<b>Yöntem</b>	Araştırmacının yöntemini betimler. Yöntem, araştırmacının modelini, uygulanan işlemleri, verilerin toplanması ve çözümlenmesi gibi bilgileri sunar.
<b>Bulgu</b>	Temel bulguları, tartışmaları ya da başarıyla sonuçlandırılan işlemleri açıklar.
<b>Sonuç</b>	Bulguları çalışmanın kapsamı ötesinde yorumlar, geneller, yapılan çıkarımları ortaya koyar.

Tablo (1)'de görüldüğü üzere makale özetleri beş farklı adımdan oluşmaktadır. Bunlar okur için ilgili çalışmaya yönelik artalan bilgisini ve söylem topluluğuna konunun önemini sunan *giriş*, çalışmanın temel amacını sunan *amaç*, çalışmanın adımlarını, işlemlerini, kullanılan veritabanını, deney sürecini açıklayan *yöntem*, bu incelemeden ortaya çıkan temel bulguların sunulduğu *bulgu* ve bu bulgulardan hareketle genellemelerin yapıldığı, çıkarımların sunulduğu, ilgili alanyazın için çalışmanın konumunu gösteren *sonuç* adımlarıdır.

<sup>2</sup> Makale özetlerinin bilimsel metinler altında yer alan bağımsız ve ayrı bir tür olarak ortaya çıkmasıyla ilgili Hyland (2004), Golebiowski (2009), Swales ve Feak (2009), Gillaerts ve Van de Velde (2010), Huemer, Rheindorf ve Gruber (2012), Khedri, Heng ve Ebrahimi (2013), Bhatia (2013) gibi araştırmacıların çalışmaları incelenebilir.

Bu çalışmada kullanılan ve Hyland'ın (2004) makale özetinin hangi adımlardan oluştuğunu ve bu adımların nasıl sıralandığına yönelik sınıflandırması ya da alanyazındaki diğer sınıflandırmalar alandaki makale özetlerinin hepsinde uyulan bir yapıyı göstermemektedir. Daha önce de söz edildiği gibi makale özetleri yalnızca metnin büyük ölçekli yapısını gözeten bir sözbilimsel yapılanma değildir (Samraj, 2016). Makale özetlerinin iletişimsel amaçları çerçevesinde disiplinlerin makale tanıtımını yapmada, olası okurlarını ana metni okumaya ikna etme yollarını seçmede, başka bir deyişle adım sayısını ve sıralamasını kullanma biçiminde farklılıklar ortaya çıkar. Makale özetlerinin farklı bilim alanlarında (sosyal ve fen bilimlerinde) farklılıklar gösterdiği çeşitli çalışmalarla (Hyland, 2004; Gillaerts ve Van de Velde, 2010; Busch-Lauer, 2012; Şenöz-Ayata, 2012; Viera, 2019) ortaya konmuştur. Bunun temel nedeni olarak alanların güvenilirlik kazanma biçimlerinin, önemi vurgulama yöntemlerinin, ikna etme stratejilerinin, alanların inceleme nesnesine bakış açısının ve söylem topluluğunun beklentilerinin farklı olması gösterilebilir. Sözelimi sosyal bilimler makale özetlerinde genel bağlam oluşturma işlevi, fen bilimlerinden daha fazla görülür. Bu da sosyal bilimler makale özetlerinde giriş adımının sıklıkla kullanılmasına yol açmaktadır (Hyland, 2004, ss. 70-74).

Disiplinler dili belli amaçlar için kullanan topluluklar olarak tanımlanabilir. Yazarlar ve konuşanlar, destek kazanmak, sorunları topluluğun varsayımları, yöntemleri ve bilgisine uyacak biçimde çözmek için dilsel seçimler yaparlar. Disiplinler, nesiller boyunca gelişen ve her biri kendi özel süreçlerine bağlı insan deneyimini anlamının yolunu temsil eder. Bir başka deyişle disiplinler ilgili süreçlerin geçerliliğini ve uygunluğunu ölçen ölçütlerin ve savlamaların kabul edilebilir biçimlerinin gelenekselleşmesidir. Bunun için her disiplin kendi söylem biçimini geliştirir (Hyland, 2011, s. 179). Samraj (2013, s. 41), bir türdeki metnin yapısında bilim dallarına bağlı belirli normlaşmaların bulunduğu dikkat çekerek metin yapısındaki farklılaşmada kültürel ve dilsel değişkenler gibi etkin olan bir başka deyişirgenin de alan deyişirgeni olduğunu belirtir. Araştırmacı, farklı alanlardan aynı türdeki metinlerin karşılaştırılmasının metin yapısında tür ve bilim dalı etkisinin boyutunu ortaya koyduğunu belirtir.

Buradan hareketle bu çalışmada bir disiplinin altındaki alanların makale özetlerinde de farklılıklar görülebileceği savıyla sosyal bilimler makale özetleri üzerine yoğunlaşmıştır. Çalışmadaki amaç sosyal bilimler altındaki alanların makale özetlerinin ne türden sözbilimsel yapılanma normları oluşturduğunun belirlenmesidir. Bunun için sosyal bilimler altında felsefe, psikoloji, tarih alanları seçilmiş ve bu alanlardaki makale özetleri incelemeye alınmıştır. Araştırmada yanıt aranan sorular ise şu biçimdedir.

1. Sosyal bilimler makale özetlerinin sözbilimsel yapısı altalanlarda farklılık gösterir mi?
2. Sosyal bilimlerin altalanlarında ne türden sözbilimsel yapılanma eğilimleri yeğlenmektedir?
3. Sosyal bilimler altındaki alanların özetlerinde hangi adım dizilimleri öncelenmektedir ve bu dizilimler arasında benzerlik ya da farklılıklar var mıdır?

### **Türkçe Alanyazında Makale Özetleriyle İlgili Çalışmalar**

Makale özetleriyle ilgili Türkçe alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde Çakır (2011), Coşmuş (2011), Şenöz-Ayata (2012), Aktaş ve Uzuner Yurt (2015), Çakır ve Fidan (2015), Şen (2019, 2020) gibi araştırmacıların çalışmalarıyla karşılaşılmaktadır. Çakır (2011), sosyal, fen ve mühendislik bilimlerinde yazılmış makale özetlerini Türkçe ve İngilizce değiştiren çerçevesinde adlaştırma ve yazar kimliğini kodlama özelliklerine göre incelemiş ve karşılaştırmıştır. Coşmuş (2011), uygulamalı dilbilim ve eğitim teknolojileri alanlarında yazılmış İngilizce ve Türkçe makale özetlerini sözbilimsel yapı kapsamında karşılaştırmıştır. Araştırmacı İngilizce ve Türkçe özetlerde giriş, yöntem ve sonucun uygulanan adımlar olduğunu, İngilizce özetlerde tartışma adımının da bulunduğunu ancak Türkçe özetlerde böyle bir adımın uygulanmadığını bulgulamıştır. Şenöz-Ayata (2012), Alman dili ve edebiyatı alanındaki Almanca ve Türkçe makale özetlerini metin yapısı ve biçim bağlamında karşılaştırmıştır. Çalışmaya göre Türkçe ve Almanca özetlerde metin bölümlerinin benzerlik gösterdiği ancak düzenlemede farklılıklar bulunduğu ortaya çıkmıştır. Aktaş ve Uzuner Yurt (2015), çalışmalarında Türkçe eğitimi ve öğretimi alanında yazılmış makale özetlerini sözbilimsel yapılanma, sözcük sayıları, anahtar sözcük sayısı, eylem çatısı gibi özellikler çerçevesinde incelemiştir. Bu çalışmada özetlerin sözbilimsel yapısında amaç ve sonuç adımlarının uygulanan, yöntemin seçimlik, önem ve bulgunun ise yazarlar tarafından kullanılmayan adımlar olduğu bulgulanmıştır. Çakır ve Fidan (2015), sosyal ve fen bilimlerinden toplam 6 alanın makale özetlerini (anadili Türkçe yazarların Türkçe özetleri, anadili İngilizce olan yazarların İngilizce özetleri ve anadili Türkçe olan yazarların İngilizce özetleri) sözbilimsel yapılanma çerçevesinde karşılaştırmıştır. Araştırmacıların çalışmasına göre Türkçe sosyal bilimler özetlerinde amaç, yöntem ve bulgu adımları en sık kullanılan adımlarken, giriş seçimlik, sonuç ise kullanım sıklığı düşük bir adımdır. Şen (2019), çalışmasında fen ve sosyal bilimlerden 8 alanın makale özetlerindeki üstsöylem belirleyicilerini incelemiş, alanlararası ve alan içi karşılaştırma yapmıştır. Çalışmaya göre makale özetlerinde sosyal ve fen bilimleri en sık kullanılan üstsöylem belirleyicileri konusunda benzerlik gösterirken diğer ulamlarda farklılaşmaktadır. Ayrıca sosyal bilimler altında dilbilim ile psikoloji ve felsefe ile tarih alanları üstsöylem kullanımı yönünden birbirine yakın görünüm sergilemektedir. Şen (2020) ise biyoloji ve dilbilim makale özetlerindeki birinci tekil ve çoğul kişi kullanımlarını üstsöylem çerçevesinde incelemiştir. Araştırmacıya göre, bu iki alandaki kişi adlarının/kişi eklerinin kullanımı üstsöylemsel işlevler açısından farklılıklar sergilemektedir.

## YÖNTEM

Çalışmada incelenen veriler, var olanı uygun biçimde ve eşzamanlı olarak betimleyebilmek için birtakım ölçütler çerçevesinde toplanmıştır. Verilerin toplanmasında 2013 yılında kurulan ve Tübitak Ulakbim sistemine bağlı Dergipark'taki dergilerden yararlanılmıştır. Buna göre felsefe, psikoloji ve tarih alanındaki dergilerin seçilmesinde şu ölçütlere dikkat edilmiştir: a) ilgili söylem topluluğu tarafından kabul gördüğünü ve bilimsel anlamda yetkin olduğunu göstermesi için hakemli dergilerde yer alan; b) dergilerin bilimsel ölçütlere dikkat ettiğini göstermesi açısından en az bir ulusal ya da uluslararası dizin tarafından dergilerde yer alan; c) çalışmanın güncel durumu yansıtabilmesi için 2013-2017 tarihleri arasında yayımlanmış; ç) dilin bilim kültüründe ve bilimsel bilginin raporlaştırılmasında farklılıklar gösteren bir değişirgen olması nedeniyle yalnızca Türkçe hazırlanmış araştırma makalelerinin özetleri belirlenerek bir veritabanı oluşturulmuştur. 5 yıllık bir süreç içinde her alan için her yıldan 10'ar tane olacak biçimde 50'şer makale özeti rastlantısal olarak seçilmiş ve toplamda 150 makale özetinden oluşan bir veritabanı oluşturulmuştur. Çalışmanın veritabanı için aşağıdaki tablo incelenebilir.

**Tablo 2.** Çalışmanın Veritabanı

	2013	2014	2015	2016	2017	Toplam
<b>Felsefe</b>	10	10	10	10	10	50
<b>Psikoloji</b>	10	10	10	10	10	50
<b>Tarih</b>	10	10	10	10	10	50
<b>Toplam</b>						150

Çalışmada felsefe, psikoloji ve tarih alanlarından seçilen makale özetleri numaralandırılmış ve her bir özetteki sözbilimsel düzenleme belirlenmiştir. Özetler, Hyland'ın (2004) alanyazına kazandırdığı "makale özetlerindeki adımlar" listesine göre sınıflandırılmıştır. Daha sonra bu özetlerdeki adımlar bir araya getirilerek ilgili alandaki makale özetlerinin genel sözbilimsel yapısı ortaya konmuştur. Bunun yanısıra genel anlamda bu üç alanın özetlerindeki sözbilimsel yapı karşılaştırılmış ve aralarındaki benzerlik ve farklılıklar incelenmiştir. Son olarak ise makale özetlerinde kullanılan adım dizimleri karşılaştırılmış ve alanlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar üzerinde durulmuştur.

**Tablo 3.** Veritabanındaki Özetlerin Toplam ve Ortalama Sözcük Sayıları

	Toplam Sözcük	Özet Başına Ortalama Sözcük
<b>Felsefe</b>	5862	117,24
<b>Psikoloji</b>	6910	138,2
<b>Tarih</b>	6127	122,54
<b>Toplam</b>	18899	125,99

Çalışmada incelenen makale özetleri toplamda 18.899 sözcüklük bir veritabanını oluşturmaktadır. Bunların 5.862'si felsefe, 6.910'u psikoloji, 6.127'si tarih makale özetlerindeki sözcüklerdir. Bu bağlamda psikoloji makale özetleri ortalama olarak en yüksek sayıda sözcüğe sahip özetlerdir. Tüm özetler birlikte düşünüldüğünde ise özetlerin ortalama 125,99 sözcükten oluştuğu görülmektedir.

### BULGULAR

Felsefe alanındaki makale özetleri sözbilimsel yapılanma çerçevesinde incelendiğinde belirlenen adımların toplam 107 kez kullanıldığı bulgulanmıştır. Bu özetlerdeki sözbilimsel yapılanma için aşağıdaki tablo incelenebilir.

**Tablo 4.** Felsefe Özetlerinde Sözbilimsel Yapı

Adım	Özet Sayısı	Sıklık	Oran
Giriş	50	42	%84
Amaç	50	41	%82
Yöntem	50	12	%24
Bulgu	50	3	%6
Sonuç	50	9	%18
Toplam	50	107	

Tablo 4'te de görüldüğü üzere felsefe özetlerinde yer alan toplam 107 adımın 42'si giriş, 41'i amaç adımından oluşmaktadır. En sık görülen bu iki adımın yanısıra 50 özetin 12'sinde yöntem, 9'unda sonuç, 3'ünde ise bulgu adımının uygulandığı anlaşılmaktadır. Buna göre felsefe alanındaki araştırmacıların özetlerinde giriş ve amaca yönelik bilgi vermeyi önceliklendikleri söylenebilir.

Psikoloji alanındaki makale özetlerinde sözbilimsel yapı incelendiğinde 50 makale özetinde toplam 172 adımın uygulandığı görülmektedir. Bu adımlar aşağıda tablolaştırılmıştır.

**Tablo 5.** Psikoloji Özetlerinde Sözbilimsel Yapı

Adım	Özet Sayısı	Sıklık	Oran
Giriş	50	16	%32
Amaç	50	45	%90
Yöntem	50	43	%86
Bulgu	50	32	%64
Sonuç	50	36	%72
Toplam	50	172	



Psikoloji özetlerindeki sözbilimsel yapıyla ilgili tablo 5 incelendiğinde bu alandaki makale özetlerinin oluşturulmasında araştırmacıların en çok kullandıkları adımlar amaç (n=45) ve yöntemdir (n=43). Bu adımlardan sonra 36 özette sonuç, 32 özette bulgu ve 16 özette giriş adımlarına yer verildiği bulgulanmıştır.

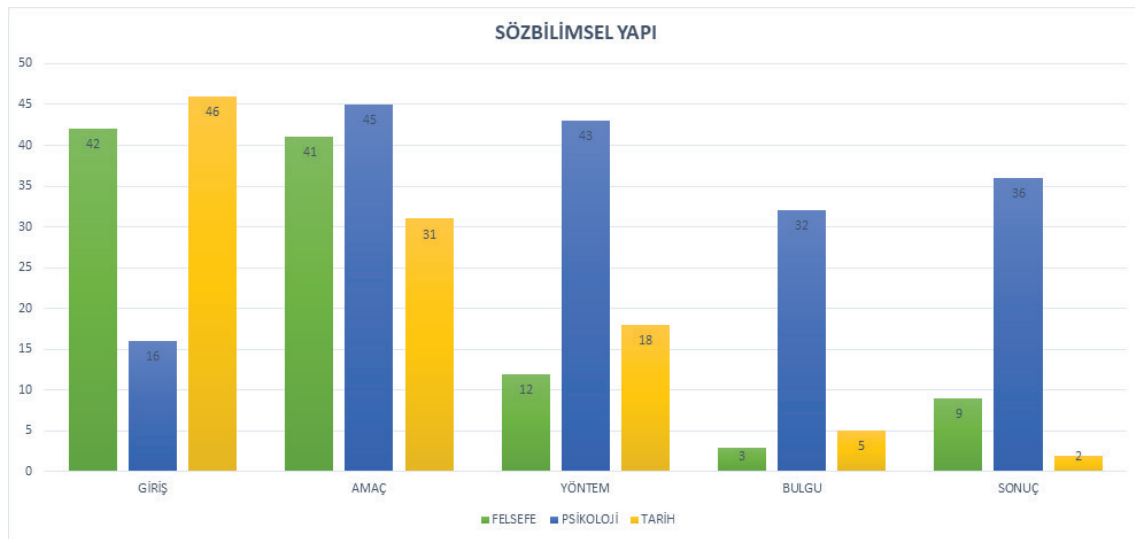
Tarih alanındaki makalelerin özetleri incelendiğinde veritabanındaki 50 makale özetinde toplam 102 kez kullanılan adımlar aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

**Tablo 6: Tarih Özetlerinde Sözbilimsel Yapı**

Adım	Özet Sayısı	Sıklık	Oran
Giriş	50	46	%92
Amaç	50	31	%62
Yöntem	50	18	%36
Bulgu	50	5	%10
Sonuç	50	2	%4
Toplam	50	102	

Tarih makale özetleri incelendiğinde veritabanındaki özetlerin neredeyse tamamında (n=46) giriş adımının uygulandığı görülmektedir. Yalnızca 4 makale özetinde bu adım bulgulanmamıştır. Girişten sonra en sık kullanılan adımlar sırayla amaç (n=31), yöntem (n=18), bulgu (n=5) ve sonuç (n=2) biçimindedir.

İncelenen makale özetleri genel olarak karşılaştırıldığında grafik 1'deki gibi bir görünüm ortaya çıkmaktadır.



**Grafik 1. Veritabanındaki Özetlerde Sözbilimsel Yapı**

Buna göre felsefe ve tarih makale özetlerinde en sık kullanılan adımlar giriş ve amaçken psikoloji özetlerinde amaç ve yöntem adımlarıdır. Psikoloji makale özetlerinde sonuç (n=36) ve bulgu (n=32) adımları da araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılan adımlar olmasına karşın giriş adımına (n=16) görece az yer verilmektedir. Buna karşın felsefe ve tarih özetlerine bakıldığında giriş ve amaç adımlarının sık kullanıldığı, yöntem, sonuç ve bulgu adımlarının oldukça az uygulanan adımlar olduğu ortaya çıkmıştır.

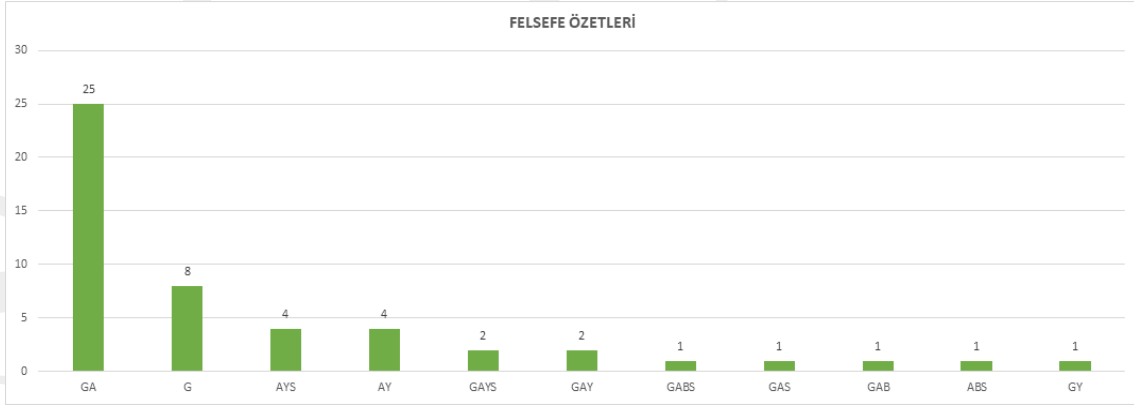
Sosyal bilimler altındaki üç alanın özetleri alan bağımsız olarak incelendiğinde tablo 7'deki görünüm ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 7:** Sosyal Bilimler Özetlerinde Sözbilimsel Yapı

Adım	Özet Sayısı	Sıklık	Oran
Giriş	150	104	%69
Amaç	150	117	%78
Yöntem	150	73	%49
Bulgu	150	40	%27
Sonuç	150	47	%31
Toplam	150	381	

Tabloya göre sosyal bilimlerden seçilen 150 makale özetinde en sık kullanılan adım çalışmanın temel motivasyonunu ortaya koyan amaçtır (n=117, %78). Bundan sonra çalışmanın bağlamının tanıtıldığı giriş adımı (n=104, %69) öne çıkmaktadır. Yöntem (n=73) veritabanındaki özetlerin %49'unda bulguların adımdır. En az kullanıma sahip adımlar ise veritabanındaki özetlerin %31'inde bulguların sonuç (n=47) ve %27'sinde saptanan bulgudur (n=40). Buradan hareketle sosyal bilimler makale özetlerinde araştırmacıların çalışma konusunu tanıtmaya, bağlamı ortaya koymaya, okurlara konuyla ilgili bilgi verme ve çalışmanın temel amacını yansıtmaya gibi işlevsel adımları yeğledikleri söylenebilir.

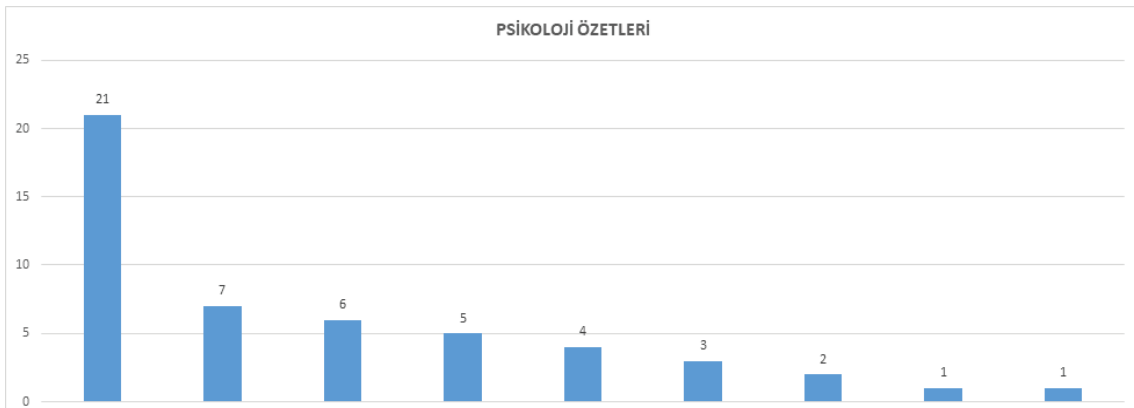
Çalışmada incelenen bir diğer nokta makale özetlerinde belirlenen adımların dizilimleridir. Adımların dizilimi bir makale özetinde en sık kullanılan bir ya da birden çok adımın hangi sıklıkta yer aldığını ortaya koymaktadır. Felsefe özetlerindeki adımların dizilimi aşağıdaki grafikte görülmektedir.



**Grafik 2.** Felsefe Makale Özetlerindeki Adımların Dizilimi<sup>3</sup>

Grafik 2 incelendiğinde veritabanındaki özetlerin yarısında (n=25) yalnızca Giriş-Amaç (GA) diziliminin kullanıldığı, 8'indeyse yalnızca Giriş (G)<sup>4</sup> adımının kullanıldığı görülmektedir. Bu da felsefe alanındaki araştırmacıların çalışmalarını raporlaştırdıkları makalelerin özetlerinde Giriş ve Amaç ya da yalnızca Giriş adımını kullanma yönünde bir norm oluşturduklarını, okurlarını bu yolla etkilediklerini, çalışmanın yöntemi, bulguları ve sonucuyla ilgili bilgileri özetlerine taşımadıklarını göstermektedir. Felsefe alanındaki makale özetlerinin içeriğine bakıldığında araştırmacıların çalışmada incelenen filozof, düşünce ya da akımın geçmişi, konuyu o noktaya getiren unsurlar gibi noktaları yansıtmaya eğilimi ve ilgili çalışmanın amacını yansıtmaya eğilimi gösterdikleri görülmektedir.

Psikoloji alanındaki makale özetlerindeki adımların dizilimi aşağıdaki gibi bir görünüm sergilemektedir.

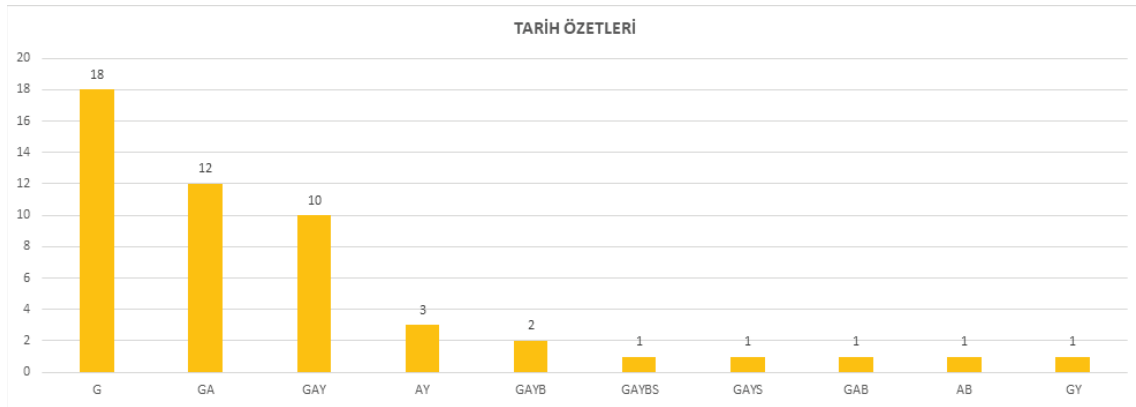


**Grafik 3.** Psikoloji Makale Özetlerindeki Adım Dizilimi

- 3 Makalelerde yer alan adımların dizilimiyle ilgili grafiklerdeki (Grafik 2, 3 ve 4) kısaltmalar, ilgili adımların ilk yazıbirimlerinden oluşmaktadır. Buna göre Giriş "G", Amaç "A", Yöntem "Y", Bulgu "B", Sonuç "S" yazıbirimiyle gösterilmektedir.
- 4 Giriş tek bir adım olmasına karşın felsefe, psikoloji ve tarih makale özetlerinde yalnızca bu adımın yer aldığı ve diğer adımların kullanılmadığı örneklerin fazla olması dikkat çekicidir. Bu nedenle bu tek adım dizilimlerle ilgili grafiklere eklenmiştir.

Psikoloji makale özetlerindeki adımların dizilimiyle ilgili grafik 3 incelendiğinde 50 özetin 21'inde Amaç-Yöntem-Bulgular-Sonuç (AYBS) adım diziliminin kullanıldığı bir düzen görülmektedir. Diğer dizilimlere bakıldığında ise 7 özetinde Amaç-Yöntem-Sonuç (AYS), 6 özetinde Giriş-Amaç-Yöntem-Bulgu-Sonuç (GAYBS), 5 özetinde Amaç-Yöntem-Bulgu (AYB) adımlarının diziliminden oluşan bir yapının kullanıldığı görülmektedir. Buradan ve grafikteki diğer bilgilerden hareketle psikoloji makale özetlerinin 42'sinde farklı kombinasyonlarla Amaç-Yöntem dizisinin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu da psikoloji alanındaki araştırmacıların amaç ve yöntem bilgisini yoğunlukla kullandığını, bunun yanısıra çalışmalarıyla ilgili giriş, bulgu ve sonuç adımlarını da farklı kombinasyonlarla kullanmayı yeğlediklerini göstermektedir.

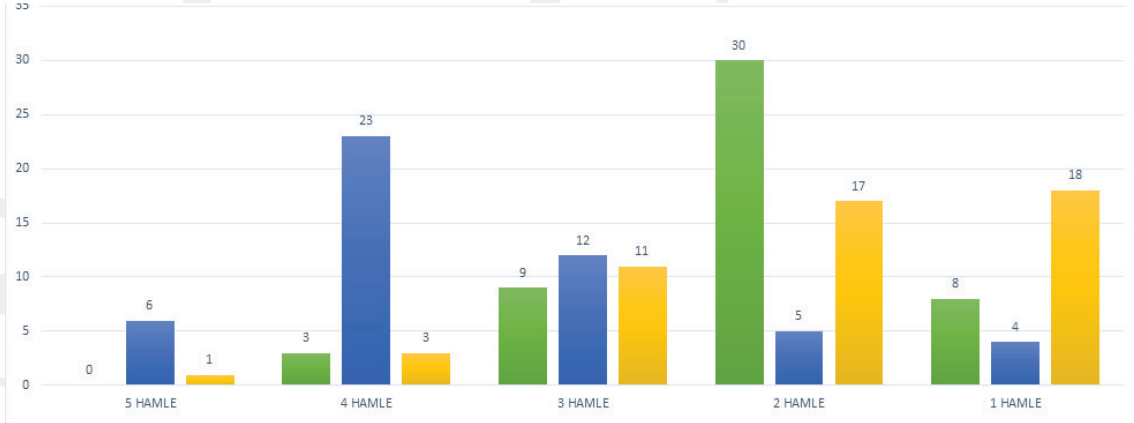
Tarih makale özetlerindeki adım dizilimleri aşağıdaki grafiğe yansıtılmıştır.



**Grafik 4.** Tarih Makale Özetlerindeki Adım Dizilimi

Grafik 4'te görüldüğü gibi tarih makalelerinin özetlerinde en sık kullanılan adım Giriş (G) adımıdır. Tarih özetlerinin 18'inin yalnızca çalışmanın bağlamını ve motivasyonunu ortaya koyan giriş adımından oluşması dikkat çekicidir. Araştırmacılar, bu adımla genellikle okurlar için bir artalan bilgisi oluşturma, ilgili tarihsel olayı ortaya çıkaran süreci anlatma yönünde bir eğilim göstermektedir. Bundan sonra en sık kullanılan dizilimler 12 özetinde bulgularan Giriş-Amaç (GA) ve 10 özetinde saptanan Giriş-Amaç-Yöntem (GAY) dizilimleridir. Bu bilgiden hareketle tarih alanındaki araştırmacıların okurlarını ana metni okumaya yönlendirmede ve makalelerinin tanıtımını yapmada alanla ilgili genel bilgileri ve bağlamı yansıtmayı öncelikledikleri söylenebilir. Bunun yanında yazarların çalışma amacını ve yöntemini de farklı kombinasyonlarla (GAY, AY, GAYB gibi) sunma seçeneğini kullandıkları da belirtilebilir.

Felsefe, psikoloji ve tarih özetlerinde kullanılan adım dizilimleriyle ilgili genel bir görünüm sunması açısından özetlerdeki dizilimlerin kaç adımdan oluştuğu grafik 5'te gösterilmektedir.



**Grafik 5.** Sosyal Bilimler Makale Özetlerindeki Adım Dizilimleri

Grafik 5'e göre felsefe özetlerinde 2 adımdan oluşan dizilimlerin (n=30), psikoloji özetlerinde 4 adımı içeren dizilimlerin (n=23), tarih özetlerinde ise tek adımdan (n=18) ve 2 adımdan (n=17) oluşan dizilimlerin öncelendiği görülmektedir. Felsefe ve tarih özetlerinde az sayıda (iki ve bir) adımdan oluşan dizilimlerin kullanımı yönünde bir eğilim söz konusuysen, psikoloji özetleri genel olarak dört adımdan oluşan bir içeriksel yapıyı kullanma yönünde bir eğilim göstermektedir. Bu durum da felsefe ve tarih alanındaki makale yazarlarının özetlerinde daha az sayıda adımı makale özetine yaydığını, psikoloji yazarlarının ise özetlerini çalışmanın farklı bölümlerindeki bilgileri sunmak için yoğunlaştırdığını göstermektedir.

## SONUÇLAR

Sosyal bilimler altında yer alan felsefe, psikoloji ve tarih makale özetlerindeki sözbilimsel yapılanmayı inceleyen bu çalışmada alanlardaki sözbilimsel yapılar ortaya çıkarılmış, eğilimler belirlenmiş ve makale özetlerinde yer alan adımların dizilimleri incelenmiştir. Çalışmadaki araştırma soruları çerçevesinde bulgulardan ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki gibidir.

- Sosyal bilimler makale özetlerinin sözbilimsel yapısı altalanlarda farklılık gösterir mi?

Çalışmada sosyal bilimler altındaki alanların makale özetlerinde sözbilimsel yapı farklılıkları bulunduğu belirlenmiştir. Bu farklılıklar, hem en çok yeğlenen adımda hem adım dizilimlerinde hem de bu dizilimlerde kullanılan adım sayılarında ortaya çıkmıştır. Burada dikkat çeken nokta, en çok yeğlenen adımlarda felsefe ve tarih makale özetlerinin birbirine daha yakın bir görünüm sergilemesi, psikolojinin ise bu iki alandan farklılaşmasıdır. Buna göre felsefe ve tarih makale özetleri giriş ve amaç adımlarını kullanma yönünde bir eğilim gösterirken, psikoloji özetleri amaç, yöntem, bulgu ve sonuç adımlarını sıklıkla barındırmaktadır. Alanyazında farklı diller

üzerine yapılan çalışmalarda (Hyland, 2004; Gillaerts ve Van de Velde, 2010; Busch-Lauer, 2012; Samraj, 2013; Hatzitheodorou, 2014; Busch-Lauer, 2014; Viera, 2019) sosyal bilimler altındaki alanların makale özetlerindeki sözbilimsel yapıda makale tanıtımı, okurları ikna etme yolları gibi konularda görülen farklılıklara koşut olarak bu çalışmada da benzer farklılıklar ortaya çıkmıştır.

- Sosyal bilimlerin altalanlarında ne türden sözbilimsel yapılanma eğilimleri yeğlenmektedir?

Felsefe, psikoloji ve tarih makale özetlerindeki sözbilimsel yapılanma eğilimlerine bakıldığında alanlar arasında birtakım farklılıklardan söz etmek olasıdır. Felsefe ve tarih alanlarındaki makale özetlerinde okurlar için çalışmanın konusu ve artalanıyla ilgili bağlam oluşturmaya yönelik bir eğilimin varlığından söz edilebilir. Bu alanlardaki özetlerin giriş adımını oldukça yüksek sıklıkta kullanması (felsefe %84, tarih %92) bunu göstermektedir. Bunun yanısıra bu iki alanda bulgu ve sonucun en az kullanılan adımlar olması yazarların sözcük ve yer kısıtlaması olan makale özetlerinde varolan alanı çalışmanın bağlamını sunmak için kullandıkları düşünülebilir. Psikoloji alanındaki özetlere bakıldığında ise çalışmanın temel bölümlerine yönelik bilgilerin yansıtılmaya çalışıldığı söylenebilir. Psikoloji araştırmacıları amaç, yöntem, bulgu ve sonuç adımlarını diğer iki alana göre daha yüksek oranda ve dengeli kullanmaktadır. Bu da araştırmacıların okurlarına çalışmanın geneliyle ilgili bilgiyi özette sunmayı yeğlediklerini göstermektedir. Bu alanda felsefe ve tarihe karşıt olarak en az giriş adımı kullanılmaktadır. Bu da veritabanında yer alan özetlerde konuyla ilgili artalan bilgisinin sunulması yerine kısıtlı alanın çalışmanın bölümlerine yönelik bilgi verilmesi için kullanıldığını sezdirmektedir.

Üç alan birlikte düşünüldüğünde ise en çok kullanılan adım amaçtır (%78). Bu, araştırmacıların temel amacı, savı ya da çalışmadaki niyeti açık olarak göstermeyi hedeflediğini ortaya koymaktadır. Üç alandaki özetlerde en az bulgu adımı (%27) uygulanmaktadır. Bu durum Hyland (2004) ile bir karşıtlık sergilemektedir. Araştırmacı çalışmasında İngilizce sosyal bilimler makale özetlerinde en sık kullanılan adımın bulgu (%94) olduğunu ortaya koymuştur. Bu karşıtlığın makale özetlerinin kurgulanmasında dillerarası farkların bulunduğu savını desteklediği düşünülebilir. Bunların yanında dikkat çeken başka bir nokta ise makale özetlerinin %51'inde yöntem adımının kullanılmamasıdır. Özellikle felsefe ve tarih özetlerinde incelenen verilerin, çalışma sürecinin, izlenen adımların sunulmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç Hyland'ın (2004) çalışmasında ortaya çıkan makale özetlerinde yöntem adımının seçimlik olması bulgusuyla koşut olarak düşünülebilir.

- Sosyal bilimler altındaki alanların özetlerinde hangi adım dizilimleri öncelenmektedir ve bu dizilimler arasında benzerlik ya da farklılıklar var mıdır?

Sosyal bilimler altalanlarındaki makale özetlerinde hangi adım dizilimlerinin kullanıldığı ve bunlar arasında fark olup olmadığına bakıldığında, felsefe ve tarih özetlerinin genellikle G



ya da GA adımlarını barındıran dizilimleri önceledikleri gözlemlenmiştir. Psikoloji özetlerine bakıldığında ise en sık kullanılan adım diziliminin AYBS olduğu, bunun yanında AYS, GAYBS, AYB gibi çalışmanın farklı bölümlerinin özetle yer aldığı adım dizilimlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Felsefe ve tarih özetlerinde az sayıda adımdan oluşan dizilimler, psikoloji özetlerinde ise daha çok adımdan oluşan dizilimler özetlerde alanlarası farklı sözbilimsel eğilimler bulunduğunu belirten çalışmaları (Hyland, 2004; Golebiowski, 2009; Samraj, 2013; Busch-Lauer, 2014; Hatzitheodorou, 2014) destekler görünmektedir. Bunların yanısıra çalışmada incelenen makale özetlerinin yalnızca 7'sinde (%5) sözbilimsel yapı basamaklarının 5'inin (GAYBS) de uygulandığı saptanmıştır. Bu durum Hyland'ın (2004) çalışmasındaki veritabanında yer alan makale özetlerinin yalnızca %5'inde tüm adımların yer aldığı bulgusuyla koşutluk göstermektedir.

Sonuç olarak bu çalışmanın veritabanında yer alan makale özetleri çerçevesinde alanların farklı sözbilimsel yapılanma normları geliştirdiği, söylem topluluklarının birbirinden farklı beklentiler içinde olduğu, sosyal bilimlerdeki araştırmacıların bilgi üretme sürecinde farklı uzlaşımlar sergiledikleri, alanlara özgülüğün bilimsel metin üretiminde farklılaşmayı da beraberinde getirdiği, yazarların makalelerini tanıtmaya, olası okurlarını makaleyi okumaya ikna etme ve onlara rehberlik etme konusunda farklılaştığı gibi vargılarda bulunmak olasıdır. Bu durum Hyland'ın (2004) alanların güvenilirlik kazanma, önemi vurgulama, ikna etme biçimlerinin ve inceleme nesnesine bakış açılarının farklı olduğu görüşüyle koşut bir ilişki sergilemektedir.

Çalışmanın odağında olmayan ancak çözümleme sürecinde dikkat çeken noktalardan hareketle birtakım önerilerde bulunmak olasıdır. Sosyal bilimler başlığı altındaki üç alanda özellikle psikoloji özetleriyle felsefe ve tarih özetlerinin birbirinden farklı iki eğilim göstermesi, sosyal bilimler başlığı altındaki alanlarda Hyland (2004), Gillaerts ve Van de Velde (2010) gibi araştırmacıların özetlerde, Koskela ve Männikkö'nün (2009) felsefe ve tarih makalelerinde bulguladığına koşut olarak başka farklılıkların oluşabileceğini göstermektedir. Buradan hareketle Türkçede fen ve sosyal bilimler altındaki başka alanların da karşılaştırılması ilgili alanların bilimsel metin üretimindeki eğilimlerini ve topluluk beklentilerini ortaya koyacaktır.

**KAYNAKÇA**

- Aktaş, E., & Uzuner Yurt, S. (2015). Türkçe Eğitimi Alanındaki Makale Özetlerine Yönelik Bir İçerik Analizi. *Turkish Studies*, 10(7), 73-96. Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8121>
- Bhatia, V. K. (2013). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. New York: Routledge.
- Bordage, G., & McGaghie, W. C. (2001). Title, Authors and Abstract. *Academic Medicine*, 76(9), 945-947.
- Busch-Lauer, I. (2012). Abstracts-eine facettenreiche Textsorte der Wissenschaft. *Linguistik Online*, 52(2), 5-22.
- Busch-Lauer, I. (2014). Abstracts: Cross-linguistic, Disciplinary and Intercultural Perspectives. In M. Bondi & R. L. Sanz (Eds.), *Abstracts in Academic Discourse* (pp. 43-63). Bern: Peter Lang.
- Coşmuş, C. (2011). *Structural Organisation of Abstracts in English and Turkish Research Article* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çakır, H., & Fidan, Ö. (2015). A Contrastive Study of the Rhetorical Structure of Turkish and English Research Article Abstracts. In D. Zeyrek, Ç. Sağın Şimşek, U. Ataş & J. Rehbein (Eds.), *Ankara Papers in Turkish and Turkic Linguistics* (pp. 367-378). Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Çakır, H. (2011). *Türkçe ve İngilizce Bilimsel Makale Özetlerinde Bilgiyi Kurgulama ve Yazar Kimliğini Kodlama Biçimleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gillaerts, P., & Van de Velde, F. (2010). Interactional Metadiscourse in Research Article Abstracts. *Journal of English for Academic Purposes*, 9, 128-139.
- Golebiowski, Z. (2009). Prominent Messages in Education and Applied Linguistics Abstracts: How Do Authors Appeal to Their Prospective Readers?. *Journal of Pragmatics*, 41, 753-769.
- Graefen, G. (1997). *Der wissenschaftliche Artikel: Textart und Textorganisation*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hatzitheodorou, A. M. (2014). A Genre-oriented Analysis of Research Article Abstracts in Law and Business Journals. In M. Bondi & R. L. Sanz (Eds.), *Abstracts in Academic Discourse* (pp. 175-198). Bern: Peter Lang.
- Huber, E., & Uzun, L. (2001). Metin Türü ve Yazma Edimi İlişkisi: Bilimsel Metin Yazma Edimi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 12, 9-35.
- Huckin, T. (2001). Abstracting from Abstract. In M. Hewings (Ed.), *Academic Writing in Context* (pp. 93-103). Birmingham: University of Birmingham Press.
- Huemer, B., Rheindorf, M., & Gruber, H. (2012). *Abstract, Exposé und Förderantrag*. Wien: Böhlau Verlag.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse. Exploring Interaction in Writing*. London: Continuum.
- Hyland, K. (2009a). *Academic Discourse. English in a Global Context*. London: Continuum.
- Hyland, K. (2009b). *Teaching and Researching Writing* (2. Baskı). Edinburgh: Pearson.
- Hyland, K. (2011). Academic Discourse. In K. Hyland & B. Paltridge (Eds.), *The Continuum Companion to Discourse Analysis* (pp. 171-184). London: Continuum.
- İşeri, K., Çapan Tekin, S., & Aydın Öztürk, E. (2019). Metin Türü Sınıflandırmaları Üzerine Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi. In S. Şen & Mangır, M. (Eds.), *XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı* (ss. 1301-1312) Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Jiang, F. K., & Hyland, K. (2017). Metadiscursive Nouns: Interaction and Cohesion in Abstract Moves. *English for Specific Purposes*, 46, 1-14.
- Khedri, M., Heng, C. S., & Ebrahimi, S. F. (2013). An Exploration of Interactive Metadiscourse Markers in Academic Research Article Abstracts in Two Disciplines. *Discourse Studies*, 15(3), 319-331.
- Koskela, M., & Männikkö, T. (2009). Notes on Notes: Endnotes and Footnotes in Swedish Historical and Philosophical Research Articles. In E. Suomela-Salmi & F. Derwin (Eds.), *Cross-Linguistic and Cross-Cultural Perspectives on Academic Discourse* (pp. 151-162). Amsterdam: John Benjamin.
- Martin-Martin, P. (2003). A Genre Analysis of English and Spanish Research Paper Abstracts in Experimental Social Sciences. *English for Specific Purposes*, 22, 25-43.
- Samraj, B. (2013). Disciplinary Variation in Abstracts: The Case of Wildlife Behaviour and Conservation Biology. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic Discourse* (pp. 40-56). New York: Routledge.
- Samraj, B. (2016). Research Articles. In K. Hyland & P. Shaw (Eds.), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes* (pp. 403-415). New York: Routledge.
- Swales, J. M., (1993). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings* (3. Baskı). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (1994). *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2009). *Abstracts and the Writing of Abstracts*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Şen, E. (2019). *Bilimsel Makale Özetlerinde Üstsöylem Belirleyicilerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şen, E. (2020). Makale Özetlerinde 'Ben' ve 'Biz': Bir Üstsöylem Çözümlemesi. *International Journal of Language Academy* 8(1), 62-72. DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.39695>
- Şenöz-Ayata, C. (2012). Interkulturelle Wissenschaftskommunikation – dargestellt an Abstracts in deutschen und türkischen Germanistikzeitschriften. *Linguistik Online*, 52(2), 23-39.

- Uzun, L. (2001). Bilimsel Metne Özgü Önbiçimlenişler ve Bilimsel Metin Yazma Edimi. *Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi* 12, 197-204.
- Uzun, L. (2002). Dilbilim Alanında Türkçe Yazılan Araştırma Yazılarında Metin Dünyasına İlişkin Düzenlemeler. In L. Uzun & E. Huber (Eds.), *Türkçede Bilgi Yapısı ve Bilimsel Metinler* (ss. 203-224). Essen: Die Blaue Eule.
- Uzun, L. (2006). Bilimsel Söylem ve Özellikleri. In K. Karakütük (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Süreli Yayıncılık 1. Ulusal Kurultay Bildirileri* (ss. 133-140). <http://uvt.ulakbim.gov.tr/sbvt/kurultay1.pdf> (Son Erişim: 15.12.2020).
- Viera, R. T. (2019). Rhetorical Move Structure in Abstracts of Research Articles Published in Ecuadorian and American English-Speaking Contexts. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 10, 74-87. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no4.6>

**Anahtar Sözcükler**

Ortaokul Türkçe Ders Kitapları, Metin Sonu Soruları,  
Çıkarım, Okuduğunu Anlama

**Keywords**

Secondary School Turkish Textbooks, Reading  
Comprehension Questions, Inference, Reading Comprehension

Kaya, E., Ayabakan İpek, M. & Aydın, Y. (2021). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sorularının Çıkarım Türlerine Göre İncelenmesi. *Dil Dergisi*, 172 (2). 77-95.

## ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİN SONU SORULARININ ÇIKARIM TÜRLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

### ANALYSIS OF READING COMPREHENSION QUESTIONS IN SECONDARY SCHOOL TURKISH TEXTBOOKS IN TERMS OF INFERENCE CATEGORIES

• Ezgi Kaya  - Meltem Ayabakan İpek  - Yusuf Aydın 

Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bilim Dalı  
ezgikaya5255@gmail.com

Öğr. Gör., Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Türk Dili Bölümü, mayabakan88@gmail.com

Arş. Gör., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, ysf.aydn66@gmail.com

**Öz**

Bu araştırmanın amacı ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metin sonu sorularının çıkarım türlerine göre dağılımını incelemektir. Araştırmada 94 metin ve bu metinlere bağlı 492 soru ele alınmıştır. Metin sonu soruları Chikalanga'nın (1992) önerdiği sözcüksel, önermesel ve kullanımsal çıkarım ulamlarına göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, Türkçe ders kitaplarında çıkarım yapmayı gerektiren soruların yanında herhangi bir çıkarım yapılmadan yanıtlanabilecek bağımlı bilgi sorularının da yer aldığını göstermektedir. Soruların %51'i kullanımsal, %17'si önermesel çıkarım yapmayı gerektirmektedir. Türkçe ders kitaplarında sözcüksel çıkarım sorularına yer verilmemiştir. Soruların %32'si ise bağımlı bilgi sorularıdır. Bu sonuçlar, kitaplarda yer alan metin sonu sorularının çıkarım türlerine göre dengeli bir biçimde dağılmadığını göstermektedir. Ayrıca bağımlı bilgi soru oranının yüksek olması, metin sonu sorularının derin anlamaya yönelik katkısını sınırlandırabilir.

**Abstract**

The aim of this study is to examine the distribution of reading comprehension questions in secondary school Turkish textbooks by inference types. In the research, 94 texts and 492 questions related to these texts were handled. The reading comprehension questions were evaluated according to the lexical, propositional and pragmatic inference categories suggested by Chikalanga (1992). According to the results of the research, in addition to the questions that require making inference in Turkish textbooks, there are also questions called verbatim questions that can be answered without making an inference. 51% of the questions require making pragmatic inference and 17% require making propositional inference. There are no lexical inference questions in the Turkish textbooks. 32% of the questions are verbatim questions. These results show that the end of text questions in the books are not properly distributed among the inference types. In addition, it can be said that the high rate of verbatim questions will limit the contribution of reading comprehension questions to deep understanding.

## GİRİŞ

Okuma edimi karmaşık, çok boyutlu, çeşitli alt ve üst düzey işlemler yapmayı gerektiren bir süreçtir. Harf ve sözcüklerin tanınması, sözdizimsel ilişkileri kurma, tümce yapısı üretilirken bilgiyi bellekte tutma alt düzey işlemlere karşılık gelmektedir (Yuill ve Oakhill, 1991, s. 13-14). Çıkarım yapma, bilgiyi bütünleştirme, metin yapısını belirleme ise üst düzey işlemlerdir (Oakhill ve Cain, 2016; Yuill ve Oakhill, 1991, s. 16-17). Üst düzey işlemler, okurun metinde sunulan anlama ilişkin zihninde oluşturduğu sunumu daha derin düzeyde yapılandırmasını sağlar.

Okuma ediminin amacına ulaşması için metnin yüzey yapısında verilen bilgilerin yanı sıra metnin derin yapısında gömülü olan bilgilere de erişilmelidir. Bu süreçte okur, metinde sunulan bilgiye ve bu bilginin hangi biçimlerde sunulduğuna ilişkin zihinsel bir model oluştururken hem metin odaklı bilgileri hem de metin dışı genel dünya bilgisini kullanır. Ayrıca hiçbir metin tamamıyla *açık* (explicit) değildir (Chikalanga, 1992). Bu nedenle metindeki *örtük* (implicit) ve *gömülü* (latent) bilgilere erişmeyi olanaklı kılan çıkarımların kullanımı önem kazanır. Bir metni bütünüyle anlayabilmeyi diğer bir ifadeyle örtük anlama erişimi sağlayan çıkarım, okumanın önemli bileşenlerinden biridir. Çıkarım, okurun metindeki veya metinler arasındaki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği süreçtir (Elleman, 2017). Dolayısıyla çıkarım yapma okurun metinde sunulan anlamı yapılandırmasını ve metinle etkileşime geçmesini sağlar.

Alanyazında çıkarım türlerine ilişkin pek çok çalışma bulunmaktadır (Chikalanga, 1992; Graesser, Singer ve Trabasso, 1994; Pressley ve Afflerbach, 1995). Kispal (2008, s. 10) alanyazında çıkarım türlerinin ikili gruplara ayrıldığını belirtir. Bu gruplar şöyledir: *Özdevinimsel* (automatic) ve *izlemsel* (strategic), *çevrim içi* (on-line) ve *çevrim dışı* (off-line), *metin bağıntılı* (text-connecting) ve *bilgi temelli veya metin dışı* (knowledge-based or extratextual), *yerel* (local) ve *bütüncül* (global), *tümceler arası veya metin bağıntılı* (intersentence or text-connecting) ve *boşluk doldurma çıkarımları* (gap-filling), *metinden metine gönderimsel* (anaphoric text-to-text) ve *artalan bilgisinden metne gönderimsel* (anaphoric background-to-text).

Özdevinimsel çıkarımlar okuma sırasında bilinçli olarak yapılmayan, kendiliğinden gerçekleşen çıkarımlardır. İzlemsel çıkarımlar ise bilinçli bir biçimde metni anlamaya yönelik yapılır. Okurun çalışma belleği, metinle olan etkileşimi, sözcük dağarcığı, dünya bilgisi ve kültürel özellikleri özdevinimsel çıkarımları etkileyen değişkenlerdir. Çevrimiçi çıkarımlar, okuma sırasında özdevinimsel biçimde yapılır ve anlamın yapılandırılması için gereklidir. Çevrimdışı çıkarımlar ise okuma sonrasında, genellikle metni gözden geçirme sırasında yapılan ve metni anlamak için gerekli olmayan çıkarımlardır. Bütüncül çıkarımlar metnin ana düşüncesi, teması veya temel iletileri ile ilgili yapılan çıkarımlardır. Yerel çıkarımlar ise metnin belirli bir bölümündeki bilgilere dayalı olarak (tümce, paragraf) yapılan çıkarımlardır. Tümceler arası



veya metin bağıntılı çıkarımlar metnin bütünlüğünü sağlamak için kullanılır. Örneğin okurun adil gönderimlerini fark etmesi, tümcenin ve metnin bütünü anlamak için gereklidir. Boşluk doldurma çıkarımları, okurun dünya bilgisine dayalı olarak metindeki önermeler arasındaki ilişkilerden çıkarım yapmasıdır. Metinden metne gönderimsel çıkarımlar iki farklı metin arasında ilişki kurularak yapılan çıkarımlardır. Artalan bilgisinden metne gönderimsel çıkarımlar ise okurun dünya bilgisine dayalı olarak metindeki önermelerden çıkarım yapmasıdır (Kispal, 2008, s. 22-23; McKoon ve Ratcliff, 1992). Bu sayılan türler çıkarımın çok yönlü bilişsel bir beceri olduğunu göstermektedir.

Çok sayıda çıkarım türü olsa da ilgili alanyazında metin bağıntılı çıkarımlar ve boşluk doldurma çıkarımları biçiminde genel bir ayırım yapıldığı görülmektedir. Metin bağıntılı çıkarımlar metinde bulunan dilsel ipuçlarına bağlıdır. Gönderim ilişkilerini çözümlene, bağlam ipuçlarından sözcük anlamlarını çıkarılma, metin içi önermeler ve olaylar arasındaki mantıksal ilişkileri bulma gibi işlemleri içeren metin bağıntılı çıkarımlar metindeki bilgilerin bütünleştirilmesini sağlar (Cain ve Oakhill, 1999; Chikalanga, 1992; Perfetti ve Stafura, 2014). Boşluk doldurma çıkarımları, bilgi temelli çıkarımlar olarak da adlandırılır. Boşluk doldurma çıkarımı yapan okur, artalan bilgisine dayanarak metni tamamlar. Metindeki boşlukları doldurmayı sağlayan bu çıkarımlar, metnin zihinsel sunumunun bilgi içeriğini artırır ve metin tutarlılığının sürdürülmesinde önemli bir yere sahiptir (Elbro ve Buch-Iversen, 2013; Kispal, 2008). Özetlenecek olursa metin bağıntılı çıkarımlarda metindeki bilgilerin, boşluk doldurma çıkarımlarında ise artalan bilgisinin öne çıktığı söylenebilir.

Chikalanga (1992) metin bağıntılı çıkarımları ve boşluk doldurma çıkarımlarını metinle ilişkileri açısından ele alır. Bu iki ulamı *metin odaklı çıkarımlar* (text-based inferences) ve *metin odaklı olmayan çıkarımlar* (non-text based inference) olarak adlandırır.

Chikalanga (1992) kendi çıkarım ulamlarını sunmadan önce Pearson ve Johnson (1978), Warren, Nicholas ve Trabasso (1979) ve Nicholas ve Trabasso (1980) tarafından oluşturulan çıkarım ulamlarını eleştirir. Pearson ve Johnson (1978) metinsel olarak açık, metinsel olarak örtük ve senaryo olarak örtük olmak üzere üç çıkarım türü ortaya koymuştur. Chikalanga'ya göre Pearson ve Johnson (1978) tarafından ortaya koyulan *metinsel olarak açık* (textually explicit) çıkarım ulamında, soru ve yanıt metinde açıkça görülmektedir ve yapılması gereken tek şey soru ile yanıtın uygunluğunu doğrulamaktır. Bu nedenle araştırmacı metinsel olarak açık ulamının çıkarımla fazla ilgisi olmadığını belirtir. Chikalanga; Warren, Nicholas ve Trabasso'nun (1979) ulamlamasının dayandığı kaynakları da irdeler. Bu ulamlamanın temelinde anlatı metinlerindeki olaylar arasında yer alan mantıksal ve bilgiye dayalı ilişkilerle okurun önbilgisi olduğunu belirtir. Ulamlamada yer alan mantıksal, bilgiye dayalı ve değerlendirici çıkarım türlerini açıklar. Chikalanga son olarak Nicholas ve Trabasso (1980) tarafından ortaya koyulan ulamlamayı ele alır, uzam-zamansal, sözcüksel, kestirimsel ve değerlendirici çıkarım türlerini açıklar.

Chikalanga'ya göre son iki ulamlama benzer temellere sahip oldukları için birbirine oldukça yakındır ve ilk ulamlamadan daha iyi yapılandırılmıştır. Ancak Chikalanga, Pearson ve Johnson'un (1978) ulamlamasının sade ve okurun önbilgileriyle metindeki bilgileri ayırmada daha başarılı olması yönüyle öne çıktığının da altını çizer. Chikalanga, sözkonusu bu çalışmalardan yola çıkarak *sözcüksel çıkarımlar* (lexical inferences), *önermesel çıkarımlar* (propositional inferences) ve *kullanımsal çıkarımlar* (pragmatic inferences) olmak üzere üç temel ulam önermektedir. Bu ulamlar Chikalanga'nın (1992, s. 704-705) çalışmasına dayanılarak aşağıda özetlenmiştir.

Sözcüksel çıkarımlar, adıl çıkarımları ve belirsiz/bilinmeyen sözcüklere yönelik çıkarımlar olmak üzere iki alt türe ayrılmaktadır. Adıl gönderimlerini ve belirsiz/bilinmeyen sözlüksel birimlerin anlamını bağlamsal ipuçları üstünden bulmaya ilişkin olan bu çıkarımlar, metindeki bilgiye ya da okuyucunun dünya bilgisine dayanabilir.

İkinci ulam olan önermesel çıkarımlarda ise metindeki anlamsal içerikten mantıksal olarak çıkarım yapılır. Bu çıkarım türü, metindeki önermelerde sunulan bilgiye dayanır. Önermesel çıkarımlar iki alt ulama ayrılır: *Mantıksal bilgisel çıkarımlar* (informational inferences) ve *mantıksal açıklayıcı çıkarımlar* (explanatory inferences). Mantıksal bilgisel çıkarımlarda insanlara, araçlara, nesnelere, yerlere, zamanlara ve olaylara ya da eylemlerin bağlamına ulaşılabilir. Bu düzeydeki çıkarımlara ulaşabilmek için ne, kim, nerede, ne zaman sorularının yanıtlarını bulmak gerekir. Mantıksal açıklayıcı çıkarımlar ise karakterlere ve olaylara ilişkin nedenleri ve sonuçları içerir. Bu çıkarımlar ise neden, nasıl sorularıyla ortaya çıkmaktadır.

Kullanımsal çıkarımlar, metin dışı bilgilere dayanır. Kullanımsal çıkarım yapmak için metinde sunulan anlamı kullanmak tek başına yeterli değildir. Okur, kullanımsal çıkarım yapmak için metinde sunulan anlamı yeniden oluşturmalı ve kendi dünya bilgisine dayanarak bu anlamı çözümlmeli, yorumlamalı veya değerlendirmelidir. Kullanımsal çıkarımlar aracılığı ile okur metne yeni anlamlar katar, metinde sunulan anlamı içselleştirir ve tamamlar. Kullanımsal çıkarımın ayrıntılı bilgisel, ayrıntılı açıklayıcı ve değerlendirici olmak üzere üç alt ulamı bulunmaktadır. Ayrıntılı bilgisel ve ayrıntılı açıklayıcı çıkarım ulamları, önermesel çıkarımda belirtilen mantıksal bilgisel ve mantıksal açıklayıcı çıkarım türleriyle benzerlik taşır. Ancak bunlar iki farklı ulamda yer alır çünkü ayrıntılı bilgisel ve ayrıntılı açıklayıcı çıkarımlar okurun yaşantıları yoluyla oluşturduğu şemalara dayanır. Ancak mantıksal bilgisel ve mantıksal açıklayıcı çıkarım türleri metindeki önermelerin ilişkilendirilmesi yoluyla yapılır. Değerlendirici çıkarımlar ise okurun dünya bilgisine ve inanç sistemine dayanır. Chikalanga (1992, s. 705) yukarıda sözü edilen çıkarım ulamları ve türlerini Tablo 1'deki gibi özetler.

**Tablo 1.** Chikalanga(1992) Tarafından Önerilen Ulamlama

Temel Ulamlar	Türler	Soru-Yanıt İlişkisi
<b>Sözcüksel Çıkarım</b>	(a) Adıl çıkarımları (b) Belirsiz/bilinmeyen sözcük anlamları	Metinsel/Senaryo olarak örtük
<b>Önermesel Çıkarım</b>	(a) Mantıksal Bilgisel -gönderimsel -uzamsal/zamansal (b) Mantıksal Açıklayıcı -güdüsel -nedensel -olanaklı kılan	Metinsel olarak örtük
<b>Kullanımsal/ Senaryosal Çıkarım</b>	(a) Ayrıntılı Bilgisel -gönderimsel -uzamsal/zamansal (b) Ayrıntılı Açıklayıcı -güdüsel -nedensel -olanaklı kılan (c) Değerlendirici	Senaryo olarak örtük

Çeşitli alt türleri olan çıkarım, okuduğunu anlama ile yakından ilişkilidir. Alanyazındaki pek çok çalışma, okurların çıkarım yapma durumlarının okuduğunu anlama becerisini etkilediğini göstermektedir (Ahmed ve diğ., 2016; Cain, Oakhill ve Bryant, 2004; Cromley ve Azevedo, 2007). Ayrıca okuduğunu anlama becerisi ile ilgili boylamsal çalışmalar da bu becerinin gelişiminde çıkarımın önemli bir bileşen olduğunu ortaya koymaktadır (Oakhill ve Cain, 2012). Oakhill ve Cain (2012) tarafından yapılan boylamsal çalışmada, 7-8 yaş grubundaki öğrenciler 10-11 yaş grubuna gelinceye kadar gözlemlenmiştir. Üç yıllık süre boyunca öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini etkileyen bileşenler incelenmiştir. Çalışma sonunda kodlama, sözvarlığı, metin yapısına ilişkin farkındalık vb. değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde çıkarım yapma becerisinin okuduğunu anlamada önemli bir yordayıcı olduğu görülmüştür.

Boylamsal araştırmaların yanı sıra zayıf okurlar ile ilgili yapılan çalışmalarda da çıkarım yapma becerisinin okuduğunu anlama ile yakından ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Zayıf okurlar özellikle önbilgileri etkinleştiremediği için bilgileri bütünleştirmede ve çıkarım yapmada güçlükler yaşar. (Bowyer-Crane ve Snowling, 2005; Cain ve Oakhill, 1999; Denton, ve diğ., 2015).

Türkçe alanyazında okuduğunu anlama ve çıkarım yapma becerisi arasındaki ilişkiyi doğrudan konu edinen yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır. Bayat ve Çetinkaya (2020) tarafından yapılan çalışmada, çıkarım yapma becerisinin okuduğunu anlamayı orta düzeyde yordadığı

belirlenmiştir. Çıkarım yapma becerisinin okuduğunu anlama başarısını etkilemesini dolaylı bir şekilde konu edinen araştırmalarda ise zayıf okurların çıkarım yapmada güçlük yaşadığı görülmüştür (Baydık 2011; Kudret ve Baydık, 2016). Algül ve Bozkurt (2021) tarafından yapılan araştırmada ise çıkarım yapma becerisi ile cinsiyet, sınıf düzeyi, okuma alışkanlığı, evde kitaplık/kütüphane bulunma durumu, evde çocuğa göre kitap bulunma durumu, anne babanın çocuğa kitap alma durumu gibi çeşitli değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma daha fazla kitap okuyan öğrencilerin çıkarım yapma başarılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonucun okuma becerisi ile çıkarım yapma becerisi arasındaki ilişki açısından dikkate değer olduğu söylenebilir.

Alanyazında çıkarım ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye dikkat çekilmekle birlikte öğrencilerin ve özellikle zayıf okurların çıkarım yapma becerilerinin nasıl geliştirileceği tartışılmaktadır. Çıkarım yapma becerisinin geliştirilmesinde en sık başvurulan tekniklerden biri soru sormadır (Kocaarslan, 2019). Bu nedenle “*Öğrencilerin okudukları metinlere ilişkin okuma anlama durumları hakkında bilgi elde edilebilmesi amacıyla işe koşulan ve bir okuma sonrası stratejisi*” (Ülper ve Yalınkılıç, 2010, s. 450) olan metin sonu soruları, çıkarım yapma becerisini geliştirmede önemli bir araç olarak görülebilir.

Türkçe alanyazında metin sonu sorularını farklı ölçütlere göre inceleyen çeşitli çalışmalar vardır (Akyol 2001; Bozkurt, Uzun ve Lee, 2015; Yazıcı 2018). Bu çalışmalarda en sık kullanılan ölçütlerden biri Bloom’un taksonomisidir. Sözkonusu çalışmalarda Türkçe ders kitaplarında üst düzey bilişsel becerileri geliştirici nitelikte olan derin yapı sorularına yeterince yer verilmediği ortaya koyulmuştur (Çeçen ve Kurnaz, 2015; Kuzu, 2013; Sallabaş ve Yılmaz, 2020). Demirgüneş, Ocak ve Küçükavşar (2014) tarafından yapılan çalışmada ise metin sonu soruları çıkarım türlerine göre incelenmiştir. Çalışmada 2012 yılı SBS Türkçe soruları, 8. Sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabı metin soruları ve 2013 yılı 8. sınıf Türkçe dersi ortak sınav soruları Chikalanga’nın (1992) önerdiği çıkarım ulamlarına göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre 8. Sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabında yer alan metin sonu sorularında sözcüksel çıkarım yapmayı gerektiren sorular yer almamaktadır. 2012 yılı SBS sorularında ve 2013 yılı Türkçe dersi ortak sınav sorularında ise sözcüksel ve önermesel çıkarım sorularına yer verilmiştir.

Türkçe dersinin temel amaçlarından biri öğrencilerin okudukları metinleri bütünüyle kavramasını sağlamaktır. Bu amaca ulaşmak için en yaygın kullanılan öğretim araçları ise Türkçe ders kitaplarıdır. Dolayısıyla Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının derin anlamının önemli bileşenlerinden biri olan çıkarım yapma becerisini geliştirici nitelikte olması beklenmektedir. Bu çalışmada ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının çıkarım türleri açısından nasıl bir görünüm sergilediği araştırılmıştır. Türkçe ders kitaplarına yönelik genel bir görünüm sunmak amacıyla tüm sınıf düzeylerindeki ders

kitapları incelenmiştir. Bu doğrultuda şu soruya yanıt aranmıştır: 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının çıkarım türleri açısından görünümü nasıldır?

## YÖNTEM

Bu çalışmada belge inceleme yöntemi kullanılmıştır. Belge inceleme yönteminde raporlar, mektuplar, kitaplar, dergiler, kataloglar vb. veri kaynağı olarak kullanılır. Belge inceleme eğitimi ilgili uygulamaları değerlendirmek ve açıklamak için yararlı bilgiler sunabilir (Best ve Kahn, 2006: 257). Ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Türkçe ders kitapları bu araştırmanın belgelerini oluşturmaktadır.

## Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler 2018 Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı çerçevesinde hazırlanan ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okutulan 5, 6, 7 ve 8. sınıf MEB yayınları Türkçe ders kitaplarında, "Etkinlikler" bölümünde yer alan metin sonu sorularından elde edilmiştir. İncelenen metin sonu soruları kısa yanıtı veya açık uçludur. Bu çalışma ders kitaplarındaki okuma metinleriyle sınırlandırılmış, dinleme ve tema sonu değerlendirme metinleri çalışmaya alınmamıştır. Ayrıca okuma metinleri içerisinde yer alan görsel okuma metinleri ve soruları da çalışma kapsamında değildir. Çalışmada incelenen soru ve metin sayılarının sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin ve Soru Sayısı

Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
Metin Sayısı	23	23	24	24	94
Soru Sayısı	127	110	137	118	492

Tablo 2'ye bakıldığında bütün sınıf düzeylerinde toplam 94 metin ve bu metinlere bağlı 492 metin sonu sorusunun yer aldığı görülmektedir.

## Verilerin Çözülmesi

Verileri çözümlemenin ilk aşamasında araştırma kapsamında incelenecek ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu soruları belirlenmiştir. Ardından bu sorular iki araştırmacı tarafından Chikalanga'nın (1992) önerdiği çıkarım türleri (sözcüksel çıkarım, önermesel çıkarım ve kullanımsal çıkarım) açısından incelenmiştir. Bununla birlikte ders kitaplarındaki metin sonu sorularının bir kısmı çıkarım yapmayı gerektirmeyen sorulardır. Bu nedenle araştırmada Chikalanga (1992) tarafından önerilen çıkarım türlerine ek olarak *bağımlı bilgi* soruları da değerlendirilmiştir. Bağımlı bilgi soruları çıkarım yapmayı gerektirmez ve metnin

yüzey yapısından alt düzey işlemlerle ulaşılabilen bilgileri sorgular (Paris ve Upton, 1976). Aşağıda kısa bir metin ve bu metne bağlı dört farklı soru türü verilerek araştırma kapsamında yapılan çözümleme somutlaştırılmaya çalışılmıştır.

*Bulut dalgın dalgın yürürken birden sağ omzuna dokunan bir el hissetti. Önce biraz korktu, ardından bu korku yerini merak bırakınca kafasını çevirip arkasına baktı. Çok sevdiği ve yıllardır görüşemediği arkadaşı Mehmet Ali'yi omzuna dokunan. Onu görür görmez yüzünü coşkulu bir gülümseme kapladı.*

- Bulut'un sağ omzuna dokunan kimdir?

Yanıt: Mehmet Ali

Soru Türü: Bağımlı bilgi sorusu

- Yukarıdaki metinde altı çizilen "onu" sözcüğü ile sözü edilen kişi kimdir?

Yanıt: Mehmet Ali

Çıkarım türü: Sözcüksel Çıkarım

- Bulut Mehmet Ali'yi görünce niçin sevinmiştir?

Yanıt: Yıllardır görmediği bir arkadaşını gördüğü için sevinmiştir.

Çıkarım Türü: Önermesel Çıkarım

- Sizce Bulut neden dalgın dalgın yürümektedir?

Yanıt: Yapması gereken bir iş hakkında düşünüyor olabilir veya Bulut genellikle dalgın ve düşünceli bir insandır.

Çıkarım Türü: Kullanımsal Çıkarım

Ders kitaplarındaki metin sonu soruları iki araştırmacı tarafından yukarıda gösterilen soru türlerine göre sınıflandırılmıştır. Araştırmacıların değerlendirmeleri arasındaki uyum Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen değerlendiriciler arası güvenilirlik formülüyle hesaplanmıştır. Söz konusu formülden elde edilen sonuca göre değerlendiriciler arası uyum %90,4'tür. Bu oran değerlendiriciler arasında yüksek bir uyum olduğunu göstermektedir. Araştırmacıların üstünde uzlaşmadığı 47 metin sonu sorusu için üçüncü araştırmacıya başvurulmuştur. Üçüncü araştırmacının yaptığı değerlendirme dikkate alınarak sorunun hangi ulamda yer aldığı belirlenmiştir.

Veriler, ulamlandıktan sonra sıklık ve dağılım açısından çözümlenmiştir. Metin sayısı, metin türü, soruların çıkarım türlerine ve sınıf düzeylerine dağılımına ilişkin yüzde (%) ve sıklık (f) değerleri hesaplanmıştır.



## BULGULAR

5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin ve metin sonu soru sayısının metin türlerine göre dağılımı Tablo 3'te, metin sonu sorularının çıkarım türüne göre dağılımı ise Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metin ve Soru Sayısı

Metin Türü	Metin Sayısı	Metin Sonu Soru Sayısı
Anlatı	10	54
Bilgilendirici	7	43
Şiir	6	30
Toplam	23	127

**Tablo 4.** 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Soruların Çıkarım Türlerine Göre Dağılımı

Metin Türü	Bağımlı Bilgi Soruları		Çıkarım Soruları							
	f	%	Sözcüksel Çıkarım		Önermesel Çıkarım		Kullanımsal Çıkarım		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Anlatı	10	18	0	0	14	26	30	56	54	100
Bilgilendirici	12	28	0	0	12	28	19	44	43	100
Şiir	5	16	0	0	8	27	17	57	30	100
Genel Dağılım	27	21	0	0	34	27	66	52	127	100

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin sonu sorularının genel dağılımı incelendiğinde en sık kullanılan soru türünün kullanımsal çıkarım soruları (f=66, %52) olduğu görülmektedir. Bu soru türünü sırasıyla önermesel çıkarım soruları (f=34, %27) ve bağımlı bilgi soruları (f=27, %21) izlemektedir. 5. sınıf Türkçe ders kitabında sözcüksel çıkarım sorularına rastlanmamıştır. Kullanımsal çıkarım soruları tüm metin türlerinde en sık kullanılan soru türüdür.

6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin ve metin sonu soru sayısının metin türlerine göre dağılımı Tablo 5'te, metin sonu sorularının çıkarım türlerine göre dağılımı ise Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 5.** 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metin ve Soru Sayısı

Metin Türü	Metin Sayısı	Metin Sonu Soru Sayısı
Anlatı	9	41
Bilgilendirici	10	52
Şiir	4	17
Toplam	23	110

**Tablo 6.** 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Soruların Çıkarım Türlerine Göre Dağılımı

Metin Türü	Bağımlı Bilgi Soruları		Çıkarım Soruları							
	f	%	Sözcüksel Çıkarım		Önermesel Çıkarım		Kullanımsal Çıkarım		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Anlatı	14	34	0	0	9	22	18	44	41	100
Bilgilendirici	25	48	0	0	4	8	23	44	52	100
Şiir	6	35	0	0	1	6	10	59	17	100
Genel Dağılım	45	41	0	0	14	13	51	46	110	100

6. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin sonu sorularının genel dağılımı incelendiğinde ise en sık kullanılan soru türünün kullanımsal çıkarım soruları (f=51, %46) olduğu görülmektedir. Bu soru türünü sırasıyla bağımlı bilgi soruları (f=45, %41) ve önermesel çıkarım soruları (f=14, %13) izlemektedir. 6. sınıf Türkçe ders kitabında sözcüksel çıkarım sorularına rastlanmamıştır. Şiir ve anlatı metinlerinde en sık kullanılan soru türü kullanımsal çıkarım sorularıyken bilgilendirici metinlerde ise bağımlı bilgi sorularıdır.

7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin ve metin sonu soru sayısının metin türlerine göre dağılımı Tablo 7’de, metin sonu sorularının çıkarım türlerine göre dağılımı ise Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metin ve Soru Sayısı

Metin Türü	Metin Sayısı	Metin Sonu Soru Sayısı
Anlatı	13	77
Bilgilendirici	7	38
Şiir	4	22
Toplam	24	137

**Tablo 8.** 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Soruların Çıkarım Türlerine Göre Dağılımı

Metin Türü	Bağımlı Bilgi Soruları		Çıkarım Soruları							
			Sözcüksel Çıkarım		Önermesel Çıkarım		Kullanımsal Çıkarım		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Anlatı	17	22	0	0	15	20	45	58	77	100
Bilgilendirici	12	32	0	0	4	10	22	58	38	100
Şiir	4	18	0	0	1	5	17	77	22	100
Genel Dağılım	33	24	0	0	20	15	84	61	137	100

7. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin sonu sorularının genel dağılımı incelendiğinde en sık kullanılan soru türünün kullanımsal çıkarım soruları (f=84, %61) olduğu görülmektedir. Bu soru türünü sırasıyla bağımlı bilgi soruları (f=33, %24) ve önermesel çıkarım (f=20, %15) soruları izlemektedir. 7. sınıf Türkçe ders kitabında sözcüksel çıkarım sorularına rastlanmamıştır. Kullanımsal çıkarım yapmayı gerektiren sorular tüm metin türlerinde en sık kullanılan soru türüdür.

8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin ve metin sonu soru sayısının metin türlerine göre dağılımı Tablo 9'da, metin sonu sorularının çıkarım türlerine göre dağılımı ise Tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 9.** 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metin ve Soru Sayısı

Metin Türü	Metin Sayısı	Metin Sonu Soru Sayısı
Anlatı	7	39
Bilgilendirici	10	46
Şiir	7	33
Toplam	24	118

**Tablo 10.** 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Soruların Çıkarım Türlerine Göre Dağılımı

Metin Türü	Bağımlı Bilgi Soruları		Çıkarım Soruları							
	f	%	Sözcüksel Çıkarım		Önermesel Çıkarım		Kullanımsal Çıkarım		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Anlatı	17	44	0	0	2	5	20	51	39	100
Bilgilendirici	22	48	0	0	9	19	15	33	46	100
Şiir	8	24	0	0	4	12	21	64	33	100
Genel Dağılım	47	%40	0	0	15	%13	56	%47	118	100

8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin sonu sorularının genel dağılımı incelendiğinde en sık kullanılan soru türünün kullanımsal çıkarım soruları (f=56, %47) olduğu görülmektedir. Bu soru türünü sırasıyla bağımlı bilgi soruları (f=47, %40) ve önermesel çıkarım soruları (f=15, %13) izlemektedir. 8. sınıf Türkçe ders kitabında sözcüksel çıkarım sorularına rastlanmamıştır. Şiir ve anlatı metinlerinde en sık kullanılan soru türü kullanımsal çıkarım sorularıyken, bilgilendirici metinlerde ise bağımlı bilgi sorularıdır.

Ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Türkçe ders kitaplarında yer alan metin ve metin sonu soru sayısının metin türlerine göre dağılımı Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11.** Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin ve Soru Sayısı

Metin Türü	Metin Sayısı	Metin Sonu Soru Sayısı
Anlatı	39	211
Bilgilendirici	34	179
Şiir	21	102
Toplam	94	492

Tablo 11’e göre araştırma kapsamında toplam 94 metin ve 492 soru ele alınmıştır. 39 anlatı metni ve bu metinlere bağlı 211 soru, 34 bilgilendirici metin ve bu metinlere bağlı 179 soru, 21 şiir metni ve bu metinlere bağlı 102 soru incelenmiştir.

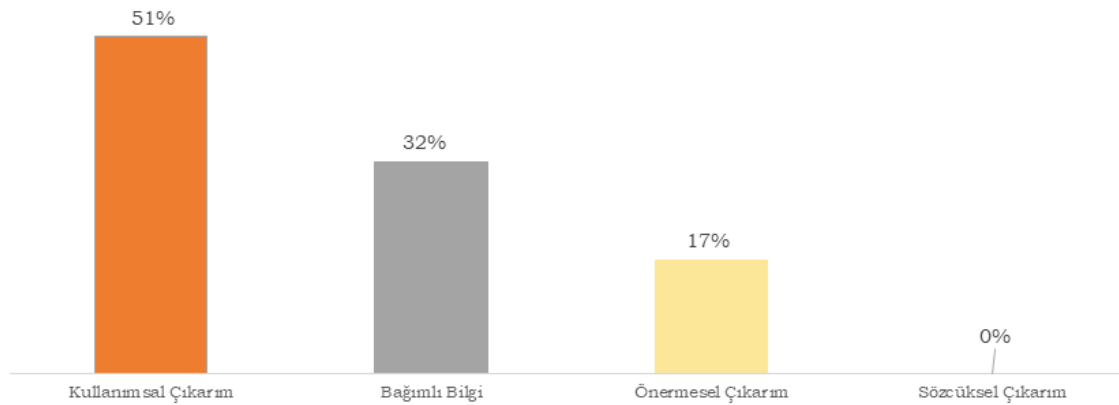
Ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının çıkarım türlerine göre genel görünümü Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12.** Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Soruların Çıkarım Türlerine Göre Dağılımı

Metin Türü	Bağımlı Bilgi Soruları		Çıkarım Soruları				Toplam			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Anlatı	58	27	0	0	40	19	113	54	211	100
Bilgilendirici	75	42	0	0	29	16	75	42	179	100
Şiir	23	22	0	0	14	14	65	64	102	100
Genel Dağılım	156	%32	0	0	83	%17	253	%51	492	100

Tablo 12'ye göre ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan 492 sorunun 156'sı bağımlı bilgi, 336'sı çıkarım sorusudur. Çıkarım gerektiren soruların 83'ü önermesel, 253'ü kullanımsal çıkarım sorularından oluşmaktadır. Soru türlerinin metin türüne göre dağılımı incelendiğinde anlatı metinlerindeki 211 sorunun 113'nün kullanımsal çıkarım, 40'ının önermesel çıkarım ve 58'inin bağımlı bilgi sorularından oluştuğu görülmektedir. Bilgilendirici metinlerdeki 179 sorunun 75'i kullanımsal çıkarım, 29'u önermesel çıkarım ve 75'i bağımlı bilgi sorularından oluşmaktadır. Şiir metinlerindeki 102 sorunun ise 65'i kullanımsal çıkarım, 14'ü önermesel çıkarım ve 23'ü bağımlı bilgi sorusudur. Şiir ve anlatı metinlerinde en sık kullanılan soru türü kullanımsal çıkarım sorularıdır. Bilgilendirici metinlerde ise kullanımsal çıkarım ve bağımlı bilgi soru sayısı eşittir. Üç metin türünde en az kullanılan soru türü ise önermesel çıkarım sorularıdır.

Ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Türkçe ders kitaplarında yer alan metin sorularının çıkarım türlerine göre genel dağılımı Grafik 1'de sunulmuştur.



**Grafik 1.** Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Soruların Çıkarım Türlerine Göre Genel Dağılımı

Ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının genel dağılımını incelendiğinde ise en sık kullanılan soru türünün kullanımsal çıkarım soruları (f=253, %51) olduğu görülmektedir. Bu soru türünü sırasıyla bağımlı bilgi soruları (f=156, %32) ve önermesel çıkarım (f=83, %17) soruları izlemektedir. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında sözcüksel çıkarım sorularına rastlanmamıştır.

### SONUÇ VE TARTIŞMA

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının çıkarım türlerine göre dağılımını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın bulguları, ders kitaplarında çıkarım yapmayı gerektiren soruların yanı sıra çıkarım yapmayı gerektirmeyen bağımlı bilgi sorularının da yer aldığını göstermektedir. Kitaplarda yer alan metin sonu sorularının %68'i çıkarım yapmayı gerektiren soru türlerinden (%51 kullanımsal çıkarım, %17 önermesel çıkarım, %0 sözcüksel çıkarım) oluşmaktadır. Metin sonu sorularının %32'si ise bağımlı bilgi sorularıdır. Soruların yarısından fazlası kullanımsal çıkarım yapmayı gerektirirken sözcüksel çıkarım yapmayı gerektiren sorulara ise yer verilmemiştir. Bu sonuç soruların çıkarım türlerine göre dengeli olarak dağılmadığını göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen veriler soruların yaklaşık üçte birinin bağımlı bilgi sorularından oluştuğunu göstermektedir. Türkçe ders kitaplarındaki toplam soru sayısı göz önüne alındığında bağımlı bilgi sorularının kabul edilebilir bir oranda olduğu düşünülebilir. Ancak bağımlı bilgi soru oranının sınıf düzeylerinde farklılaşarak 6 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında soru sayısının yaklaşık %40'ına, 5 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında ise %20'sine karşılık geldiği görülmektedir. 6 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bağımlı bilgi soru oranı, 5 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki gibi daha düşük düzeyde olmalıdır. Bağımlı bilgiye dayalı soruların yanıtlarına metnin yüzey yapısından alt düzey işlemlerle ulaşılabileceği için bu sorular öğrencilerin derin anlama süreçlerine çok fazla katkı sunmayacaktır. Farklı eğitim-öğretim dönemlerine ve sınıf düzeylerine ilişkin ders kitaplarının incelendiği araştırmalar, bağımlı bilgi soru oranı bakımından bu araştırmadaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Kuzu (2013), 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin sonu sorularını yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelemiştir. İncelenen metin sonu sorularının %36'sı hatırlama düzeyi sorularından oluşmaktadır. Hatırlama düzeyi soruları, bağımlı bilgi soruları gibi yüzey metindeki bilgiyi hatırlamaya ilişkindir. Bozkurt, Uzun ve Lee (2015), Korece ve Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu soruları ile PISA 2009 sonuçları arasındaki ilişkiyi irdeledikleri çalışmalarında, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının %50'sinin bilgiye ulaşma-bilgiyi hatırlama düzeyindeki sorulardan oluştuğunu belirlemiştir. Sallabaş ve Yılmaz ise (2020), yenilenmiş Bloom taksonomisine göre 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin sonu sorularını incelemiş ve ders kitabındaki soruların %32'sinin hatırlama basamağına uygun olduğunu ortaya koymuştur.



Ortaokul öğrencilerinin çıkarım yapma becerilerini doğrudan veya dolaylı olarak araştıran çalışmalar, öğrencilerin özellikle kullanımsal çıkarım yapmada zorlandığını göstermektedir (Algül ve Bozkurt, 2021; Bayat ve Çetinkaya, 2020; Uzun, Bozkurt ve Erdoğan, 2011). Algül ve Bozkurt (2021) Chikalanga'nın (1992) önerdiği ulamlamayı temel alarak farklı çıkarım düzeylerini temsil eden soruların yer aldığı beceri testini 5 ve 7. sınıf öğrencilerine uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler kullanımsal çıkarım sorularını yanıtlamada daha başarısızdır. Bayat ve Çetinkaya (2020), okuduğunu anlama ile çıkarım yapma becerisi arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin çıkarım yapmada başarısız olduğunu özellikle de kullanımsal çıkarımlarda başarı düzeylerinin düşük olduğunu belirlemiştir. Uzun, Bozkurt ve Erdoğan (2011), 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma çıktılarını gözlemedikleri ve yaratıcı okuma durumlarını tartıştıkları çalışmalarında katılımcıların kullanımsal çıkarım düzeyine karşılık gelen metinsel (senaryoya bağlı) çıkarım, bütünleştirme ve tarihsel gönderim sorularında yeterli düzeyde başarı gösteremediklerini ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin kullanımsal çıkarım yapmada başarısız olması onların dünya bilgilerini ve deneyimlerini kullanarak metinler arasında bağlantılar kuramadıklarını ve bu nedenle metinleri içselleştiremediklerini de göstermektedir. Bu görünümü değiştirmek için ders kitaplarında kullanımsal çıkarım sorularına yeterince yer verilmelidir. Bu araştırma kapsamında incelenen Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının %51'inin kullanımsal çıkarım yapmayı gerektirmesi bu anlamda olumlu bir nitelik olarak değerlendirilmektedir.

Bir metnin dilsel/dilbilgisel bütünlüğünün sağlanmasında ve metinde konu sürekliliğinin izlenmesinde (adıl gönderimlerini saptama/izleme) önemli bir araç olan sözcüksel çıkarıma Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularında rastlanmamıştır. Bununla birlikte Türkçe ders kitaplarında sözcük çalışmalarına ayrı bir etkinlik altında yer verildiği fakat etkinliklerin genellikle "bilinmeyen sözcükleri sözlükten bulma" yönergeleriyle gerçekleştiği görülmüştür. Adıl çıkarımlarına yönelik bir alt etkinliğin de olmadığı dikkate alındığında sözkonusu etkinliklerin sözcüksel çıkarım yapma becerisini geliştirmek konusunda yeterli olmadığı söylenebilir. Demirgüneş, Ocak ve Küçükavşar'ın (2014) 2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlanan 8. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitabındaki metin sonu sorularını inceledikleri çalışmalarının sözcüksel çıkarım ile ilgili sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla koşutluk göstermektedir. Bu durum öğretim programı değişikliği ile birlikte ders kitapları güncellense de sözcüksel çıkarımla ilgili herhangi bir değişikliğin olmadığını göstermektedir.

Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının %17'si önermesel çıkarım sorusudur. 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında önermesel çıkarım sorularının oranı sırasıyla %27, %14, %15 ve %13'tür. Bu sonuçlardan yola çıkarak ders kitaplarında önermesel çıkarım sorularına yeterince yer verilmediği söylenebilir. Nitekim Demirgüneş, Ocak ve Küçükavşar (2014) inceledikleri 8. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabındaki metin sonu sorularının %47'sinin önermesel çıkarım

sorusu olduğunu belirlemiştir. Bu sonuç güncel 8. sınıf Türkçe ders kitabında önermesel çıkarım sorularının oranının önemli ölçüde azaldığını göstermektedir. Önermesel çıkarımlar, metni oluşturan tümceler ve tümcelerden daha büyük anlamsal birimler arasında mantıksal-anlamsal ilişkiler kurularak yapılır. Bu nedenle önermesel çıkarım soruları, öğrencilerin metnin birimleri arasındaki ilişkileri fark etmesini de sağlar. Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yer alan "bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi" özel amacına bağlı bilgi sorularından (%32) çok önermesel çıkarım soruları (%17) ile ulaşmak daha olasıdır. Bu değerlendirmeler doğrultusunda ders kitaplarında yer alan önermesel çıkarım sorularının sayısının artırılması gerektiği ifade edilebilir.

Bu sonuçların yanı sıra ders kitaplarında soru türlerinin çıkarımlar açısından temalara ve metinlere dengeli dağılmadığı gözlemlenmiştir. Örneğin 8. sınıf Türkçe ders kitabı 7. temada (Erdemler) ve 6. sınıf Türkçe ders kitabı 6. temada (Millî Kültürümüz) önermesel çıkarım sorusu bulunmamaktadır. Bu durumda öğrenciler okudukları metinlerde yer alan mantıksal anlamsal bağlantıları fark etmelerini sağlayacak desteklerden (önermesel çıkarım soruları) yoksun kalacaktır.

Ulaşılan sonuçlar şöyle özetlenebilir: Ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Türkçe ders kitaplarında beklenenden daha fazla bağımlı bilgi sorusu vardır. Kitaplarda sözcüksel çıkarım sorusuna yer verilmemesi önemli bir eksikliklerdir. Önermesel çıkarım sorularının oranı beklenen düzeyin altındadır. Kitaplarda yeterince kullanımsal çıkarım sorusu yer almaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda ders kitaplarında yer alan metin sonu sorularının çıkarım türleri açısından yeniden düzenlenmesi ve bu türlerin metinlere dengeli dağıtılması önerilmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Ahmed, Y., Francis, D. J., York, M., Fletcher, J. M., Barnes, M., & Kulesz, P. (2016). Validation of the direct and inferential mediation (DIME) model of reading comprehension in grades 7 through 12. *Contemporary Educational Psychology, 44*, 68–82.
- Akyol, D. (2001). İlköğretim Okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 26* (26), 169-178.
- Algül, Ö., & Bozkurt, B. (2021). Okuduğunu Anlama Sürecinde Çıkarım Becerisine İlişkin Belirlemeler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 53* 1-30.
- Bahap Kudret, Z., & Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(03), 317-346.
- Bayat, N., & Çetinkaya, G. (2020). Çıkarım becerisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 45*(203), 177-190.

- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Bowyer-Crane, C. & Snowling, M. J. (2005). Assessing children's inference generation: What do tests of reading comprehension measure? *British Journal of Educational Psychology*, 75, 189–201.
- Bozkurt, B. Ü., Uzun, G. L., & Lee, Y. H. (2015). Korece ve Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının karşılaştırılması: PISA 2009 sonuçlarına dönük bir tartışma. *International Journal of Language Academy*, 3(9), 295-313.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making and its relation to comprehension failure. *Reading & Writing*, 11, 489–503.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.
- Chikalanga, I. (1992). A suggested taxonomy of inferences for reading teacher. *Reading in a Foreign Language*, 8(2), 697-709.
- Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99, 311–325.
- Çeçen, M. A., & Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, Hüseyin Hüsnü Tekişik Özel Sayısı*, 1(1), 109-132.
- Demirgüneş S., Ocak, F., & Küçükavşar, A. (2014). 2012 Yılı seviye belirleme sınavı (SBS) Türkçe soruları, 8. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabı metin soruları ve 2013 yılı 8. sınıf Türkçe dersi ortak sınav sorularının çıkarım türleri açısından incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 17, 861-873.
- Denton, C. A., Enos, M., York, M. J., Francis, D. J., Barnes, M. A., Kulesz, P. A., & Carter, S. (2015). Text-processing differences in adolescent adequate and poor comprehenders reading accessible and challenging narrative and informational text. *Reading Research Quarterly*, 50, 393–416.
- Elbro, C. & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: Effects on reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 17 (6), 435-452.
- Elleman, A. M. (2017). Examining the impact of inference instruction on the literal and inferential comprehension of skilled and less skilled readers: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 109, 761–781.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension, *Psychological Review*, 101(3), 371-395.

- Kispal, A. (2008). *Effective teaching of inference skills for reading: Literature review* (Research Report DCSF-RR031). Department for Children, Schools, and Families; National Foundation for Educational Research.
- Kocaarslan, M. (2019). İyi ve zayıf okuyucular için okuduğunu anlama: Kuramsal ve ampirik açıdan bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 396-393.
- Kuzu, T. S. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58- 76.
- McKoon, G., & Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99(3), 440-466.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Nicholas, D. W., & Trabasso, T. (1980). Toward a taxonomy of inferences for story comprehension. In Wilkening, F., Becker J., & Trabasso, T. (Eds.), *Information Integrating by Children*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16, 91-121.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2016). Supporting reading comprehension development from research to practice. *Perspectives on Language and Literacy*, 42(2), 32-39.
- Paris, S. G., & Upton, L. R. (1976). Children's memory for inferential relationships in prose. *Child Development*, 47(3), 660-668.
- Pearson, P. D., & Johnson, D. D. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading. The nature of constructively responsive reading*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sallabaş, M., & Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabı'nda bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596.
- Uzun, G. L., Bozkurt, Ü., & Erdoğan, T. (2011). Okuma süreci, okuma çıktıları ve yaratıcı okuma: İlköğretim öğrencileri üzerine gözlemler. In Uzun, G. L., & Bozkurt, Ü. (Eds.), *Theoretical and applied researches on Turkish language teaching* (ss. 181-208), Essen: Die BlueEule.

- 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), 449-461.
- Warren, W. H., Nicholas, D. W., & Trabasso, T. (1979). Event chains and inferences in understanding narratives. In Freedle R. O. (Ed.), *New directions in discourse processing* (2. cilt) (pp. 23-52). Norwood, NJ: Ablex Publication Corporation.
- Yazıcı, N. (2018). 9. sınıf Türk dili ve edebiyatı öğretim materyalindeki (2016) eleştirel okuma sorularının değerlendirilmesi: Sorulaştırma stratejilerinden kaynaklanan problemler. In Uzun, N. E. ve Bozkurt, Ü. B. (Eds.) *Türkçenin Eğitimi-Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar-10*. İstanbul: Okan Üniversitesi Yayınları.
- Yuill, N., & Oakhill, J. (1991). Children's problem's in text comprehension: An experimental investigation. New York: Cambridge University Press.

#### İNCELENEN DERS KİTAPLARI

- Akgül, A., Demirer, N., Gürçan, E., Karadaş, D., Karahan, İ., & Uysal, A. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G., & Pastutmaz, M. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Haykır, H. A., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakcı, R., & Üstün, E. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5 ders kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Mete, G., Karaaslan, M., Kaya, Y., Ozan, Ş., & Özdemir, D. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.

Anahtar Sözcükler  
İlkokul, Dil Bilgisi, Dil Edinimi

Keywords  
Grammar, Primary School, Language Acquisition

İnan Yıldız, F. & Benzer, A. (2021). Somut İşlem Dönemi Dil Kullanıcılarının Dil Bilgisi Hakkındaki Bilgi, Metafor ve Yanılsamaları. *Dil Dergisi*, 172 (2). 96-132.

## SOMUT İŞLEM DÖNEMİ DİL KULLANICILARININ DİL BİLGİSİ HAKKINDAKİ BİLGİ, METAFOR VE YANILSAMALARI

KNOWLEDGE, METAPHOR, AND DELUSIONS ABOUT GRAMMAR OF CONCRETE OPERATIONAL STAGE LANGUAGE USERS

• Funda İnan Yıldız  - Ahmet Benzer 

Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, inanyildizfunda@gmail.com

Doç. Dr. Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, ahmetbenzer@gmail.com

### Öz

Araştırmada ilkokul öğrencilerinin dil bilgisi hakkındaki bilgi, metafor ve yanılsamalarını tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni benimsenmiştir. Çalışma grubunu İstanbul ilinde yaşayan 250 ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 21 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde MAXQDA 2020 nitel veri analiz programı kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. Görüşme formuna verilen yanıtlar “Biliyorum.”, “Bilmiyorum, öğrenmek istiyorum.”, “Bilmiyorum, öğrenmek istemiyorum.” doğrultusunda analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler “isim, fiil, sıfat, zarf, bağlaç, fiilde zaman, sözcükte anlam, yapı bakımından kelimeler (basit-türemiş-birleşik), yüklemine göre cümleler (kurallı-devrik), anlamına göre cümleler (olumlu-olumsuz-soru) ve noktalama işaretleri” konularına “Biliyorum” biçiminde; “zamir, edat, fiilde kişi, cümlenin öğeleri, kök-ek, fiilimsi, ses olayları ve anlatım bozuklukları” konularına ağırlıklı olarak

### Abstract

In the study, it was aimed to determine the knowledge, metaphor, and delusions of primary school students about grammar. The case study approach, one of the qualitative research methods, was adopted. The study group consisted of 250 primary school 4th-grade students living in Istanbul. A semi-structured interview form consisting of 21 questions was used as a data collection tool. MaxQDA 2020 qualitative data analysis program was used to analyze the data and content analysis was performed. The responses given to the interview form were analyzed according to “I know”, “I don't know, I want to learn”, “I don't know, I don't want to learn”. According to the results of the research, the students answered that “I know”: “noun, verb, adjective, adverb, conjunction, tenses, meaning in the word (synonyms, antonyms, e.t.c.) words in terms of structure (simple-derived-compound), sentences according to the place of the verb (regular-inverted), sentences according to the meaning (positive-negative- question) and punctuation marks.” And also the students answered that “I don't know,



*“Bilmiyorum, öğrenmek istiyorum” biçiminde yanıt vermiştir. Bunun yanında fiil konusuna “hayvan-fil”, zarf konusuna “mektup zarfı” şeklinde verilen yanıtlar öğrencilerin dil bilgisi kavramları ile ilgili metaforik algılarını göstermektedir. Araştırma sonuçları doğrultusunda öğrencilerin dil bilgisi kurallarını uygulama becerisinin dil bilgisi testleri ve yazılı anlatım çalışmalarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesi önerilmektedir.*

*I want to learn”: “Pronoun, preposition, the person suffix in the verb, elements of the sentence (object, subject, verb), root word-suffix, gerundial, phonetic situations, and expression errors.” In addition, the answers given to the verb subject as “animal-elephant” and to the adverb as “letter envelope” show the metaphorical perceptions of the students about grammar concepts. In this context, it is recommended to consider the ability of students to apply grammar rules compared to grammar tests and written expression studies.*

## 1. GİRİŞ

İlkokul ve ortaokul kavramları Piaget'in 1947 yılındaki somut (7-11 yaş) ve soyut (12-16 yaş) işlemsel düşünme ayrımıyla eğitimciler, dil kullanıcılarının neyi, nasıl ve ne kadar öğrenebildikleri üzerinde daha rahat konuşmaya başlamışlardır. Bununla birlikte bugün bu yaş düzeylerinin kişiden kişiye değiştiğine veya Piaget'in yaş genellemesinin güncellenmesi gerektiğine dair pek çok eleştiri vardır. Ayrıca teori araştırmacılara yeni ufuklar açmıştır. Piaget (2017a), dil ve düşüncenin belirli aşamalardan geçerek ilerlediğini ifade etmektedir. Öncelikle bilişsel gelişim gerçekleşir, dil gelişimi bu bilişsel gelişimin arkasından gelir. Çocuk, yedi yaşına kadar benmerkezci bir düşünme yapısında olduğundan sosyal iletişim kurmak amacıyla değil, zihninde olan düşünceleri tek taraflı olarak aktarmak amacıyla konuşur. Vygotsky (2018: 80)'e göre ise dil ve düşünme birbiri ile paralel gerçekleşir. Çocuk okuldan önce de birçok dil bilgisi kuralına aşınadır. Okulda farkında olmadan bildiği bu kuralların ayrımını yapabilmesi sağlanır. Bu durum, çocuğun yazı ve dil bilgisi ile birlikte konuşma dilindeki sözcüklerin derin anlamlarını öğrenmesini sağlar. Dil bilgisi sayesinde konuşma dilindeki seslerin hangi sembollerle ifade edildiğini kavrar.

Moskowitz (1978: 92-94)'e göre dil bilgisi, kelimeleri oluşturan seslerin nasıl bir araya getirileceğini açıklayan ses bilgisi, kelimelerin nasıl bir araya getirileceğini açıklayan sözdizimi, kelimelerin ve cümlelerin nasıl yorumlanacağını açıklayan anlambilim ve bir konuşmanın nasıl yapılacağını, cümlelerin nasıl sıralanacağını açıklayan pragmatik kurallardan oluşur. Çocuklar ses bilim, sözdizimi, anlambilim, sözlük ve pragmatik sistemlerini en küçük parçalara bölerek ve ardından parçaları birleştirerek kurallar geliştirip dili öğrenirler. En genel kurallar ilk önce hipotez olarak geliştirilir ve zamanla daha sınırlı bir cümle setine uygulanan daha kesin kuralların eklenmesiyle art arda daraltılır.

Dil gelişimine bakıldığında göre çocuk, 1 yaşına kadar sözcük ardışıklıklarının yapısına dikkat eder ve cümlecik-cümle parçası sınırlarına duyarlılık gösterir. 1-2 yaş arasında telgrafimsi konuşmada iki sözcüğü birleştirir; üç sözcüklü cümleler görülmeye başlanırken yavaş yavaş morfemler eklenir. Yine bu dönemde kelime-cümle (tek kelimededen oluşan cümle) aşamasında tek sözcüklerle arzu, heyecan ve gözlemlerini ifade eder. İkinci yılın sonundan itibaren ise iki kelimeli cümleler söylenir, daha sonra fiil ve ad çekimini içeren cümlelerle dil bilgisi yapıları yavaş yavaş kazanılır. 3 yaşına geldiğinde ise söylemleri dil bilgisel olarak yetişkin diline yakındır. Söz dizimi hataları daha az görülür. 3-5 yaş arasında dil bilgisi biçimlerini geneller. Dil bilgisel morfemleri düzenli bir sırada eklemeyi sürdürür. Karmaşık dil bilgisel yapılar üretmeye başlar. Dil bilgisi yanlışları oldukça sınırlanmıştır. İleri düzey dil bilgisi yapılandırılmaları okul yıllarının ilk dönemleri boyunca devam eder. Yedi yaş civarında daha karmaşık cümle yapıları ortaya çıkmaya başlar. Çocuklar aynı gibi görünen cümlelerin altında yatan anlam farklılıklarını ayırt etmeye başlarlar. Etken ve edilgen cümlelerde olduğu gibi farklı görünmelerine rağmen aynı

anlamda olan cümlelere yönelik farkındalıklarını geliştirirler ve 8-10 yaşlarından sonra etken ve edilgen cümle yapılarına hâkim olmaya başlarlar. Sözü edilen dil bilgisi gelişim süreci ergenlik döneminde bile devam etmektedir (Berk, 2000: 390-391; Crystal, 2005: 208-257; Lennenberg, 1969: 636; Piaget ve Inhelder, 2016: 75; Wood, 2003: 196).

Dil bilgisi gelişiminin büyük ölçüde tamamlandığı bir dönemde ilkokula başlayan çocuk, dil bilgisine yönelik şekillendirdiği pek çok zihinsel yapı ile okula gelir. Waugh, Warner ve Waugh (2013: 9), çocukların okula başladıklarında konuşma dilinin pek çok kuralını bildiğini ve bu örtük bilgiyi sınıfta öğretmenleri ve arkadaşları ile iletişim kurmak için bilinçsiz ve sezgisel bir biçimde kullandıklarını belirtmektedir. Bu doğrultuda dil bilgisi öğretimi sadece dilin parçalarını adlandırmak ya da dilin kurallarını öğretmek değil, çocukların daha önceden bildikleri kalıpları görünür kılmak, bu sayede onların dili etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır. Halliday (2004: 328-364) sözü edilen görüşü destekler biçimde çocuğun dili evde ve çevresinde sezgisel olarak iletişim kurmak için öğrendiğini, ilkokulda dili kullanarak geliştirip bunu daha üst düzey bir anlayışla yapabileceğini ifade etmektedir.

İlkokulda dil bilgisi öğretimi tartışmalı bir konu olmakla birlikte öğretiminin nasıl yapılacağına yönelik farklı görüşler vardır. Myhill, Lines ve Watson (2011), dil bilgisinin bağlamdan uzak ayrı bir konu olarak işlenmesi ile dil bilgisi-anlam arasında ilişki kurulamadığını belirlemişlerdir. Araştırmacılara göre pedagojiye uygun bir dil bilgisi öğretimi yapılırken,

- Dili deneyimleme ve dille eğlenceli bir etkileşime girme,
- Dil bilgisi öğretiminin bir parçası olarak metinler aracılığıyla açık dil bilgisi öğretimi ve uygulama yapma,
- Açık bir dil bilgisi terminolojisi öğretimi yapma,
- Dil bilgisinin farklı metinlerde nasıl kullanıldığını yeniden yapılandırma ve çocukları bu bilgileri kendi yazma çalışmalarında kullanmaları için cesaretlendirme noktalarına dikkat edilmelidir.

Kural öğretimi odaklı dil bilgisi öğretiminin çocukların konuşma, okuma ve yazma becerileri üzerinde çok az bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Andrews ve arkadaşları (2006), bunun etkili olduğunu gösteren çok az kanıt olduğundan kural odaklı dil bilgisi öğretiminin işlevsel olmadığını belirtmektedirler. Barrs (2000: 60)'a göre, 2. sınıf öğrencilerine yazılı dil özelliklerinin doğrudan öğretilmesi, kapsamlı yazma deneyiminin yerini tutmamakta; okuma becerisi ile yazma becerisi arasında bağlantı kurulduğunda okumanın yazma becerisi üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Tiryakiol, Sarıtaş ve Benzer (2018: 389)'e göre kuralavırım olarak adlandırılan yaklaşımda verilen örnekler yalnızca ulaşılmak istenilen kurala ulaşmaya yönelik olmalı, öğrencilere kural ifade ettirme amacı güdülmeden çalışma yaprakları gibi çeşitli etkinliklerle dersler renklendirilmeli, işbirlikli öğrenmeye yer verilmelidir.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmada ilkökul öğrencilerinin dil bilgisi hakkındaki bilgi, metafor ve yanılısamalarını tespit etmek amaçlanmıştır. İlgili alanyazın doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi “İlkökul öğrencilerinin dil bilgisi hakkındaki bilgi, metafor ve yanılısamaları nelerdir?” biçimindedir.

Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkökul öğrencilerinin bildiklerini ifade ettikleri dil bilgisi konularıyla ilgili bilgi, metafor ve yanılısamaları nelerdir?
2. İlkökul öğrencilerinin bilmediklerini ifade ettikleri dil bilgisi konularıyla ilgili bilgi, metafor ve yanılısamaları nelerdir?
3. İlkökul öğrencileri dil bilgisi konularından hangilerini bilmediklerini ama öğrenmek istediklerini ifade etmektedirler?
4. İlkökul öğrencileri dil bilgisi konularından hangilerini bilmediklerini ama öğrenmek istemediklerini ifade etmektedirler?
5. İlkökul öğrencilerinin bilmedikleri dil bilgisi konularını öğrenmeye yönelik olumlu/olumsuz düşüncelerinin nedenleri nelerdir?

## **2. YÖNTEM**

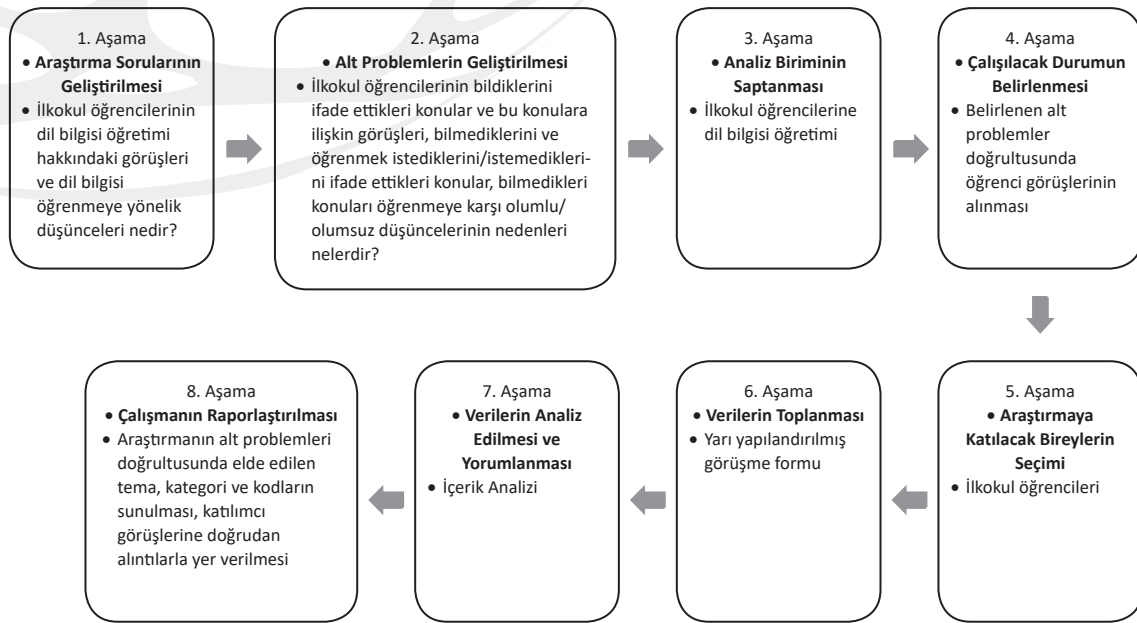
Bu bölümde araştırma desenine, çalışma sürecine, çalışma grubuna, verilerine toplanmasına ve analizine, geçerlik-güvenirlik kapsamında inandırıcılık/aktarılabirlik, tutarlık/teyit edilebilirlik çalışmalarına yer verilmektedir.

### **2.1. Araştırma Deseni**

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni benimsenmiştir. Durum çalışması genellikle nasıl ve niçin soruları sorulduğunda, araştırmacının olaylar üzerinde kontrolü olmadığı ve gerçek yaşamda günümüze ait bir olguya odaklanıldığında tercih edilen bir stratejidir (Yin, 2003: 1). Merriam (2001: 29-31)'a göre durum çalışması belirli bir duruma, olaya, olguya odaklanır, çalışmanın altında yatan olguyu yoğun bir betimleme ile sunar; bir durumun arka planını veya bir problemin nedenlerini sorgulayarak açıklar. Bu olgu ile ilgili okuyucuyu aydınlatır. Durumla ilgili yeni bir anlayış getirebilir, var olan deneyimleri geliştirebilir ya da bilinenlerin geçerliliğini korumasını sağlayabilir. Duruma ilişkin derinlemesine bir anlayış sunma nitel bir durum çalışmasının ayırıcı özelliğidir (Creswell, 2016: 98).

## 2.2. Durum Çalışması Süreci

Yıldırım ve Şimşek (2013: 317)'ye göre durum çalışması sekiz aşamadan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında bu aşamalara göre planlanmış olan çalışma süreci Şekil 1'de gösterilmektedir:



Şekil 1. Durum Çalışması Süreci

## 2.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Marmara Bölgesi'ndeki bir ilde yaşayan 250 ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmadaki öğrenciler, nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiş, öğrencilerin ilkokul 4. sınıf öğrencileri olması ölçüt olarak kabul edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013)'e göre bu örnekleme türünde temel anlayış bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır.

Ölçüt belirlerken ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çalışma grubuna dahil edilmesindeki amaç, bu sınıf düzeyi öğrencilerinin 2019 Türkçe öğretim programında yer alan tüm dil bilgisi kazanımlarını öğrendikleri varsayımdır.

## 2.4. Verilerin Toplanması

Türkçe öğretim programları ve akademik nitelikteki dil bilgisi öğretim kitapları ile soru havuzu oluşturulmuştur. Bu havuzda bulunan sorular yarı yapılandırılmış görüşme formu biçimine

dönüştürülerek 4 sınıf öğretmeni ile 2 alan uzmanından oluşan bilim grubuna gönderilmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda form yeniden yapılandırılmış, 35 ilkokul 4. sınıf öğrencisinden pilot uygulama amacıyla formu doldurmaları istenmiştir. Formun doldurulması sırasında araştırmacı da katılımcıların yanında yer alarak gözlem yapmış, gelen soruları not almış ve bu verileri formu şekillendirirken dikkate almıştır. Öğrencilerden alınan dönütlerle gerekli düzeltmeler yapılmış, son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Veri toplama aracında 21 soru bulunmaktadır. Soruların ilk bölümünde öğrencilerden ilgili dil bilgisi konusu ile ilgili “Biliyorum”, “Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum”, “Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum” seçeneklerinden birisini işaretlemeleri; ikinci bölümünde ise “... senin için ne ifade ediyor? Açıklar mısın?” sorusuna yanıt vermeleri istenmiştir. Son olarak öğrencilerin dil bilgisi öğrenme noktasındaki düşüncelerini belirlemek amacıyla “Bilmediklerimi Öğrenmek İstiyorum Çünkü...” ve “Bilmediklerimi Öğrenmek İstemiyorum Çünkü...” biçiminde iki açık uçlu soruya yer verilmiştir.

## 2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde MAXQDA 2020 nitel veri analiz programı kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, çok çeşitli söylemlere uygulanan birtakım metodolojik araç ve tekniklerin bütünü olarak da tanımlanabilir (Bilgin, 2006). İçerik analizi, “mevcut olan iletişim boyutlarını analiz etmek ve buradan mevcut olmayan sosyal gerçeğin belli boyutlarına çıkarım yapmak amacıyla metinlerin içeriklerini analiz eden ve bu süreçte belli kurallar çerçevesinde hareket eden bir yöntemdir” (Gökçe, 2006). Araştırmada kategoriler önceden belirlenmiş, kodlar öğrencilerin görüşme formunda verdikleri yanıtlara göre oluşturulmuştur. Görüşme formunda verilen yanıtlara göre MAXQDA 2020 analiz programına ham veriler yüklenmiş, öncelikle her kategori için öğrenci yanıtları “Biliyorum”, “Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum”, “Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum” doğrultusunda analiz edilmiştir. Analiz sırasında doğrudan alıntılar için memolar oluşturulmuştur. Son olarak temalara ait kodlar sayısallaştırılarak frekans-yüzde biçiminde sunulmuştur. Ayrıca katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3...Ö101 biçiminde kodlanmış ve doğrudan alıntılarla katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Belirlenen temalar ve kategoriler Şekil 2’de gösterilmektedir:



Öğrencilerin "Biliyorum" Biçiminde İfade Ettiği Konular	Öğrencilerin "Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum" Biçiminde İfade Ettiği Konular	Öğrencilerin Dil Bilgisi Öğrenme Motivasyonları
<ul style="list-style-type: none"> <li>• İsim</li> <li>• Sıfat</li> <li>• Zarf</li> <li>• Bağlaç</li> <li>• Fiil</li> <li>• Fiilde Zaman</li> <li>• Sözcükte Anlam</li> <li>• Yapı Bakımından Kelimeler</li> <li>• Yüklemin Yerine Göre Cümleler</li> <li>• Anlamına Göre Cümleler</li> <li>• Noktalama İşaretleri</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zamir</li> <li>• Edat</li> <li>• Fiilde Kişi</li> <li>• Fiillimsi</li> <li>• Cümlenin Öğeleri</li> <li>• Kök/Ek</li> <li>• Ses Olayları</li> <li>• Anlatım Bozuklukları</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenmek İstiyorum</li> <li>• Öğrenmek İstemiyorum</li> </ul>

**Şekil 2.** Kategori ve Kodlara İlişkin Bilgiler

## 2.6. Geçerlik Güvenirlik

Araştırmanın inandırıcılık boyutunda veri toplama aracı detaylı bir alanyazın taraması sonucunda oluşturulmuştur. Veri toplama aracı uzman görüşüne sunulmuş, akabinde ön uygulama yapılmış ve uygulama sırasında araştırmacının gözlemleri ve aldığı notlar ve öğrenci dönütleri doğrultusunda şekillendirilmiştir. Veri toplama aracı, öğrenci bakış açısını bütüncül bir perspektifle ele almak amacıyla kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Analiz sürecinde araştırmacı yanlılığını önlemek amacıyla nesnel bir tutum sergilenerek araştırma problemleri doğrultusunda verilerin analiz edilmesine dikkat edilmiştir. Kategoriler önceden belirlenmekle birlikte kodların kategorilerle uyumlu olmasına özen gösterilmiştir.

Aktarılabirlik boyutunda ilgili alanyazının kısıtlı olmasından kaynaklanan kısıtlı karşılaştırma olanağı olmasına rağmen konu ile ilgili var olan araştırmalar tartışma bölümünde karşılaştırılmalı olarak yer almaktadır. Veri toplama aracı olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak başka bir öğrenci grubu ile çalışılması mümkündür.

Tutarlık boyutunda araştırmacılar tüm süreç boyunca görüş birliği ve görüş ayrılığı noktasında iletişim halinde olmuşlar; bu çerçevede araştırma problemlerinin belirlenmesi, veri toplama aracının oluşturulması, verilerin toplanması, analiz sürecinde kategori ve kodların oluşturulması, alt problemlerle bulguların ilişkilendirilmesi ve sonuca gidilmesi noktasında tutarlı bir süreç işleyişi amaçlanmıştır.

Teyit edilebilirlik boyutunda süreç boyunca ulaşılan sonuçlar, ham verilerle ve doğrudan alıntılarla karşılaştırarak araştırmanın teyit edilebilirliğini güçlendirme yoluna gidilmiştir.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin “Biliyorum”, “Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum”, “Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum” biçiminde ifade ettikleri konulara ve “Dil Bilgisi Öğrenme Düşünceleri”ne yönelik bulgulara yer verilmiştir.

#### 3.1. Öğrencilerin “Biliyorum” Biçiminde İfade Ettikleri Konular

Bu bölümde öğrencilerin “Biliyorum” biçiminde ifade ettikleri konulara yönelik bulgulara yer verilmiştir.

##### 3.1.1. İsim konusuna yönelik öğrenci düşünceleri

Tablo 1. İsim

	Frekans (f)	Yüzde (%)		Frekans (f)	Yüzde (%)
Biliyorum	239	95.98	İnsan İsmi	106	42.91
			Varlıklara Konulan İsim	72	29.15
			Hitap Kelimesi	34	13.77
			İsim Türleri/Terminoloji	26	10.53
			Diğer	9	3.64
			Toplam	247	100.00
Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum	10	4.02			
Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum	-	-			
Toplam	249	100.00			

Tablo 1’e göre öğrencilerin %95.48’i isim konusuna “Biliyorum” (f=239) biçiminde yanıt vermiştir ve öğrenci yanıtlarının %42.91’i “İnsan İsmi” (f=106), %29.15’i “Varlıklara Konulan İsim” (f=72), %13.77’si “Hitap Kelimesi” (f=34), %10.53’ü “İsim Türleri/Terminoloji” (f=26), %3.64’ü “Diğer” (f=9) şeklindedir.

Ö6: İnsanlara hayvanlara bitkilere ve varlıklara verilen adlara denir.

Ö7: Özel, somut, soyut, tekil, çoğul adlar.

Ö14: Bir insana verilen ad.

Ö54: Beni aşağıya çağırırken ismimi söyleyip çağırıyorlar.

Ö162: Bir canlının adı.

Ö241: İsim olmasa ailem bana seslenemez ve istediği zaman beni çağıramaz.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %4.02'si isim konusuna "Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum" (f=10) biçiminde yanıt vermiştir.

### 3.1.2. Sıfat konusuna yönelik öğrenci düşünceleri

Tablo 2. İsim

	Frekans (f)	Yüzde (%)		Frekans (f)	Yüzde (%)
Biliyorum	188	75.20	Varlıkların Özelliklerini Belirtme	91	43.96
			Önad	38	18.36
			Niteleme Sıfatı	25	12.08
			Yüz/Surat	17	8.21
			Fiile/Zamirle Karıştırma	10	4.83
			Belirtme Sıfatı (İşaret/Soru/Sayı)	7	3.38
			Türkçe Dersi	5	2.42
			Lakap	4	1.93
			Diğer	10	4.83
			Toplam	207	100.00
Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum	55	22.00			
Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum	7	2.80			
Toplam	250	100.00			

Tablo 2'ye göre öğrencilerin %75.20'si sıfat konusuna "Biliyorum" (f=188) biçiminde yanıt vermiştir ve öğrenci yanıtlarının %43.96'sı "Varlıkların Özelliklerini Belirtme" (f=91), %18.36'sı "Önad" (f=38), %12.08'si "Niteleme Sıfatı" (f=25), %8.21'i "Yüz/Surat" (f=17) şeklindedir.

Ö5: Sıfat bir varlığın durumunu biçimini, rengini, sayısını ifade ediyor. Örnek: sarı tişört

Ö8: Mesela bu çocuk çok güzel oynuyor (bu çocuk).

Ö46: Sıfat (zamir) ismin yerine kullanılan kelimeler (zamirle karıştırma).

Ö121: Yuvarlak masa (niteleme sıfatı).

Ö150: Önad.

Ö152: Bir nesnenin özelliklerini şekli rengini görünüşünü belirten kelime.

Ö213: Birine taktığın ad.

Ö233: Kişinin yüzü surati.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %22.00'si "Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum" (f=55), %2.80'i "Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum" (f=7) biçiminde yanıt vermiştir.

### 3.1.3. Zarf konusuna yönelik öğrenci düşünceleri

Tablo 3. Zarf

	Frekans (f)	Yüzde (%)		Frekans (f)	Yüzde (%)
Biliyorum	161	64.40	Mektup Zarfı	145	91.77
			Zarf/Terminoloji	9	5.70
			Türkçede Bir Konu	4	2.53
			Toplam	158	100.00
Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum	83	33.20			
Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum	6	2.40			
Toplam	250	100.00			

Tablo 3'e göre öğrencilerin %64.40'ı zarf konusuna "Biliyorum" (f=161) biçiminde yanıt vermiştir ve öğrenci yanıtlarının %91.77'si "Mektup Zarfı" (f=145) şeklindedir.

Ö1: Birisine mektup yollamak için zarf kullanırız.

Ö123: Zarf denince aklıma mektup geliyor çünkü zarfların içine mektup konur.

Ö171: Zarf bir cismin ve kişinin miktarını yerini ve yönünü durumunu ve zamanını belirtir.

Ö244: "O çocuk koşa koşa gitti." cümlesinde koşa koşa zarftır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %33.20'si "Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum" (f=83), %2.40'ı "Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum" (f=6) biçiminde yanıt vermiştir.

### 3.1.4. Bağlaç konusuna yönelik öğrenci düşünceleri

Tablo 4. Bağlaç

	Frekans (f)	Yüzde (%)		Frekans (f)	Yüzde (%)
			de bağlaç	53	26.50
			ki bağlaç	47	23.50
			Kelimeleri Birbirine Bağlama	32	16.00
Biliyorum	157	62.80	Cümleleri Birbirine Bağlama	24	12.00
			da bağlaç	16	8.00
			Türkçe Dersi	10	5.00
			Diğer	18	9.00
			Toplam	200	100.00
Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum	81	32.40			
Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum	12	4.80			
Toplam	250	100.00			

Tablo 4'e göre öğrencilerin %62.80'i bağlaç konusuna "Biliyorum" (f=157) biçiminde yanıt vermiştir ve öğrenci yanıtlarının %26.50'si "de bağlaç" (f=53), %23.50'si "ki bağlaç" (f=47), %16.00'si "Kelimeleri Birbirine Bağlama" (f=32), %12.00'si "Cümleleri Birbirine Bağlama" (f=24), %8.00'si "da bağlaç" (f=6) şeklindedir.

Ö10: *ki bağlaç, de, da bağlaç gibi şeyler.*

Ö11: *İki kelimeyi birbirine bağlamak.*

Ö142: *de, da bağlaç geliyor.*

Ö179: *Cümleleri birbirine bağlayan kelimedir.*

Araştırmaya katılan öğrencilerin %32.40'ı "Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum" (f=81), %4.80'i "Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum" (f=12) biçiminde yanıt vermiştir.

### 3.1.5. Fiil konusuna yönelik öğrenci düşünceleri

Tablo 5. Fiil

	Frekans (f)	Yüzde (%)		Frekans (f)	Yüzde (%)
Biliyorum	140	56.00	İş, Oluş, Hareket	47	33.10
			Eylemleri Belirten Kelime	39	27.46
			Örnekle Açıklama	23	16.20
			Hayvan-Fil	9	6.34
			Cümle Sonunda Bulunan Kelime	4	2.82
			Türkçe Dersi	2	1.41
			Diğer	18	12.68
			Toplam	142	100.00
Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum	95	38.00			
Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum	15	6.00			
Toplam	250	100.00			

Tablo 5'e göre öğrencilerin %56.00'sı fiil konusuna "Biliyorum" (f=140) biçiminde yanıt vermiştir ve öğrenci yanıtlarının %33.10'u "İş, Oluş, Hareket" (f=47), %27.46'sı "Eylemleri Belirten Kelime" (f=39), %16.20'si "Örnekle Açıklama" (f=23), %6.34'ü "Hayvan-Fil" (f=9) şeklindedir.

Ö7: *Yüklem, iş oluş hareket bildirmek.*

Ö24: *Eylem.*

Ö33: *Cümlenin sonundaki kelime.*

Ö104: *Büyük kulaklı en fazla iki ton olan hayvan, burnu hortum gibidir.*

Ö151: *Mesela yapıyorum seviyorum gibi kelimeler.*

Ö235: *İş, oluş, hareket bildiren kelimelerdir.*

Ö247: *Fiil yaptığımız aldığımız şeyleri belirtmek için kullanılır, olmak bir fiildir.*

Araştırmaya katılan öğrencilerin %38.00'i "Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum" (f=95), %6.00'si "Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum" (f=15) biçiminde yanıt vermiştir.



### 3.1.6. Fiilde zaman konusuna yönelik öğrenci düşünceleri

Tablo 6. Fiilde Zaman

	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	
Biliyorum	133	53.20	Geçmiş Zaman	92	34.72
			Gelecek Zaman	85	32.08
			Şimdiki Zaman	64	24.15
			Genel Tanımlama	21	7.92
			Geniş Zaman	3	1.13
Toplam			265	100.00	
Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum	101	40.40			
Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum	16	6.40			
Toplam	250	100.00			

Tablo 6'ya göre öğrencilerin %53.20'si fiilde zaman konusuna "Biliyorum" (f=133) biçiminde yanıt vermiştir ve öğrenci yanıtlarının %34.72'si "Geçmiş Zaman" (f=92), %32.08'si "Gelecek Zaman" (f=85), %24.15'i "Şimdiki Zaman" (f=64) şeklindedir.

Ö7: *Şimdi, gelecek, geçmiş zamanlarda gerçekleşmesi.*

Ö27: *3 hafta sonra sinemaya gideceğiz. 3 hafta sonra dediği için gelecek zaman.*

Ö148: *Şu anda olan bir şeye şimdiki denir, başka zaman olacak bir şeye gelecek denir, önceden olan bir şeye geçmiş denir, saat bildiren her şeye zaman denir.*

Ö229: *İşin, oluşun ne zaman olduğunu ifade eder.*

Araştırmaya katılan öğrencilerin %40.40'ı "Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum" (f=101), %6.40'ı "Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum" (f=16) biçiminde yanıt vermiştir.

### 3.1.7. Sözcükte anlam konusuna yönelik öğrenci düşünceleri

**Tablo 7.** Sözcükte Anlam

	Frekans (f)	Yüzde (%)		Frekans (f)	Yüzde (%)
			Zıt Anlamlı Kelime	102	24.76
			Eş Anlamlı Kelime	99	24.03
			Eş Sesli Kelime	64	15.53
Biliyorum	214	86.29	Gerçek Anlamlı Kelime	50	12.14
			Mecaz Anlamlı Kelime	50	12.14
			Terim Anlamlı Kelime	34	8.25
			Türkçe Dersi Konusu	13	3.16
			<b>Toplam</b>	<b>412</b>	<b>100.00</b>
Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum	33	13.31			
Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum	1	0.40			
<b>Toplam</b>	<b>248</b>	<b>100.00</b>			

Tablo 7'ye göre öğrencilerin %86.29'u sözcükte anlam konusuna "Biliyorum" (f=214) biçiminde yanıt vermiştir ve öğrenci yanıtlarının %24.76'sı "Zıt Anlamlı Kelime" (f=102), %24.03'ü "Eş Anlamlı Kelime" (f=99), %15.53'ü "Eş Sesli Kelime" (f=64), %12.14'ü "Gerçek Anlamlı Kelime" (f=50), %12.14'ü "Mecaz Anlamlı Kelime" (f=50), %8.25'i "Terim Anlamlı Kelime" (f=34) şeklindedir.

Ö36: *Eş anlamlı: Anlamları aynı okunuşları ve yazılışları farklı kelimeler. Zıt anlamlı: Anlamları zıt kelimeler. Eş sesli: Aynı kelimenin iki anlamı olması.*

Ö90: *Eş anlamlı: Öğrenci-talebe Zıt anlamlı: Büyük-küçük Eş sesli kelime: gül, yüz, çay Gerçek anlam: Gözüm ağrıyor. Mecaz anlam: Karnı davul gibi şişmişti.*

Ö135: *Yağmur yağdı. (gerçek anlam)*

Ö145: *Seni beklerken ağaç oldum. (mecaz anlam)*

Ö162: *Spor müzik meslek içeren (terim anlam)*

Ö167: *Siyah-beyaz (zıt anlam)*

Ö231: *Eş anlamlı kelimeler birbiriyle aynı anlamı taşıyan kelimedir. (eş anlam)*

Ö249: *Benim 100 TL var, benim yüzüm beyaz tenli. (eşsesli)*

Araştırmaya katılan öğrencilerin %13.31'i "Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum" (f=33), %0.40'ı "Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum" (f=1) biçiminde yanıt vermiştir.

**Tablo 8.** Yapı Bakımından Kelimeler

	Frekans (f)	Yüzde (%)	Basit Kelime	Frekans (f)	Yüzde (%)
			Ek Almamış Kelime	38	46.91
			Örnekle Açıklama	34	41.98
			Ek Alınca Değişmeyen Kelime	9	11.11
			Toplam	81	100.00
Biliyorum	152	60.80	<b>Türemiş Kelime</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
			Ek Almış/Anlamı Değişen Kelime	56	69.14
			Örnekle Açıklama	25	30.86
			Toplam	81	100.00
			<b>Birleşik Kelime</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
			İki Kelimenin Birleşmesiyle Oluşan Kelime	44	54.32
			Örnekle Açıklama	37	45.68
			Toplam	81	100.00
Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum	87	34.80			
Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum	11	4.40			
Toplam	250	100.00			

### 3.1.8. Yapı bakımından kelimeler (basit-türemiş-birleşik) konusuna yönelik öğrenci düşünceleri

Tablo 8'e göre öğrencilerin %60.80'i yapı bakımından kelimeler konusuna "Biliyorum" (f=152) biçiminde yanıt vermiştir ve öğrenci yanıtlarının basit kelime ile ilgili olarak %46.91'i "Ek Almamış Kelime" (f=38), %41.98'i "Örnekle Açıklama" (f=34), %11.11'i "Ek Alınca Değişmeyen Kelime" (f=9); türemiş kelime ile ilgili olarak %69.14'ü "Ek Almış/Anlamı Değişmeyen Kelime" (f=56), %30.86'sı "Örnekle Açıklama" (f=25); birleşik kelime ile ilgili olarak %54.32'si "İki Kelimenin Birleşmesiyle Oluşan Kelime" (f=44), %45.68'i "Örnekle Açıklama" (f=37) şeklindedir.

*Ö4: Basit kelimenin kendisi, türemiş ekler getirilen kelime ve birleşik iki basit kelimenin bir araya getirilmesi.*

*Ö84: Ek olsa bile anlamı değişmemiş kelime. (basit kelime)*

Ö95: saat (basit), saatçi (türemiş), Galatasaray (birleşik).

Ö148: Türemiş kelime- cı, -lı, -lık, -sız ekleri gelen kelimeler.

Ö208: İki kelimenin birleşerek oluşturduğu kelime. (birleşik)

Ö236: Ek geldiğinde yeni anlam kazanan kelime. (türemiş kelime)

Araştırmaya katılan öğrencilerin %34.80'i "Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum" (f=87), %4.40'ı "Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum" (f=11) biçiminde yanıt vermiştir.

### 3.1.9. Yüklemin yerine göre cümleler (kurallı-devrik) konusuna yönelik öğrenci düşünceleri

**Tablo 9.** Yüklemin Yerine Göre Cümleler

	Frekans (f)	Yüzde (%)	Kurallı Cümle	Frekans (f)	Yüzde (%)
			Düzenli Cümle	42	35.59
			Anlamlı Cümle	26	22.03
			Örnekle Açıklama	25	21.19
			Yüklemi Sonda Olan Cümle	16	13.56
			Doğru Yazılmış Cümle	9	7.63
			<b>Toplam</b>	<b>118</b>	<b>100.00</b>
Biliyorum	159	63.60	<b>Devrik Cümle</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
			Düzenli Olmayan Cümle	35	32.11
			Örnekle Açıklama	24	22.02
			Yüklemi Sonda Olmayan Cümle	20	18.35
			Anlamsız Cümle	19	17.43
			Yanlış Yazılmış Cümle	11	10.09
			<b>Toplam</b>	<b>109</b>	<b>100.00</b>
Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum	83	33.20			
Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum	8	3.20			
<b>Toplam</b>	<b>250</b>	<b>100.00</b>			

Tablo 9'a göre öğrencilerin %63.60'ı yüklemine göre cümleler konusuna "Biliyorum" (f=159) biçiminde yanıt vermiştir ve öğrenci yanıtlarının kurallı cümle ile ilgili olarak %35.59'u "Düzgün Cümle" (f=42), %22.03'ü "Anlamalı Cümle" (f=26), %21.19'u "Örnekle Açıklama" (f=25), %13.56'sı "Yüklemi Sonda Olan Cümle" (f=16), %7.63'ü "Doğru Yazılmış Cümle" (f=9); devrik cümle ile ilgili olarak %32.11'i "Düzgün Olmayan Cümle" (f=35), %22.02'si "Örnekle Açıklama" (f=24), %18.35'i "Yüklemi Sonda Olmayan Cümle" (f=20), %17.43'ü " Anlamsız Cümle" (f=19), %10.09'u "Yanlış Yazılmış Cümle" (f=11) şeklindedir.

Ö38: *Doğru yazılmış cümleler. (kurallı)*

Ö40: *Yüklem cümlenin sonunda ise o cümle kurallıdır, yüklem cümlenin başında ya da ortasında ise cümle devriktir.*

Ö140: *Yanlış yazılmışsa devrik cümledir.*

Ö185: *Düzgün olmayan cümle.*

Ö235: *Devrik cümlede fiil cümlenin ortasında ya da başındadır.*

Ö241: *Kurallı cümle "Annem bana pasta yaptı." Devrik cümle "Yaptı pasta annem bana."*

Araştırmaya katılan öğrencilerin %33.20'si "Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum" (f=83), %3.20'si "Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum" (f=8) biçiminde yanıt vermiştir.

**3.1.10. Anlamına göre cümleler (olumlu-olumsuz-soru) konusuna yönelik öğrenci düşünceleri**

**Tablo 10.** Anlamına Göre Cümleler (Olumlu-Olumsuz-Soru)

	Frekans (f)	Yüzde (%)	Olumlu Cümle	Frekans (f)	Yüzde (%)
			Örnekle Açıklama	50	62.50
			Pozitif Algı (İyi-Anlamalı-Güzel Cümle)	30	37.50
			<b>Toplam</b>	<b>80</b>	<b>100.00</b>
			Olumsuz Cümle	Frekans (f)	Yüzde (%)
			Örnekle Açıklama	43	58.11
			Negatif Algı (Kötü-Anlamsız-Çirkin Cümle)	31	41.89
			<b>Toplam</b>	<b>74</b>	<b>100.00</b>
			Soru Cümlesi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Biliyorum	194	77.60	Soru Sorulan Cümle	41	64.06
			Örnekle Açıklama	23	35.94
			<b>Toplam</b>	<b>64</b>	<b>100.00</b>
			Diğer Tanımlamalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
			Eylemin Yapılıp Yapılmayacağı	27	10.54
			Biçimce Olumlu Anlamca Olumsuz	6	2.34
			Diğer	5	1.95
			<b>Toplam</b>	<b>256</b>	<b>100</b>
Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum	54	21.60			
Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum	2	0.80			
<b>Toplam</b>	<b>250</b>	<b>100.00</b>			

Tablo 10'a göre öğrencilerin %77.60'ı anlamına göre cümleler konusuna "Biliyorum" (f=194) biçiminde yanıt vermiştir ve yanıtların olumlu cümle ile ilgili olarak %62.50'si "Örnekle Açıklama" (f=50), %37.50'si "Pozitif Algı (İyi-Anlamalı-Güzel Cümle)" (f=30); olumsuz cümle ile



ilgili olarak %58.11'i "Örnekle Açıklama" (f=43), %41.89'u "Negatif Algı (Kötü-Anlamsız-Çirkin Cümle)" (f=31); soru cümlesi ile ilgili olarak %64.06'sı "Soru Sorulan Cümle" (f=41), %35.94'ü "Örnekle Açıklama" (f=23) iken %10.54'ü "Eylemin Yapılıp Yapılmayacağı" (f=27) ve %2.34'ü "Biçimce Olumlu Anlamca Olumsuz" (f=6) şeklindedir.

Ö12: İyi cümle. (olumlu cümle)

Ö5: O bu işi yapıyor. (iyi) Düşük kötü not aldım. (kötü) O İstanbul'a gelecek mi? (soru) iyi cümle olumlu, kötü cümle olumsuz soru cümlesi soru ifade ediyor.

Ö83: Olumlu cümle yaptım ekdim sildim gibi cümlelerde kullanılır ama olumsuz cümle yapamadım edemedim silemedim gibi cümlelerdir.

Ö98: Olumlu annem pazara gitti, olumsuz annem pazara gitmedi.

Ö123: Soru cümlesi soru soruyor.

Ö135: Olumlu cümle mesela kitap okudum. Olumsuz cümle mesela kitap okumadım. Soru cümlesi eğer bir cümlede mi, mi, mu gibi kelimeler varsa soru cümlesi, yoksa soru cümlesi değil.

Ö167: Çok kötü bir gün geçirdim. (Biçimce olumlu anlamca olumsuz)

Ö210: Kötü cümle. (olumsuz cümle)

Ö214: Bir cümlenin yapılacağını ya da yapılmayacağını ifade ediyor.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %21.60'ı "Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum" (f=54), %0.80'i "Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum" (f=2) biçiminde yanıt vermiştir.

### 3.1.11. Noktalama işaretleri konusuna yönelik öğrenci düşünceleri

**Tablo 11.** Noktalama İşaretleri

	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	
			Nokta	65	16.25
			Cümlelerin Başında/ Sonunda/Ortasında İşaretler	60	15.00
			Soru İşareti	54	13.50
			Ünlem İşareti	52	13.00
			Virgöl	50	12.50
			Kelimeleri/ Cümleleri Düzenleyen İşaretler	26	6.50
			Cümledeki İşaretler	23	5.75
Biliyorum	225	91.09	Cümlede Anlamı Sağlayan İşaretler	15	3.75
			Doğru Okumayı Sağlayan İşaretler	8	2.00
			Üç Nokta	7	1.75
			Tırnak İşareti	7	1.75
			Kısa Çizgi	6	1.50
			Noktalı Virgöl	5	1.25
			Kesme İşareti	4	1.00
			Parantez	4	1.00
			Uzun Çizgi	3	0.75
			Toplam	400	100.00
Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum	17	6.88			
Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum	5	2.02			
Toplam	247	100.00			

Tablo 11'e göre öğrencilerin %91.09'u noktalama işaretleri konusuna "Biliyorum" (f=225) biçiminde yanıt vermiştir ve öğrenci yanıtlarının %16.25'i "Nokta" (f=65), %15.00'i "Cümlelerin Başında/Sonunda/Ortasında İşaretler" (f=60), %13.50'si "Soru İşareti" (f=54), %13.00'ü "Ünlem İşareti" (f=52), %12.50'si "Virgöl" (f=50), %6.50'si "Kelimeleri/Cümleleri Düzenleyen İşaretler" (f=26), %5.75'i "Cümledeki İşaretler" (f=23), %3.75'i "Cümlede Anlamı Sağlayan İşaretler" (f=15), %2.00'si "Doğru Okumayı Sağlayan İşaretler" (f=8) şeklindedir.

Ö4: Nokta, virgül, ünlem demektir. Benim için doğru okumayı ifade ediyor.

Ö34: Biliyorum ama biz çocuklar çoğunlukla kullanmıyoruz.

Ö37: Cümlelerin düzgün olmasını sağlayan işaretler.

Ö38: Cümlelerin sonuna konulan işaretler.

Ö68: Cümlelerin ortasında veya sonunda olan işaretler.

Ö116: Nokta, virgül, ünlem, soru işareti, iki nokta üst üste, noktalı virgül.

Ö133: Cümlelerin birbirine karışmaması için kullanılan şeylerdir.

Ö194: Cümleyi daha kolay okumamızı sağlar.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %6.88'i "Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum" (f=17), %2.02'si "Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum" (f=5) biçiminde yanıt vermiştir.

### 3.2. Öğrencilerin "Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum" Biçiminde İfade Ettiği Konular

Bu bölümde öğrencilerin "Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum" biçiminde ifade ettikleri konulara yönelik bulgulara yer verilmiştir.

#### 3.2.1. Zamir konusuna yönelik öğrenci düşünceleri

Tablo 12. Zamir

	Frekans (f)	Yüzde (%)		Frekans (f)	Yüzde (%)
Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum	119	47.60			
			İsmi Yerine Kullanılan Sözcük	70	51.09
			Kişi Zamiri	27	19.71
			İşaret Zamiri	14	10.22
Biliyorum	118	47.20	Türkçede Bir Konu	7	5.11
			Belgisiz Zamir	5	3.65
			Soru Zamiri	5	3.65
			Adıl	3	2.19
			Diğer	6	4.38
			Toplam	137	100.00
Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum	13	5.20			
Toplam	250	100.00			

Tablo 12'ye göre öğrencilerin %47.60'ı zamir konusuna "Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum" (f=119) biçiminde yanıt vermiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %47.20'si "Biliyorum" (f=118) biçiminde yanıt vermiştir ve öğrenci yanıtlarının %51.09'u "İsmin Yerine Kullanılan Sözcük" (f=70), %19.71'i "Kişi Zamiri" (f=27), %10.22'si "İşaret Zamiri" (f=14), %5.11'i "Türkçede Bir Konu" (f=7) şeklindedir.

Ö5: Zamir bir varlığın yerine koyulan onlar biz siz ben o sen gibi adları ifade ediyor. Örnek: O gelecek mi?

Ö25: İsmin yerine geçen şeylerdir.

Ö36: Zamir adın yerine kullanılan sözcüklerdir. Kişi adları: ben sen o biz siz onlar. Belgisiz adılar, soru adıları, işaret adıları.

Ö183: Zamir soru ve belirsizlik anlamı vererek varlıkların yerini tutan söz.

Öğrencilerin %5.20'si ise "Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum" (f=13) biçiminde yanıt vermiştir.

### 3.2.2. Edat konusuna yönelik öğrenci düşünceleri

**Tablo 13.** Edat

	Frekans (f)	Yüzde (%)		Frekans (f)	Yüzde (%)
Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum	197	79.76			
			Tek Başına Anlamı Olmayan Kelime	8	25.81
			Edat Örnekleri	6	19.35
Biliyorum	29	11.74	Âdet/Alışkanlık	5	16.13
			Adet/Tane	3	9.68
			Diğer	9	29.03
			<b>Toplam</b>	<b>31</b>	<b>100.00</b>
Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum	21	8.50			
<b>Toplam</b>	<b>247</b>	<b>100.00</b>			

Tablo 13'e göre öğrencilerin %79.76'sı edat konusuna "Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum" (f=197) biçiminde yanıt vermiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %11.74'ü "Biliyorum" (f=29) biçiminde yanıt vermiştir ve öğrenci yanıtlarının %25.81'i "Tek Başına Anlamı Olmayan Kelime" (f=8), %19.35'i "Edat Örnekleri" (f=6), %16.13'ü "Âdet/Alışkanlık" (f=5) şeklindedir.

Ö36: Göre, kadar, ancak gibi sözcüklerdir.

Ö115: Tek başına anlamı olmayan kelimeler.

Ö117: Bir gelenek.

Öğrencilerin %8.50'si ise "Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum" (f=21) biçiminde yanıt vermiştir.

### 3.2.3. Fiilde kişi konusuna yönelik öğrenci düşünceleri

**Tablo 14.** Fiilde Kişi

	Frekans (f)	Yüzde (%)		Frekans (f)	Yüzde (%)
Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum	176	70.40			
			Tekil Çoğul Şahıslar	15	41.67
			Fiilde Kişi Eki	4	11.11
Biliyorum	46	18.40	Diğer	17	47.22
			Toplam	36	100.00
Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum	28	11.20			
Toplam	250	100.00			

Tablo 14'e göre öğrencilerin %70.40'ı fiilde kişi konusuna "Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum" (f=176) biçiminde yanıt vermiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %18.40'ı "Biliyorum" (f=46) biçiminde yanıt vermiştir ve öğrenci yanıtlarının %41.67'si "Tekil Çoğul Şahıslar" (f=15), %11.11'i "Fiilde Kişi Eki" (f=4) şeklindedir.

Ö81: Eyleme gelen ektir.

Ö237: Tekil şahıs ve çoğul şahıslar.

Öğrencilerin %11.20'si ise "Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum" (f=28) biçiminde yanıt vermiştir.

### 3.2.4. Cümlenin öğeleri konusuna yönelik öğrenci düşünceleri

**Tablo 15.** Cümlenin Öğeleri

	Frekans (f)	Yüzde (%)		Frekans (f)	Yüzde (%)
Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum	125	50.20			
			Öznel	44	26.35
			Nesnel	41	24.55
			Özne (Cümledeki Kişi)	26	15.57
			Yüklem (Eylem)	25	14.97
Biliyorum	105	42.17	Nesne (Genel)	12	7.19
			Nesne (Özne-Yüklem Dışındaki Kelime)	11	6.59
			Kelimelerin Cümledeki İsimleri	8	4.79
			<b>Toplam</b>	<b>167</b>	<b>100.00</b>
Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum	19	7.63			
<b>Toplam</b>	<b>249</b>	<b>100.00</b>			

Tablo 15'e göre öğrencilerin %50.20'si cümlenin öğeleri konusuna "Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum" (f=125) biçiminde yanıt vermiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %42.17'si "Biliyorum" (f=105) biçiminde yanıt vermiştir ve öğrenci yanıtlarının %25.35'i "Öznel" (f=44), %24.55'i "Nesnel" (f=41), %15.57'si "Özne (Cümledeki Kişi)" (f=26), %14.97'si "Yüklem (Eylem)" (f=25), %7.19'u "Nesne (Genel)" (f=12), %6.59'u "Nesne (Özne-Yüklem Dışındaki Kelime)" (f=11), %4.79'u "Kelimelerin Cümledeki İsimleri" (f=8) şeklindedir.

Ö5: *Özne işi yapan kişi, ortadaki kelime nesne yüklem en sonda. Örnek: Ali parka gitti. (Özne-nesne-yüklem)*

Ö134: *Nesne herkese göre olan.*

Ö179: *Kişiden kişiye farklılık gösteren ifadelere öznel denir.*

Ö208: *Yüklem eylemi yapan kişi.*

Ö213: *Ben bu kalemi çok severdim, ben özne.*

Öğrencilerin %7.63'ü ise "Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum" (f=19) biçiminde yanıt vermiştir.



### 3.2.5. Kök-ek konusuna yönelik öğrenci düşünceleri

**Tablo 16.** Kök-Ek

	Frekans (f)	Yüzde (%)		Frekans (f)	Yüzde (%)
Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum	129	51.60			
			<b>Kök</b>		
			Kelimenin Kendisi	35	63.64
			Örnekle Açıklama	20	36.36
			Toplam	55	100.00
Biliyorum	107	42.80	<b>Ek</b>		
			Kelimeye Getirilen Ek	33	46.48
			Örnekle Açıklama	22	30.99
			Ek Örnekleri	16	22.54
			Toplam	71	100.00
Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum	14	5.60			
Toplam	250	100.00			

Tablo 16'ya göre öğrencilerin %51.60'ı kök-ek konusuna "Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum" (f=129) biçiminde yanıt vermiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %42.80'i "Biliyorum" (f=107) biçiminde yanıt vermiştir ve öğrenci yanıtlarının kök konusuyla ilgili olarak %63.64'ü "Kelimenin Kendisi" (f=35), %36.36'sı "Örnekle Açıklama" (f=20); ek konusuyla ilgili olarak %46.48'i "Kelimeye Getirilen Ek" (f=33), %30.99'u "Örnekle Açıklama" (f=22), %22.54'ü "Ek Örnekleri" (f=16) şeklindedir.

Ö4: Örneğin kuşlar kelimesinin kökü kuş, eki -lar.

Ö7: Kök ek almamış kelime, ek kökü yeni kelimeye dönüştüren ek.

Ö39: Kök: Kelimenin hiç ek almamış hali, Ek: Kelimeye getirilen harfler

Ö53: -ler, -lar eki.

Ö103: Mesela göz ek aldığıında -lük olur, birleştire gözlük.

Ö198: markete, -e ek.

Ö229: su kök -cu ek.

Öğrencilerin %5.60'ı ise "Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum" (f=14) biçiminde yanıt vermiştir.

### 3.2.6. Fiilimsi konusuna yönelik öğrenci düşünceleri

**Tablo 17.** Fiilimsi

	Frekans (f)	Yüzde (%)		Frekans (f)	Yüzde (%)
Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum	201	80.40			
			Fiile Benzeyen Kelime	12	52.17
Biliyorum	24	9.60	Film	6	26.08
			Diğer	5	21.73
			Toplam	23	100.00
Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum	25	10.00			
Toplam	250	100.00			

Tablo 17'ye göre öğrencilerin %80.40'ı fiilimsi konusuna "Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum" (f=201) biçiminde yanıt vermiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %9.60'ı "Biliyorum" (f=24) biçiminde yanıt vermiştir ve öğrenci yanıtlarının %52.17'si "Fiile Benzeyen Kelime" (f=12), %26.08'i "Film" (f=6) şeklindedir.

Ö18: *Fiile benzeyen.*

Ö28: *Fiil gibi.*

Ö35: *Fiil olmayan ama fiile çok yakın kelimelere denir.*

Ö101: *Film.*

Öğrencilerin %10.00'u ise "Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum" (f=25) biçiminde yanıt vermiştir.

### 3.2.7. Ses olayları konusuna yönelik öğrenci düşünceleri

**Tablo 18.** Ses Olayları

	Frekans (f)	Yüzde (%)		Frekans (f)	Yüzde (%)
Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum	142	57.26			
			Sesle İlgili Olan	35	37.23
			Yüksek Ses	25	26.60
			Yumuşama	10	10.64
			Ses Kirliliği	6	6.38
			Ses Düşmesi	5	5.32
Biliyorum	89	35.89	Ünsüz Benzeşmesi	4	4.26
			Büyük Ünlü Uyumu	4	4.26
			Kaynaştırma Harfi	2	2.13
			Ünlü Harfler	2	2.13
			Ses Uyumu	1	1.06
			Toplam	94	100.00
Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum	17	6.85			
Toplam	248	100.00			

Tablo 18'e göre öğrencilerin %57.26'sı ses olayları konusuna "Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum" (f=142) biçiminde yanıt vermiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %35.89'u "Biliyorum" (f=89) biçiminde yanıt vermiştir ve öğrenci yanıtlarının %37.23'ü "Sesle İlgili Olan" (f=35), %26.60'ı "Yüksek Ses" (f=25), %10.64'ü "Yumuşama" (f=10), %6.38'i "Ses Kirliliği" (f=6) şeklindedir.

*Ö8: çok sesli yerler.*

Öğrencilerin %6.85'i ise "Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum" (f=17) biçiminde yanıt vermiştir.

### 3.2.8. Anlatım bozuklukları konusuna yönelik öğrenci düşünceleri

**Tablo 19.** Anlatım Bozuklukları

	Frekans (f)	Yüzde (%)		Frekans (f)	Yüzde (%)
Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum	123	49.60			
Biliyorum	101	40.73	Yanlış Anlatma	27	31.76
			Sözel Olarak Zorluk Yaşamak/ Kekelemek	25	29.41
			Gereksiz/Yanlış Kelime Kullanımı	14	16.47
			Devrik/Olumsuz Cümle	9	10.59
			Anlamda Bozukluk	6	7.06
			Yazım Yanlışları	4	4.71
			Toplam	85	100.00
Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum	24	9.68			
Toplam	248	100.00			

Tablo 19'a göre öğrencilerin %49.60'ı anlatım bozuklukları konusuna "Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum" (f=123) biçiminde yanıt vermiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %40.73'ü "Biliyorum" (f=101) biçiminde yanıt vermiştir ve öğrenci yanıtlarının %31.76'sı "Yanlış Anlatma" (f=27), %29.41'i "Sözel Olarak Zorluk Yaşama" (f=25), %16.47'si "Gereksiz/Yanlış Kelime Kullanımı" (f=14), %10.59'u "Devrik Olumsuz Cümle" (f=9), %7.06'sı "Anlamda Bozukluk" (f=6), %4.71'i "Yazım Yanlışları" (f=4) şeklindedir.

Ö6: *Mesela bir cümlede bir kelimedden iki eş anlamlı kelimeler kullanılınca anlatım bozukluğu olur.*

Ö11: *Cümlede bozukluk olması.*

Ö13: *Anlatırken zorlanmak, cümlede hep aynı kelimeleri tekrarlamak, bence kolaydı.*

Ö16: *Cümleleri birbirine bağlayan eki ifade ediyor.*

Ö27: *Cümleyi düzgün kuramama demektir.*

Ö34: *Yanlış kelimelerin yanlış yerlerde kullanılması.* Ö58: *Cümlede veya takılarak konuşmak.*

Ö86: *Anlatım bozuklukları anlattığımız bazen yanlış bir şey ya da yanlış anlama bir şey olabilir.*

Öğrencilerin %9.68'i ise "Bilmiyorum Öğrenmek İstemiyorum" (f=24) biçiminde yanıt vermiştir.

### 3.3. Öğrencilerin Dil bilgisi Öğrenme Noktasındaki Düşüncelerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin dil bilgisi öğrenme noktasındaki düşüncelerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 20.** Öğrencilerin Dil bilgisi Öğrenmeye Yönelik Düşünceleri

Öğrenmek İstiyorum	Öğrenmek İstiyorum		Öğrenmek İstemiyorum		
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	
Öğrenme İsteği	99	46.92	Başaramama Kaygısı	2	40.00
İleriye Yönelik Hazırbulunuşluğu Sağlama	30	14.22	Sıkıcı Gelmesi	2	40.00
Başarılı Olma İsteği	27	12.80	Diğer	1	20.00
Fayda Sağlama	23	10.90			
Merak	18	8.53			
Sınava Yönelik Bilgi Edinme	7	3.32			
Öğrenme Sağlayamama	7	3.32			
Toplam	211	100.00	Toplam	5	100.00

Tablo 20'ye göre, dil bilgisi öğrenme düşünceleri boyutunda "Öğrenmek İstiyorum"a yönelik öğrenci yanıtlarının %46.92'si "Öğrenme İsteği" (f=99), %14.22'si "İleriye Yönelik Hazırbulunuşluğu Sağlama" (f=30), %12.80'i "Başarılı Olma İsteği" (f=27), %10.90'ı "Fayda Sağlama" (f=23), %8.53'ü "Merak" (f=18), %3.32'si "Sınava Yönelik Bilgi Edinme" (f=7), %3.32'si "Öğrenme Sağlayamama" (f=7) şeklindedir.

Ö25: *Bu konuların hepsini öğrenirsem başarılı ve bilgili olurum.*

Ö99: *Geri kalırsam başka sınavlarda düşük alırım.*

Ö147: *İleride başarılı olmak istiyorum.*

Ö174: *Öğrenmek güzeldir.*

Ö248: *Çok önemli onlar ve ortaokullarda karşımıza çıkabilir.*

Araştırmaya katılan öğrencilerin "Öğrenmek İstemiyorum"a yönelik yanıtlarının %40.00'ı "Başaramama Kaygısı" (f=2), %40.00'ı "Sıkıcı Gelmesi" (f=2), %20.00'si "Diğer" şeklindedir.

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

İlkokul öğrencilerinin dil bilgisi konularıyla ilgili bilgi, metafor ve yanılsamalarını belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonuçlarına göre öğrenciler “isim, fiil, sıfat, zarf, bağlaç, fiilde zaman, sözcükte anlam, yapı bakımından kelimeler (basit-türemiş-birleşik), yüklem yerine göre cümleler (kurallı-devrik), anlamına göre cümleler (olumlu-olumsuz-soru) ve noktalama işaretleri” konularına “Biliyorum” biçiminde yanıt vermiştir. Buna rağmen öğrencilerin “zarf ve yüklem yerine göre cümleler” konularında doğru tanımlama yapamadıkları tespit edilmiştir.

“... senin için ne ifade ediyor?” sorusu kapsamında isim için en fazla verdikleri yanıt “insan ismi” olmuştur. Bunu “varlıklara verilen isim” ve “hitap kelimesi” takip etmektedir. “Fiil” konusu kapsamında en fazla verilen yanıtlar “iş-oluş-hareket” ile “eylemleri belirten kelime” biçimindedir. Araştırmalar çocukların dil ediniminde isim ve fiilleri öncelikle öğrendiklerini göstermekle birlikte hangisini önce öğrendiklerine yönelik kesin bir bilgi yoktur. Sever ve Çetinkaya (2018) tarafından yapılan çalışmada ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında kullandıkları sözcük türlerinin yoğun biçimde isim ve fiiller olduğu, öğrencilerin diğer sözcük türlerini yeterince kullanmadıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte Gentner (1978: 988) çocukların fiilleri isimlerden daha yavaş öğrendiklerini ifade ederken, Tardif ve diğerleri Doğu Asyalı çocukların fiilleri isimlerden daha hızlı öğrendiklerini bulgulamışlardır (akt. Nisbett, 2003: 120). Fiil konusuna verilen yanıtlardan birinin “hayvan-fil” olması öğrencilerin kavram ile ilgili metaforik algılarını göz önüne sermektedir. Reedy ve Bearne (2013)’e göre ilkökulda dil bilgisi öğretimi kapsamında fiil konusunun işlendiği düşünüldüğünde, resimli bir kitaptan yola çıkarak drama yaptırılabilir. Çocuklardan “koşuyor, atlıyor, zıplıyor, kayıyor” gibi fiilleri canlandırmaları istenebilir. Bu şekilde dil bilgisi öğretimini somutlaştırmak mümkün olabilir.

Öğrencilerin “sıfat” konusu kapsamında en fazla verdikleri yanıt “varlıkların özelliklerini belirten kelimeler” biçimindedir. “Zarf” konusunda en fazla verilen yanıtın “mektup zarfı” olması dikkat çekicidir. İlkokul öğrencilerinin somut işlemler döneminde olması, zarf kelimesini zihinlerinde var olan şemaları doğrultusunda yorumlamalarında etkili olabilir.

“Bağlaç” konusunda en fazla verilen yanıtlar “de bağlacı, ki bağlacı, kelimeleri birbirine bağlama, cümleleri birbirine bağlama” biçimindedir. Verilen yanıtlar öğrencilerin bağlaç ile ilgili fikir sahibi oldukları yönündedir. Ayrıntı olarak görülebilecek bilgileri ifade edebilmeleri dikkat çekicidir. Bozavlı (2016) tarafından yapılan çalışmada 7-8 yaşında ilkökul çağındaki çocukların bağlaçları yetişkinler düzeyinde kullandıkları saptanmıştır. Vygotsky (2018: 88)’e göre bağlaç kullanımı çocukta dil açısından bir dönüm noktasıdır çünkü bağlaç kullanmak iki cümleyi birbiri ile ilişkilendirebilmek anlamına gelir. Piaget (2017b)’e göre ise dil bilgisi ve mantık ilişkisi, nedensel ve mantıksal zincirleme bağlaçları (çünkü, zira, o halde) ve bağdaşmazlık bağlaçları (rağmen, her ne kadar, ne de olsa) ile kurulur ancak 7 yaşına kadar egosantrik düşünme



eğiliminde olan çocuğun bu söylemleri mantıksal bir akıl yürütme amacıyla değil de başkalarının düşüncesinden bağımsız olarak kendi düşüncesini aktarmak için kullanılır. Çocukların “çünkü” ve “mademki” bağlaçlarını kullanma miktarları yaşla doğru orantılı olarak artmaktadır. 3 yaşında bu bağlaçlar daha az kullanılırken, 7 yaşında önemli ölçüde bir artış göstermektedir. Buna yönelik gerekçe ise “bitiştirme \*” kavramının 7-8 yaşında egosantrizmin azalmasıyla birlikte azalması ve toplumsallaşmanın artmasıdır. Bağdaşmazlık bağlaçları (her ne kadar, ne de olsa, ... rağmen, bununla birlikte, fakat) 7-8 yaşlarında ortaya çıkmakta ancak 11-12 yaşlarında tam ve yerinde kullanılmaktadır. Çocuklar bu bağlaçları yetişkinlerden duymaktadır ancak bu bağlaçlar zıt önermeleri birbirine bağladığından bunları yerinde kullanabilmek için çocukların belirli bir gelişim dönemine gelmeleri ve mantıksal akıl yürütme becerisini edinmiş olmaları gerekmektedir.

“Fiilde Zaman” ile ilgili en fazla verilen yanıt “geçmiş zaman” biçimindedir. Bunu “gelecek zaman ve şimdiki zaman” izlemektedir. MEB (2013: 12)’e göre 3-4 yaşları çekim kurallarının görülmeye başladığı dönemdir. Çocuk geçmiş, şimdiki ve geniş zaman eklerini kullanmaya başlar. Daha önce “Kedi içer.” derken daha sonra “Kedi süt içiyor.” şeklinde ifade edebilir. 4-5 yaşındaki çocuk geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanları doğru olarak kullanabilir. 5-6 yaşında ise çekim kuralları ve kişi zamirlerinin çekimi de doğru kullanılır ve zaman kullanımı gelişir.

“Sözcükte anlam” konusunda en fazla verilen yanıtlar “zıt anlamlı kelime, eş anlamlı kelime, eş sesli kelime, gerçek anlamlı kelime, mecaz anlamlı kelime” biçimindedir.

“Yapı bakımından kelimeler” konusuna verilen yanıtlara bakıldığında basit kelime için en fazla verilen yanıt “ek almamış kelime”, türemiş kelime için en fazla verilen yanıt “ek almış/anlamı değişen kelime”, birleşik kelime için ise “iki kelimenin birleşmesiyle oluşan kelime” biçimindedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin bu kelimeleri örnek vererek açıkladıkları da görülmektedir.

“Yüklem yerine göre cümleler” konusuna verilen yanıtlara bakıldığında kurallı cümle için en fazla verilen yanıt “düzgün cümle”, devrik cümle için ise “düzgün olmayan cümle” biçimindedir. “Yüklemi sonda olan cümle” ve “yüklemi sonda olmayan cümle” yanıtlarının ise çok düşük oranda olduğu görülmektedir. MEB (2013: 12)’e göre 3-4 yaşındaki çocuk ana dilinin temel yapılarını öğrenir. Söz diziminde özne, nesne ve yüklem arasındaki fonksiyonel ilişkileri anlar. 4-5 yaşındaki çocuk, düzgün ve tam cümleler kurabilir. 5-6 yaşındaki çocuğun dili kullanımı bir yetişkinin diline benzer. Bununla birlikte Crystal (2005: 208)’e göre çocukların dil bilgisi yapılarını öğrenmeleri kelimeleri öğrenmelerinden daha fazla zaman alır. Bunu öğrenmeleri için semantik bir bakış açısına ihtiyaçları vardır. Çocuklar dil bilgisi yapılarını çok iyi yönetirler ancak kodladıklarını anlamakla ilgili zorluk yaşarlar. Bu anlamsal zorluk çocuklar okula başladıklarında da devam eder.

\* Bitiştirme: Sözü oluşturan bir sonraki yargıların bir diğerine açık bağlaçlarla bağlı olmayıp sadece kümelenmesi demektir (Piaget, 2017b: 15).

“Anlamına göre cümleler” konusuna verilen yanıtlara bakıldığında olumlu ve olumsuz cümle için en fazla verilen yanıt “bir örnek cümle vererek açıklama” biçimindedir. Bunu olumlu cümle için “iyi, güzel anlamlı”, olumsuz cümle için “kötü, çirkin, anlamsız” yanıtları takip etmektedir. Soru cümlesine ise en fazla “soru sorulan cümle” biçiminde yanıt verilmiştir.

“Noktalama işaretleri” ile ilgili öğrencilerin bildiklerini ifade ettikleri en fazla yanıt “nokta” biçimindedir. Bunu “soru işareti, ünlem işareti, virgül” izlemektedir. Öğrencilerin yanıtlarında noktalama işareti belirtmenin yanı sıra “cümlelerin başında/sonunda/ortasında işaretler, kelimeleri/cümleleri düzenleyen işaretler, cümledeki işaretler, cümlede anlamı sağlayan işaretler, doğru okumayı sağlayan işaretler” biçiminde genel tanımlamalara gidildiği de belirlenmiştir. En az verilen yanıtlar arasında “üç nokta, tırnak işareti, kısa çizgi, noktalı virgül, kesme işareti, parantez, uzun çizgi” bulunmaktadır. Batur ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan araştırmada, 2. sınıf öğrencilerinin en fazla nokta işaretini, en az kesme işaretini kullandıkları tespit edilmiştir. Baldwin ve Coady (1978) tarafından yapılan çalışmada, okumada ilkökul öğrencilerinin yetişkinlere göre noktalama işaretlerine daha az dikkat ettikleri, noktalama işaretinin okumada geç gelişen bir işaret sistemi olduğu tespit edilmiştir.

Cümlelerin sonuna uygun noktalama işareti koyabilmek için cümle kavramı bilinmelidir. Bununla birlikte nokta, soru işareti, ünlem ya da üç nokta işaretinin hangisinin konulacağına karar vermek de dil bilgisi bilmeyi gerektirir. Çocukların sezgisel olarak noktalama işaretlerini öğrendiklerine vurgu yapan Graves (1980)’e göre, uygulama odaklı noktalama işareti eğitimi alan 3. sınıf öğrencileri, öğretilen noktalama işaretlerini tanımlayıp açıklayabilirken, sınıfta alıştırmaya ve testler yoluyla noktalama işaretlerini öğrenen öğrencilerin bunları tanıma ve açıklama oranı daha düşüktür. Bu sebeple noktalama işareti öğretiminde uygulama odaklı stratejiler benimsenmesi kalıcı öğrenmeye katkıda bulunacaktır.

Öğrenciler “zamir, edat, fiilde kişi, cümlelerin öğeleri, kök-ek, filimsi, ses olayları ve anlatım bozuklukları” konularına ağırlıklı olarak “Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum” biçiminde yanıt vermiştir.

Bu konulara “Bilmiyorum Öğrenmek İstiyorum” biçiminde yanıt veren öğrencilerin “... senin için ne ifade ediyor?” sorusu kapsamında “zamir” için en fazla verdikleri yanıt “ismin yerine kullanılan sözcük” olmuştur. “Edat” konusu kapsamında en fazla verilen yanıt “tek başına anlamı olmayan kelime” biçimindedir. Kıyaslama becerisi okul öncesi çocuklarda “dev gibi büyük, senin gibi büyük” biçiminde daha kısa ve durumsaldır ve 6 yaşından sonra gelişir. 7 yaşında somut işlemler dönemi ile birlikte bu karşılaştırmalar “dağ gibi büyük, ağaç gibi büyük” biçiminde somut hale gelir (Crystal, 2005: 208). Bu noktadan hareketle ilkökul öğrencilerinin özellikle somut işlemler döneminin sonlarına doğru edat kullanımında başarılı olması muhtemeldir.

“Fiilde kişi” konusu kapsamında en fazla verilen yanıt “tekil çoğul şahıslar” biçimindedir. “Cümlelerin öğeleri” konusu kapsamında öğrencilerin en fazla verdikleri yanıtın “öznel ve nesnel”

biçiminde oluşu dikkat çekicidir. Cümledeki kişi ve eylem biçiminde ifade edilen özne ve yüklem kavramlarının oranı ise daha düşüktür. Bu noktada öğrencilerin yanılığa düştükleri söylenebilir. Ulaş ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerine cümlenin öğelerinin öğretiminde işbirlikli öğrenme yöntemlerinden takım oyun turnuva tekniğinin cümlenin öğeleri konusunun öğretilmesinde geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak dâhil edildiği öğrenme yöntem ve teknikleri işe koşularak bu yanılığın önüne geçilebilir.

“Kök-ek” konusuna verilen yanıtlara bakıldığında, kök için en fazla verilen yanıt “kelimenin kendisi”, ek için en fazla verilen yanıt ise “kelimeye getirilen ek” biçimindedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin örnek vererek açıkladıkları da görülmektedir. “Fiilimsi” konusu kapsamında öğrencilerin en fazla verdikleri yanıt “fiile benzeyen kelime”, “ses olayları” konusu kapsamında “sesle ilgili olan, yüksek ses”, “anlatım bozuklukları” kapsamında ise “yanlış anlatma, sözel olarak zorluk yaşamak/kekelemek, gereksiz/yanlış kelime kullanımı” biçimindedir. “Devrik/olumsuz cümle”nin anlatım bozukluğu olarak algılanması da dikkat çekicidir.

Öğrencilerin dil bilgisi öğrenme noktasındaki düşüncelerinin olumlu olduğu söylenebilir. Buna gerekçe olarak öğrencilerin ifadeleri “öğrenme isteği, ileriye yönelik hazırbulunuşluğu sağlama, başarılı olma isteği, fayda sağlama, merak” biçimindedir.

İlkokulda dil bilgisi öğretimi, dilin kurallarını ezberletmek biçiminde algılandığında somut işlemler dönemindeki öğrencilerin bilişsel düzeyine uygun olmadığı gerekçesi ile öğretilmekten kaçınılan bir alan olmaktadır. Oysa ki dil bilgisi öğretiminin amacı, çocuğun dil edinimi sürecinde edindiği dil bilgilisel yapıların açığa çıkarılması ve bu yapıların dil becerilerini geliştirmeye katkı sağlamasıdır. Alanyazına bakıldığında, ülkemizde ilkokulda dil bilgisi öğretimi ile ilgili çalışmaların çok az sayıda olduğu görülmektedir. Dil becerilerinin geliştirilmesinde ilkokulda Türkçe öğretimi mihenk taşı görevindedir. Bu devrede dil bilgisini de içeren nitelikli bir Türkçe öğretimi almayan öğrenci, eğitim yaşamının diğer kademelerinde sözlü ve yazılı dil becerilerini kullanmada sorun yaşayabilmektedir. Balantekin (2020) tarafından yapılan çalışmada ilkokulu bitiren 5.sınıf öğrencilerinin önemli bir kısmının dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında istenilir yeterlikte, yazılarında imla kuralları ve noktalama işaretlerine dikkat etme becerisinin ise istenilir düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Akalın ve Kuyumcu Vardar (2020)’a göre 6. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi kazanımına ulaşma düzeyi ile öğrencilerin Türkçe dersi tutumları arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Sözü edilen çalışmalar ilkokulda dil becerilerini geliştirmenin ileriye yönelik hazırbulunuşluğu sağlama açısından önemini ortaya koymaktadır. Bu gelişimi sağlamanın temel unsurlarından biri de dil bilgisi öğretimine yer verilen bir Türkçe öğretimi planlamasıdır.

Bireyin bilgi ihtiyacını gidermesini sağlayan en önemli öge dildir ve dil becerilerinin geliştirilebilmesi için ana dili öğretim programlarının iyi çözümlenmesi gerekir. Cumhuriyetten

bu yana eğitim programlarında meydana gelen değişiklikleri incelemek, sözü edilen programlara yönelik sağlıklı yorumlar yapabilme ve karar verebilme açısından önemlidir (Benzer, 2017: 302). Bu doğrultuda ele almak gerekirse 1924-2019 Cumhuriyet dönemi Türkçe öğretim programları incelendiğinde 1924'ten 2005 Türkçe öğretim programına kadar dil bilgisi konularının artarak programlarda yer aldığı görülmektedir. 2005 Türkçe öğretim programı ile birlikte yapılandırmacı paradigmanın etkisiyle dil bilgisi konuları oldukça azaltılmış, 2019 programında ise okuma ve yazma kazanımlarının içinde yer bulabilmiştir. Öğretim yöntemine ve sürecine dair bir rehber de yer verilmemiştir. Kutlubay (2015: 91)'a göre, Türkçe dersinin bütünlüğünün vurgulanması ve dil bilgisi öğretiminin diğer dil becerilerini desteklemesi gerektiği programların çoğunun ortak özelliği olmakla birlikte programlarda temel alınan yaklaşım ve süreçte kullanılacak yöntemler ile ilgili ya hiç bilgi verilmediği ya da çok az bilgi verildiği anlaşılmaktadır.

Bu noktada daha önceki Türkçe öğretim programlarında yer alan konuların ilkökul öğrencilerinin dil becerilerini nasıl etkilediğine yönelik çalışmaların olmayışı alanda bir boşluk olarak karşımıza çıkmaktadır. 2019 Türkçe öğretim programında ilkökul bölümünde bulunmayan konulara öğrencilerin "Biliyorum" ile "Bilmiyorum öğrenmek istiyorum" şeklindeki ifadeleri, programda yer almamasına rağmen bu konularla ilgili farkındalıklarının olduğunu, öğrenmeye karşı olumlu bir bakış açısı geliştirdiklerini göstermektedir. Bu bağlamda araştırmanın var olan durumu ortaya koyması yönüyle, saha uygulamaları ile öğretim programı, yöntem, öğretim materyali gibi bileşenleri karşılaştırmalı olarak inceleme noktasında yeni çalışmaların önünü açarak alana katkı sağlaması beklenmektedir.

## ÖNERİLER

1. Yapılacak yeni bir çalışma ile öğrencilerin dil bilgisine yönelik bilgileri alt ve üst düzey bilişsel basamaklar açısından değerlendirilebilir.
2. Öğrencilerin dil bilgisi kurallarını uygulama becerisi, dil bilgisi testleri ile yazılı anlatım çalışmalarıyla karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
3. Somut işlemler döneminde olan ilkökul öğrencilerinin dil bilgisi terminolojisini var olan zihinsel şemaları ile ilişkilendirip somutlaştırma eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu sebeple dil bilgisi öğretimi yapılırken öğrencilerin somut ilişkilendirmeler yapabilecekleri öğretim yöntem ve teknikleri geliştirilebilir.
4. Dil bilgisi öğretimi yapıldıktan sonra, öğrencilere anlık öğrenme düzeylerini ve tutumlarını ölçücü test ve anket çalışmaları yapılmalı ve böylece sahadan veriler toplanmalıdır.

## TEŞEKKÜR

Araştırmanın ortaya çıkmasında katkı sağlayan tüm meslektaşlarıma teşekkürü bir borç biliyorum.

## KAYNAKLAR

- Akalın, S., & Kuyumcu Vardar, A. (2020). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi kazanım düzeyleri ile Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 8(2), 1-16.
- Andrews, R., Togerson, C., Beverton, S., Freeman, A., Locke, T., Low, G., Robinson, A., & Zhu, D. (2006). Effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal*, 32(1), 39-55.
- Balantekin, Y. (2020). İlkokulu tamamlayan öğrencilerin Türkçe dersi yeterliklerinin Türkçe öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 786-833.
- Baldwin, R. S., & Coady, J. M. (1978). Psycholinguistic approaches to a theory of punctuation. *Journal of Reading Behavior*, 10(4), 363-375.
- Barrs, M. (2000). The reader in the writer. *Reading*, 34(2), 54-60.
- Batur, Z., Akar, C., Sezgin Tufan, B., & Topbaşoğlu, N. (2016). İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerisi. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi*, 2, 46-60.
- Benzer, A. (2017). Cumhuriyet dönemi karşılaştırmalı ana dili öğretim programları. In Güzel, A. (Ed.), *Başlangıçtan günümüze Türkçenin eğitim-öğretim tarihi araştırmaları* (1. Baskı) (s. 301-350). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Berk, L. E. (2000). *Child Development* (5th Edition). Massachusetts: Allyn & Bacon by Pearson.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bozavlı, E. (2016). İlkokul çağındaki çocuklarda bağlaçların söylemsel değerleri. *Turkish Studies*, 11(10), 137-150.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (3. bs.). Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Crystal, D. (2005). *How Language Works: How Babies Babble, Words Change Meaning and Languages Live or Die*. New York: Penguin Groups.
- Gentner, D. (1978). On relational meaning: The acquisition of verb meaning. *Child Development*, 49, 998-998.
- Graves, D. H. (1980). When children want to punctuate: Basic skills belong in context. *Language Arts*, 57(5), 567-573.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik Analizi- Kuramsal ve Pratik Bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.



- Halliday, M. A. K. (2004). *The Language of Early Childhood* (J. J. Webster, Yay. Haz.) London: Continuum.
- Kutlubay, H. (2015). *1928'den günümüze kadar Türkçe öğretim programlarında dil bilgisi öğretiminin durumu* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Lenneberg, E. H. (1969). On explaining language. *Science*, 164, 635-643.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı*.
- MEB (2013). *Dil Gelişimi*. MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*.
- Merriam, S. B. (2001). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Moskowitz, B. A. (1978). The acquisition of language. *Scientific American*, 239(5), 92-109.
- Myhill, D., Lines, H., & Watson, A. (2011). Making meaning with grammar: A repertoire of possibilities. *English in Australia*, 47(3), 29-38.
- Nisbett, R. (2003). *Düşüncenin Coğrafyası* (G. Çağalı Güven, çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Piaget, J. (2017a). *Çocukta Dil ve Düşünme* (Çev. Sabri Esat Siyavuşgil). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Piaget, J. (2017b). *Çocukta Karar Verme ve Akıl Yürütme* (Sabri Esat Siyavuşgil, çev.). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Piaget, J. ve Inhelder, B. (2016). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Reedy, D., & Bearne, E. (2013). *Teaching Grammar Effectively in Primary Schools*. London: UKLA.
- Sever, E., & Çetinkaya Özdemir, E. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında kullandıkları sözcüklerin türleri üzerine bir değerlendirme. *İlköğretim Online*, 17(1), 440-449.
- Temizyürek, F., & Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe programları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tiryakiol, S., Sarıtaş, H., & Benzer, A. (2018). Kuralavırım yaklaşımıyla Türkçe dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 372-393.
- Ulaş, A. H., Epçaçan, C., Mutlu Aydın, S., & Kurtlu, Y. (2015). İlkokul 4. sınıf öğrencilerine cümlelerin öğelerinin öğretiminde işbirlikli öğrenme tekniklerinden takım oyun turnuvasının akademik başarıya etkisi. *Turkish Studies*, 10(7), 935-950.
- Vygotsky, L. S. (2018). *Düşünce ve Dil*. İstanbul: Roza Yayınevi.
- Waugh, D., Warner, C., & Waugh, R. (2013) *Teaching Grammar, Punctuation, and Spelling in Primary Schools*. London: Sage.
- Wood, D. (2003). *Çocuklarda Düşünme ve Öğrenme* (Mine Özünlü, çev.). Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods* (3rd Ed.). CA: Sage Publication.



**Keywords**

Concession; Spoken Discourse; Interactional Linguistics; Discourse Analysis; Gender

**Anahtar Sözcükler**

Ödünleme; Sözlü Söylem; Etkileşimsel Dilbilim; Söylem Çözümlemesi; Toplumsal Cinsiyet

Aydın, D. & Ercan, G. S. (2021). Gender-Based Use of Concession Insights from Turkish Spoken Discourse. *Dil Dergisi*, 172 (2). 133-159.

## GENDER-BASED USE OF CONCESSION: INSIGHTS FROM TURKISH SPOKEN DISCOURSE

### TOPLUMSAL CİNSİYET TEMELLİ ÖDÜNLEME KULLANIMI: TÜRKÇE SÖZLÜ SÖYLEME DAYALI BULGULAR

• Derya Aydın  - Gülsüm Songül Ercan 

Öğr. Gör., Türk Hava Kurumu Üniversitesi, İzmir Havacılık Meslek Yüksekokulu, daydin@thk.edu.tr

Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Genel Dilbilim Bölümü, songul.ercan@deu.edu.tr

**Abstract**

Concessive relations have been defined in terms of concepts such as surprise, counter-expectation, incompatibility, or conflict between clauses in literature. Concession can be marked explicitly by a range of linguistic resources or expressed implicitly and perceived by the hearer based on contextual cues. In previous studies, various functions of concession including expressing a contrast, preventing potential misunderstandings, correction/repair, alignment, and topic management have been reported. Traditional view on gender and language allege that women tend to seek common ground, avoid disagreement and be polite. The current view, on the other hand, claim that discourse context is determinant on such tendencies. Considering the discursive functions of concession, it can be presumed that women opt for concession more frequently than men do. Therefore, the aim of this study is twofold: to determine (if any) gender-based differences (i) in the marking and use of concessive resources and (ii) in the functions of concession in Turkish spoken discourse within the framework of Interactional Linguistics. The database of the study consists of the transcriptions of six-

**Öz**

Ödünleyici ilişkiler alanyazında şaşırma, karşıt beklenti, iki tümce arasında uyumsuzluk, çatışma ya da uygunsuzluk olarak tanımlanmıştır. Ödünleme çeşitli dilsel kaynaklar kullanılarak açık biçimde işaretlenebildiği gibi, örtük olarak da gerçekleştirilebilmekte ve bağlamsal bilgiye dayalı olarak dinleyici tarafından yorumlanabilmektedir. Önceki çalışmalarda ödünlemenin karşıtlığın gösterilmesi, olası yanlış anlaşılmaların önlenmesi, düzeltme/onarım, uzlaşma ve konu yönetimi işlevleriyle kullanıldığı ortaya konmuştur. Diğer taraftan, dil kullanımı ve cinsiyet ile ilgili geleneksel bakış açısı, kadınların ortak paydada buluşma, anlaşmazlıktan kaçınma ve kibar dil kullanma eğiliminde olduğunu öne sürmektedir. Ödünlemenin söylemsel işlevleri dikkate alındığında, kadınların ödünlemeyi erkeklerden daha sık kullandığı savlanabilir. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı Türkçe sözlü söylemde (i) ödünlenmenin işaretlenmesi ve ödünleyici dilsel kaynakların kullanımında ve (ii) ödünlemenin işlevlerinde (varsa) cinsiyet farklılıklarının Etkileşimsel Dilbilim çerçevesinde belirlenmesidir. Çalışmanın veri tabanı altı saatlik Türkçe gündelik söylem kayıtlarından elde edilen

hour daily Turkish conversations. Our findings have revealed that concession is mostly marked explicitly (83.5%) with no significant difference between the female and male participants and the most used concessive marker is 'ama' (but) by both genders (33.7%). As for the functions, the concessions are mostly used to express a contrast (49.4%) with no significant difference between male and female speakers. These findings support the view that it is not the gender of the speakers but the discourse context that shapes the language use.

çevriyazı metinlerinden oluşmaktadır. Bulgularımız, ödünlemenin en çok açık biçimde gerçekleştirildiğini (83.5%), ancak cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Türkçe sözlü söylemde en sık kullanılan ödünleyici dilsel kaynağın 'ama' olduğu saptanmıştır (33.7%). Ödünlemenin işlevleri açısından ise, veri tabanımızda ödünlemenin en çok karşıtlığın gösterilmesi (49.4%) amacıyla kullanıldığı, ancak cinsiyetler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya konmuştur. Çalışmamızda ödünlemenin işaretlenmesi ve işlevleri bakımından cinsiyete dayalı bir farklılık saptanmamıştır. Bu bulgular, dil kullanımının konuşucuların cinsiyetine göre değil, söylem bağlamına göre biçimlendiği ortaya koyması bakımından cinsiyet ve konuşma biçimleri ile ilgili güncel görüşü desteklemektedir.

## INTRODUCTION

Concession is a particular relation holding between the interpretations of two clausal arguments, where the situation described in the main clause is contrary to what is expected in the subordinate clause (König, 1986). Therefore, concessive constructions are used to assert two propositions against the background assumption that the relevant situations do not normally go together (Haspelmath & König, 1998, p. 566).

Considered as a ubiquitous and universal feature of communication across languages (González & Taboada, 2021, p.96) concessive relation has been addressed from various viewpoints in the literature. There is a large body of research devoted to the description of concession in syntactic, logical, semantic, textual and rhetorical aspects in an attempt to provide a clear understanding of the formal and functional properties of this relation, which still lacks a generally accepted definition (Heine, 2002, p.91). From a discourse-functional perspective, concessive practices are considered as a recurrent phenomenon in conversation and have been shown to have important roles in social interplay (Lindström & Londen, 2013, p.4). In recent years, due to growing interest in spoken discourse, concession has begun to be analyzed in conversational settings to identify its interactional functions.

Conversation, through which interpersonal actions are performed, displays regular patterns emerging out of the contributions of different participants. Ordinary conversation or everyday talk is considered as the central and most prototypical form of language (Chafe 1998, p. 98; Wooffitt, 2005, p. 19; Pianese, 2006, p.1043). Thus, the analysis of spoken discourse explicates what language accomplishes in our lives and in society in general (Cameron, 2001, p. 7) and enables researchers to understand the dynamics of social life and how individuals pursue their relationships (Sert, Balaman, Daşkın, Büyükgüzel & Ergül, 2015, p. 3). As a recurrent pattern in conversation, concession is employed by discourse participants to achieve certain tasks in talk-in-interaction as a means to maintain social relationships.

Interactional Linguistics (IL) attempts to describe linguistic structures and their meanings over the social goals they serve to achieve in naturally occurring spoken language (Lindström, 2009, p. 96), adopting the view that linguistic analysis should seek to uncover how language is used for particular tasks and purposes in conversation (Kern & Selting, 2013, p.1). This interactional line of research has revealed that concession is used to achieve various interactional goals in spoken discourse. In addition to its function to express two contrasting situations as its name denotes, concession has been shown to facilitate social interaction through several mechanisms such as managing disrupting viewpoints, acknowledging opposite viewpoints, seeking alignment, building intersubjectivity, preventing disagreement through the use of hedges, repairs, corrections, and politeness strategies (Pomerantz, 1984; Couper-Kuhlen

& Thompson, 2000; Barth, 2000; Barth-Weingarten, 2003; Koivisto, 2012; Linström & Londen, 2013; Günthner, 2016; Pfänder, 2016).

Considering these discursive functions of concession, women might be expected to use concession more often than men because women have been associated with facilitative, conciliatory, collaborative, indirect, supportive, affectively-oriented, person/process-oriented interactional styles in the literature (Holmes, 2006, p.6). Extensive research on language and gender has revealed interactional styles indexing femininity including the use of facilitative language, giving supportive feedback, preferring indirectness, and using conciliatory strategies (Ochs, 1992; Eckert and McConnell and Ginet, 2003).

Accordingly, the purpose of this study is to determine (i) gender-based differences in the marking and use of concessive resources and (ii) in the functions of concession in Turkish spoken discourse within the framework of Interactional Linguistics. To this end, we first present how concession is marked in Turkish and then its interactional functions as found in the related literature.

### 1.1. Concessive Relations and the Marking of Concession in Turkish

Various definitions have been proposed for concessive relations in the literature from different perspectives. Morphosyntactic studies focus on the typical realizations of concession through two syntactic mechanisms, namely, hypotaxis and parataxis or with several grammatical mechanisms including concessive connectives, prepositional phrases, adverbial clauses, conjunctive adverbs among others (Vergaro, 2014, p.554). Considering that speakers usually strive to make their contributions to discourse coherent, concessivity has also been studied in terms of adverbial clause linking (Hilpert, 2013), coherence relations and discourse markers (Stede & Umbach, 1998; Zeyrek & Soycan, 2018).

From a semantic point of view, concession is defined by comparing it to the contrastive and causal relations (König, 1985; Verhagen, 2000). Concessive relations are asserted to arise from a contrast between the effects of two causal relations, where the first relation 'creates' and the second relation 'denies' the expectation (Robaldo & Miltsakaki, 2014, p.3). Concessive sentences indicate that the situation described in the main clause (B) is contrary to what is expected in relation to what is expressed in the subordinate clause (A) (König, 1986).

For example, the presupposition arising from Example (1)a below can be expressed as in (1)b (Crevels, 2000, p. 313):

- (1) a. *Even though* he had not eaten for days, he looked strong and healthy.
- b. If one does not eat for days, one normally does not look strong and healthy.

In (1a) the incompatibility between one's not eating for days and their strong and healthy look is explicitly marked with *even though*, which emphasizes the concessive nature of the sentence it introduces.

(2) It was raining *but* Peter went out.

In Example (2), the information that Peter went out could be considered as surprising in the light of the information that it was raining. This time, the incompatibility between the clauses is marked with *but* (Iten, 2005, p.106).

Previous research on the formal categorization of concession strived to determine how concession is marked in different languages, particularly by taking a concessive item such as 'although' in English or 'obwohl' in German as a point of departure. This method has been criticized for overlooking the less established markers and ignoring the contribution of context to draw a concessive interpretation from a speaker's utterance without any explicit concessive marker (Barth-Weingarten, 2003:78). The fact that the established concessive connectives can also signal other relations (Thompson, 1987, p.69), and that different constructions and lexical items can be used to express the same relation (Iten, 2005, p.108) calls for a pragmatic perspective especially when concession is analyzed in spoken discourse.

From a discourse-pragmatic perspective, concession is considered as a text relation connecting clauses and larger units in discourse as suggested by Rhetorical Structure Theory (RST), where a presupposition between the propositions is denied (Mann and Thompson, 1987). It is also analyzed as a type of coherence/discourse relation combining two clauses in a potential or apparent contradiction (Taboada & Gómez-González, 2012; Aksan & Demirhan, 2018; Zeyrek-Bozşahin & Soycan, 2018). Adopting this point of view, Antaki & Wetherell (1999) introduced *show concessions*, a three-part discourse pattern of *proposition*, *concession*, and *reassertion* in conversation. Similarly, Couper-Kuhlen & Thompson (2000) developed a tripartite move structure called *Cardinal Concessive Schema* prototypically consisting of *claim*, *acknowledgement* and *counterclaim* in their action-oriented approach and have put emphasis on the functions of concession in talk-in-interaction.

The fuzziness in literature regarding what concession is holds for how concession is marked. Various linguistic items such as conjunctions, prepositions, prepositional phrases, correlative conjuncts, discourse markers, subordinators, converbs have been reported in the literature as concessive markers (Stede & Umbach, 1998; Taboada & Gómez-González, 2012). However, it is difficult to classify linguistic cues signaling concession, and to make an informed choice among a set of candidate markers and constructions (Grote et al., 1997, p. 89). According to Chen (2000), a concessive sentence is a complex structure made up of a subordinate clause and a matrix clause, where the subordinate clause involves conceding or presupposing the existence of an

actual or hypothetical adverse situation and the matrix clause denotes a situation contrary to the expectation. Any linguistic device serving to mark this relationship is a concessive marker.

On the other hand, participants of discourse are able to understand discourse-pragmatic relations even when they aren't explicitly marked. As well as overt markers, concessive relations can also be expressed implicitly in discourse (Taboada & Gomez-Gonzalez, 2012, p. 21). In studies on English (Barth-Weingarten, 2003) and Polish (Szczyrbak, 2014), the spoken data have shown that concessivity does not have to be expressed overtly, the discourse-pragmatic relations between segments of talk can be understood by the participants of discourse based on the context even when they are not signaled by a concessive marker.

Adopting the working definition proposed by Chen (2000), in the present study concessive resources in Turkish mostly draws on Göksel & Kerslake (2005). Both explicitly marked concessive relations and implicit constructions have been taken into account in the data analysis. Through literature review, it has been found that there are fifteen concessive markers in Turkish from various lexical categories (Table 1).

**Table 1.** Concessive markers in Turkish

Categories with concessive function	Concessive resources
Discourse connectives	bununla birlikte/beraber (in spite of this, despite this, nevertheless), gerçi/hoş/aslında (it's true that/admittedly/actually), halbuki/oysa (ki) (whereas/however), gene de/yine de (and yet/still), her ne kadar (although)
Conjunctions	ama/ancak/fakat/lakin/yalnız (but), ne var ki/gel gör ki/ gelgelelim/ mamafih (however), dA/ya (but)
Postpositions	-e rağmen/karşın (in spite of)
Converbs/Adverbials	-dİğİ halde/AcAğİ halde (although), -mAklA birlikte/beraber (although) -(y)ken (while), hala (still)
Conditional suffix+clitic	-sA dA-/sA bile (even if)
Universal conditional concessives	Question phrase + sA dA/sA bile (no matter wh-)

As indicated in Table 1, concessive resources in Turkish are coded by a range of linguistic resources. In Turkish, in addition to the established discourse connectives, conjunctions, postpositions, converb/adverbials, universal conditional concessives also code concessivity (Menz, 2016). Question phrases combined with –sA e.g. Nereye giderseniz gidin (No matter



where you go) denote the failure (predicted or actual) to achieve an objective despite the efforts expressed in the conditional clause (Göksel & Kerslake, 2005, p. 435). The concessive function of *hala* (still) in spoken discourse has been document in a recent study (Aydın & Ercan, 2020). The said linguistic resources of concession perform various functions as presented in the following section.

## 1.2. Functions of Concession in Spoken Discourse

A review of the literature on the functions of concession in spoken discourse have revealed that discourse participants use concession to achieve various interactional goals. Results of the studies on English (Barth-Weingarten, 2003), French (Pfänder, 2016), Spanish (Taboada & Gomez-Gonzalez, 2012), German (Grote et al., 1997; Günthner, 2016), Polish (Szczyrbak, 2014), Swedish (Lindström & Londen, 2013), and Finnish (Koivisto, 2012) spoken data have determined various functions, some of which have been termed differently although they in fact denote similar functions. Therefore, within the scope of this study, these functions have been gathered under five functions (Table 2).

**Table 2.** Functions of Concession in Spoken Discourse

Function	Explanation	Example
Expressing a contrast	Suggesting a different conclusion by pointing out the existence of a state of affairs which would not normally be expected to co-exist with the previous statement (Barth-Weingarten, 2003).	Although it was December, no snow fell, and the temperature rose to 20 degrees (Grote et al., 1997).
Preventing potential misunderstandings	Preventing the hearer from drawing false implicatures from discourse based on general world knowledge (Grote et al., 1997).	Windows is very cheap. That doesn't mean you should buy it though, because it is full of bugs (Grote et al., 1997).
Correction/repair	a. other-correction: Restricting the validity of the other speaker's previous claim (Barth-Weingarten, 2003).	Klaus: This is really the best beer. I mean among the alcohol-free ones. Hans: Hmm. Although there are better ones. For example, Becks is far more drinkable (Günthner, 2000).
	b. self-correction: the speaker's backing down from their earlier position (Couper-Kuhlen & Thompson, 2000; Barth-Weingarten, 2003).	I haven't had a piece of meat. I had a little bit of meat in tacos on Monday but not much (Couper-Kuhlen & Thompson, 2005).

Alignment	Enhancing intersubjectivity in interaction by acknowledging other viewpoints, signalling reciprocity between participants, and contributing to preference for agreement (Lindström & Londen, 2013)	Because it... It is a regular full-time job even though it might not be the great great school (Taboada & Gomez-Gonzalez, 2012).
Topic management	Changing the topic in a conversation (Taboada & Gomez-Gonzalez, 2012). Helping the topic develop away from a controversial topic (Barth-Weingarten, 2003)	...and she is the same, like really lovely, just like Mom was, only more lively, and Monica, on the other hand, has grown a lot (Taboada & Gomez-Gonzalez, 2012).

As seen on Table 2, participants in an interaction use concession in order to *express a contrast with the previous statement uttered, prevent potential misunderstanding of the hearer, correct/repair their own or the other's statement, align their viewpoints with the listener's for agreement and manage the topic for avoiding controversy with the listener* in spoken discourse, some of which are attributed to women's speech in the traditional approach in gender studies as briefly explained under the next title.

### 1.3. Gender and Language Use

Much of the literature on gender and language have attempted to reveal how gender and language use is interrelated, and to what extent men and women use language differently (Lakoff, 1975; Tannen, 1991, 1993; Holmes, 1995, 2006; Coates, 1998; Eckert & McConnell-Ginet, 2003). Adopting explanatory theories such as dominance, deficiency, and difference, much of early work reported gendered ways of communication. For example, it has been alleged that women interrupt less than men in mixed-sex conversations (Zimmerman & West, 1975, West & Zimmerman, 1983); ask more questions in dyadic interactions (Mulac, Weimann, Widenmann & Gibson, 1988); use more polite forms, hedges and tag questions that make them sound tentative, hesitant or uncertain (Lakoff, 1975; Fishman, 1980); use more positive politeness strategies (Holmes, 1995), and indirect speech (Lakoff, 1975; Conley, O'Barr & Lind, 1978).

According to Tannen (1991) for most women, conversation is primarily a way of establishing connections and negotiating relationships, which she calls *rappor-talk*, whereas for most men, talk is primarily a means to preserve independence, negotiate, and maintain status in a hierarchical social order, which she calls *report-talk*. This suggests that men use language mostly for instrumental purposes to convey information, while women use language for social purposes (Newman, Groom, Handelman & Pennebaker, 2008, p. 212). Such findings

have given rise to the idea that women talk to build solidarity, while men talk to maintain status and hierarchical order (Tannen, 1994).

As for the linguistic marking of the so-called women's language, a range of linguistic devices have been reported in the literature. For example, tag questions (e.g., isn't it?) and pragmatic particles (e.g., you know) have been considered as facilitative devices; minimal responses (e.g., yeah) have been considered to provide encouraging feedback; the use of interrogatives (e.g., could you pass that file?) rather than imperatives have been associated with indirectness, and the use of mitigating epistemic modals (e.g., might ) and attenuating pragmatic particles (e.g., sort of) have been associated with conciliatory strategies used by women to soften and hedge requests and statements (Lakoff, 1975; Ochs, 1992; Holmes, 2001).

More recent research however, adopts the view that the differences between women and men in language involves more complex processes rather than gender alone, and researchers should consider the context in which interactions take place (Prabhakaran & Rambow, 2017, p.23). 'Context' here refers to not only the time and place, but also the structure and function of a communicative event and the relationship between its members (Mizokami, 2001, p. 149). Bergvall (1999) draws attention to the importance of context as well and states that it would be more appropriate to analyze linguistic data in a linguistic and behavioral continuum rather than categorizing people and their verbal behavior into opposed groups. For example, tag questions may have numerous communicative functions in actual discourse (Hellinger & Bussmann, 2003). Similarly, Holmes (1984) makes a distinction between 'modal tags' and 'affective tags'. While 'modal tags' request confirmation and signal speaker's uncertainty; 'affective tags' indicate concern for the addressee. In this regard, 'affective tags' are considered as facilitative as they serve to saving the face of the addressee (e.g. you don't look too good today, do you?) or to encourage the addressee to take the floor (e.g. her pictures are quite static in comparison, aren't they?). The use of affective tags by women have been associated with cooperative speech style reflecting women's competence as conversationalists (Holmes, 1984).

Along the same line, politeness has been associated with women and interpreted as a way to seek approval and avoid strong statements. However, it has also been reported that politeness can be used strategically by women to change or affect power relations (Cameron & Coates, 1985). Analysis of politeness requires attention to context, the community of practice in which the people are taking part and cannot be codified according to linguistic form alone (Mills, 2003; Holmes & Schnurr, 2005).

Similarly, in certain contexts, questions, and qualifiers (e.g. just, you know), indirectness (e.g. perhaps), rapport-building expressions (e.g. why don't we) serve to facilitate or control the conversation rather than signaling hesitance or uncertainty (Litoselliti, 2013, p.33). Coates

(2013) argues that the use of hedges by women can be explained by topic change, women's tendency to self-disclosure or preference for open discussion and a collaborative floor. On the other hand, Ercan (2003) found no statistically significant difference between male and female op-ed writers representing liberal ideology in terms of the frequency of using hedges and associated this finding with the mitigating role of liberal media on the case at hand, rather than the gender of the writers.

Apparently, as manifested by the examples, a linguistic form may have multiple functions in context and particular social meanings coded by conversational styles can only be interpreted in discourse contexts (Weatherell, 2002, p. 62; Holmes, 2006, p.7).

In the present study, we aim to reveal if females' and males' use of concessions in spoken discourse vary in terms of linguistic marking and functions. Considering that concession fulfills various goals in spoken discourse and expressed explicitly using various linguistic resources and implicitly, the examination of concession requires an analytical framework that takes into account both ways. Offering researchers these methodological means and studying language use in talk-in-interaction, Interactional Linguistics comes forward as the most appropriate model for the analysis of spoken discourse.

## 2. INTERACTIONAL LINGUISTICS

Interactional linguistics (IL) is a relatively new theory and method with a functional approach to language. Conceptualizing linguistic structure as a resource for social action IL perspective holds the view that linguistic categories and structures are designed for service in the organization of social interaction and thus, they must be analyzed and described functionally. IL seeks to explain how interaction is shaped by language and, in turn, how language shapes interaction (Selting & Couper-Kuhlen &, 2001, p.1; Couper-Kuhlen & Selting, 2017, p.15).

The goal of IL is to provide a description of both the forms and functions of linguistic phenomena in talk-in-interaction (Kern & Selting, 2013, p.1). Profoundly influenced by Conversation Analysis (CA), IL is considered as a multidisciplinary approach to language. Its methodology takes into account both the sequential analysis of naturally occurring talk as practiced by CA and rhetorical, lexico-semantic, morpho-syntactic, segmental-phonetic, vocal-prosodic means used in sequences (Couper-Kuhlen & Selting, 2017, p.9).

According to IL methodology, researchers can choose one of the two possible starting points for their research: i) they may start with a particular interactional task and then look for the grammatical constructions used to carry out that task; ii) they may start with a particular grammatical construction and then proceed to analyze what interactional purposes those

constructions serve (Pfänder, 2016, p. 96). IL is an empirical and data-driven approach to language use in social interaction and its principle source of data is interaction in everyday, private or institutional contexts between minimum two participants who directly converse with each other (Couper-Kuhlen & Selting, 2017, p.11).

IL approaches talk-in-interaction from the point of view of talk. Its main interest is in “conceptualizing linguistic structure as resources for social interaction” (Couper-Kuhlen & Selting, 2017: 4; Rühlemann, 2020, p.1). Considering that concession is also a resource for social action through the functions it fulfills in talk-in-interaction, the present study adopts IL as its theoretical framework to determine the functions of concession in Turkish spoken data.

### **3. METHOD AND DATABASE**

#### **3.1. Data Collection and Participants**

According to Cameron (2001) spoken language data consists of audio or video recordings of people talking, which is then transcribed to represent the talk in written form to serve as the main input of the study for analysis. The aim of the researcher determines the type of data and method used in the study. In principle, analysis of spoken discourse uses language produced in natural environment as data (Akar & Martı, 2015, p.245). In recent years, quantification has come to be accepted as an addition to the methodological toolbox in IL (Couper- Kuhlen & Selting 2017: 13). As required by IL, the study uses naturally spoken language as its research material and employs quantitative data analysis methods.

Accordingly, this study uses six-hour audio recordings of Turkish daily spoken discourse consisting of sixteen conversations among a total of 32 participants (22 females, 10 males) between the ages of 26-50. The participants, who were all Turkish native speakers, were chosen among people who were friends, colleagues or partners, with no superior-subordinate relationship; and from various professions including university lecturers, teachers, engineers, office workers, a lawyer and a software developer. All of the participants were at least university graduates and were informed that the recording would be used for academic purposes.

The recordings were transcribed using simple orthographic transcription method without any speech delivery markers since the study did not take into account prosodic or paralinguistic features (Jenks, 2011, p. 22). The database of the study consisted of the resulting 43.815-word transcription text. In the transcriptions, the participants have been coded as S1, S2 (Speaker 1, Speaker 2).

Two-proportion Z test was run on Minitab 19 Statistical Package Program to compare frequency and percentages of explicit and implicit concessions. The functions of concession



determined in our database have been double-checked by an independent researcher who specializes in linguistics. Fisher's Exact Chi-Square Test and Pearson Chi-Square tests were used to compare the use of concessive markers and concessive functions between genders using SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows version 25.0.

#### 4. RESULTS AND DISCUSSION

The first aim of the study is to determine whether there are differences between the female and male participants in terms of the use of concessive markers and the second aim is to determine the functions of concession in Turkish spoken discourse. To this end, we have first identified whether concession is mostly marked explicitly or implicitly and then determined the functions they serve in our database. Examples of explicit and implicit concessions are presented below:

(3) Aşağıda dün canım tatlı istedi diye bir tane aldım. *Hala* duruyor.

(Downstairs, I bought a dessert yesterday as I craved for it. It is *still* there.)

In (3) from our database, the speaker draws attention to the incompatibility between the situations of 'wanting to eat and thus buying some dessert' and 'not eating the dessert'. The dissonance between the clauses is marked explicitly with *hala*.

(4) Annem ve kayınvalidem benim evliliğim süresince on sekiz yıl bir ya da iki kez görüştüler. Şimdi her Perşembe görüşüyorlar.

(My mother and mother-in-law met only once or twice during the course of my marriage for eighteen years. Now, they meet every Thursday.)

In example (4), the speaker talks about his mother and mother-in-law's frequency of coming together during the course of his eighteen years of marriage and after his divorce. The fact that the two women met quite rarely during their children's eighteen years of marriage raises an expectation that they might not enjoy each other's company. However, this expectation fails when the speaker announces that, after his divorce, the two women now meet regularly on a weekly basis. This failed expectation could have been expressed with an explicit marker such as *but*, however, the speaker chooses to express concessive meaning implicitly in this statement.

In order to determine (potential) gender-based differences in the marking of concession and in functions of concession in our database, we have to identify the frequency and percentages of explicit and implicit concessions. Analysis of the transcriptions found a total of 174 concessive expressions in our database. Of these 174 expressions, concession is explicitly marked in 145 (83.5%) and implicitly in the remaining 29 (16.5%). The frequency, percentage, and Z test values of concessive clauses are presented in Table 3.



**Table 3.** Explicit and implicit concessions in database

Type of concession	Frequency	(%)	Z test value	p value
Explicit	145	83.5	16,69	0,000
Implicit	29	16.5		
Total	174	100		

The results of the two-proportions Z test revealed a significant difference between explicit and implicit concession ( $P < 0,005$ ) showing that explicit concessions are more frequently used in the database than implicit concessions.

This finding supports the results of corpus-based studies on the marking of concession in Turkish in written medium (Zeyrek, 2017; Zeyrek-Bozşahin & Soyca, 2018; Aksan & Demirhan, 2018). Furthermore, our findings support those of Barth-Weingarten (2003) in English, Taboada & Gomez-Gonzalez (2012) in English and Spanish and Xu et al. (2018) in Chinese languages in that concessive relations are mostly marked explicitly. As reported by Blumenthal-Drame & Kortmann, (2017) there is a general tendency for concessive relations to be marked overtly and this is attributed to the fact that processing concession is a cognitively demanding process (Xu et al., 2018).

Based on our findings we could state that concessions are mostly expressed explicitly in Turkish spoken discourse. Gender differences in terms of frequency of implicit concessions and the distribution of explicit markers are presented in the following section.

#### **4.1. Gender-based differences in the use of concessive markers**

Of the 174 concessive expressions in our database, 145 are constructed with explicit concessive markers. In this section, we demonstrate the distribution of the use of 15 Turkish concessive markers according to gender (Table 4).

Of the fifteen concessive markers presented in Section 1.1. (Table 1) *-diğİ halde/-AcAğİ halde* (although), *-mAklA birlikte/beraber* (although), *bununla birlikte/beraber* (despite/in spite of this, nevertheless), *ne var ki/gel gör ki/gelgelelim/maamafih* (however) have not been identified in our database and therefore are not included in the analysis.

**Table 4.** Use of concessive markers according to gender

	Gender		
	Female n (%)	Male n (%)	Total
-E rağmen/karşın (in spite of)	2 (2,2)	2 (2,4)	4 (2,3)
-yken ( <i>while</i> )	2 (2,2)	2 (2,4)	4 (2,3)
sA dA/sA bile ( <i>even if</i> )	5 (5,6)	8 (9,4)	13 (7,4)
her ne kadar ( <i>although</i> )	2 (2,2)	1 (1,2)	3 (1,7)
ama/ancak/fakat/lakin/yalnız ( <i>but</i> )	32 (35,6)	27 (31,8)	59 (33,7)
gerçi/hoş/aslında ( <i>it's true that/admittedly/actually</i> )	17 (18,9)	14 (16,5)	31 (17,7)
Question phrase+sA dA/-sA bile ( <i>no matter wh-</i> )	3 (3,3)	2 (2,4)	5 (2,9)
gene de/yine de ( <i>and yet/still</i> )	5 (5,6)	0 (0,0)	5 (2,9)
halbuki/oysa ki ( <i>whereas/however</i> )	0 (0,0)	1 (1,2)	1 (0,6)
dA/yA ( <i>but</i> )	9 (10,0)	11 (12,9)	20 (11,4)
hala ( <i>still</i> )	1 (1,1)	0 (0,0)	1 (0,6)
Implicit concession	12 (13,3)	17 (20,0)	29 (16,6)
Total	90 (100,0)	85 (100,0)	175 (100,0)
Test value	10,006		
p value	0,535		

As for the differences between the genders in terms of implicit concessions, we found that the male speakers use a higher rate of implicit concession (20%) than the female speakers (13,3%) however, with no statistically significant difference.

Fisher's Exact Chi-Square Test has been conducted to test whether there is a significant relationship between the use of explicit concessive markers and gender. Results have revealed no statistically significant difference between the genders in terms of the use of concessive markers in Turkish spoken data ( $p>0,535$ ).

Table 4 demonstrates that the most common concessive marker in our database is *ama* (but), which has been categorized collectively with its functional equivalents *fakat*, *lakin*, *ancak* and *yalnız*. Of the total of 145 explicit concessive expressions in our database, 59 (33,7%) have been marked with *ama*.

(5) Elektrik kesiliyor *ama* adam kitaptan hikaye okumaya devam ediyor.

(The electricity goes out, *but* the man continues to read a story from the book.)

The situation expressed in Example (5) involves a man reading a book to his son at night. Normally, when the electricity goes out at night one could no longer read. The unexpected situation that the father continues reading is expressed with *ama* (but) in this example.

Our finding that *ama* (but) is the most used concessive marker supports previous studies in Turkish and other languages. For Turkish, Ruhi (1998) and Zeyrek (2014) analyzed the similarities and differences between two contrastive-concessive discourse connectives *ama* (but/yet) and *fakat* (but) in written Turkish in the Turkish Discourse Bank. Zeyrek (2014) concluded that *ama* signals concession and pragmatic interpretations more readily than *fakat* does, suggesting that *ama* has a better ability to access inferences in discourse. Similarly, for English, Robaldo et al. (2014, p.13) reported that among a total of 1193 tokens of explicit connectives annotated with concession, contra-expectation and expectation in Penn Discourse Bank, 508 tokens (42%) were marked with *but*. Another study analyzing concessive markers in written and spoken data found that *but* and its Spanish equivalent *pero* were by far the most commonly used markers for English and Spanish in both the written and spoken modes (Taboada & Gomez-Gonzalez, 2012).

The second most used concessive marker in our database is the group of discourse connectives *gerçi*, *hoş*, *aslında*. These connectives have been collectively analyzed in the database as they are considered as functionally equivalent (Göksel & Kerslake, 2005, p. 449; Aksan & Demirhan, 2018, p. 181).

(6) Devlet hastaneleri yapmıyordu. Hala yapmıyor. *Gerçi* burası başlamış ama.

(Public hospitals didn't use to run that (test). They still don't. *Actually*, this hospital started to run it.

In (6) the speaker talks about a medical test that she asserts that is not run in the public hospitals. She then corrects her statement that the hospital in her town started to run the test. The incompatibility between the two clauses is marked with *gerçi* in this example.

In functional terms, *gerçi*, *hoş*, *aslında* mark the statement they introduce as contradictory to what has previously been said (Göksel & Kerslake, 2005: 449). Aksan & Demirhan (2018) analyzed the instances of *gerçi*, *hoş*, *aslında* discourse connectives in the Turkish National Corpus. The study found *gerçi... ama* (admittedly/true...but) sequence as the most commonly used concessive-contrast connective.

In the present study, of the 31 instances of *gerçi*, *hoş*, *aslında*, 17 (18,9%) are used by the female participants, while 14 (16,5%) are used by the male participants, with no statistically significant difference ( $P>0,535$ )

The third most commonly used concessive marker in the database is *dA* and its relatively older equivalent *ya*. The analysis found 20 instances of concessive *dA* and no instances of *ya*.

(7) Bizimkiler nefret ediyor doktora gitmekten *de* mecbur gidiyorlar.

(My parents hate going to doctor, *but* they go because they have to).

In Example (7), the speaker talks about her parents stating that they hate going to the doctor, but finally they end up going to the doctor. The incompatibility between the two situations is marked with *dA*.

In our database, of the 20 instances of *dA* among 145 explicitly marked concessions, 9 (10,0%) are used by the female participants, while 11 (12,9%) are used by the male participants, without a significant difference.

Our findings reveal no statistically significant difference between genders in terms of the use of concessive markers in Turkish belonging to various lexical categories. This finding contradicts the results of Mondorf (2002) who compared gender-based usage frequency of finite adverbial clauses in a corpus of spoken British English. The study reported that concessives are the only type of adverbial clauses that are used more frequently by men than women (2002, p.86).

In the present study, our first aim was to determine gender-based differences firstly in the marking and use of concessive resources. Now that we identified no gender-based difference in terms of the use of concessive markers in our database, We continue with the second aim of the study, which is to uncover gender-based differences in terms of the functions of the concession in spoken discourse in the following section.

#### **4.2. Gender-based differences in functions of concession**

Earlier in section 1.2. we have touched upon the five functions of concession in spoken discourse based on literature data. Across languages, concession has been reported to fulfil the functions of *expressing a contrast*, *preventing potential misunderstandings*, *correction/repair*, *alignment*, and *topic management* in spoken discourse.

At this stage, we first present the distribution of these functions in our database and then document gender-based differences in terms of these functions.

The most used functions of concession in our database are *expressing a contrast* (49,4%), *correction/repair* (25,3%), *alignment* (11,5%), *preventing potential misunderstandings* (9,2%), and *topic management* (4,6%) respectively. Distribution of these functions according to gender is presented in Table 5.

**Table 5.** Gender-based distribution of concessive functions

		Gender		
		Female n (%)	Male n (%)	Total
Functions of concession	Expressing a contrast	44 (53,0)	42 (46,2)	86 (49,4)
	Preventing potential misunderstandings	6 (7,2)	10 (11,0)	16 (9,2)
	Correction/repair (self-correction + other-correction)	19 (22,9)	25 (27,5)	44 (25,3)
	Alignment	11 (13,3)	9 (9,9)	20 (11,5)
	Topic Management	3 (3,6)	5 (5,5)	8 (4,6)
Total		83 (100,0)	91 (100,0)	174 (100,0)
Test value		2,202		
p value		0,699		

Pearson Chi-Square test was used to determine whether the functions of concession varied significantly between genders. Results showed no statistically significant difference between the male and female participants in terms of the functions of concession ( $p > 0,699$ ).

*Expressing a contrast* was the most frequently used concessive function in our database (49,4%). Of the 86 uses of concession for the purpose of *expressing a contrast*, 44 (53,0%) are used by the females, while 42 (46,2%) are used by the males. Defined as a contrast between the effects of two causal relations, concession is closely linked to the relation of contrast by nature (Robaldo, Miltsakaki & Hobbs., 2008, p.210). This function has been described by Barth-Weingarten (2003) as pointing out the existence of state of affairs, which would normally not be expected to co-exist. Our findings report that the speakers in our study use concession mostly to emphasize two states creating counter-expectation in relation to each other, as in the case in the following example:

- (8) Bak benim babamın özel hastanesi var ben ona *rağmen* gittim fuarda çalıştım.  
(Listen, my father owns a private hospital, *despite that*, I worked in the fair.)

The speaker in Example (8) emphasizes two unexpected, incompatible states: his father's owning a hospital and his working in a fair instead of working in his father's hospital. It is understood from the statement that the speaker's father can offer him a position in his hospital or provide him with a certain degree of financial security. Despite this, the speaker states that he worked at a fair and highlights this dissonance with an explicit concessive marker –*E rağmen*.

The second most commonly used function of concession in our database is *correction/repair* with 44 instances in 145 explicitly marked concessive expressions (25.3%). As for the

distribution of 44 instance of *correction/repair* according to gender, we found that males use concession for *correction/repair* purposes more than women, with 25 instances (27,5%) and 19 instances (22,9%) respectively.

The use of concession for *correction/repair* function has two sub-categories, namely *self-correction* and *other-correction*. Thus, we further analyzed the database to determine if the use of *self-correction* and *other-correction* varied according to gender. The results are presented in Table 6.

**Table 6.** Gender-based differences in use of self-correction and other correction

Correction/repair	Gender		Total
	Female n (%)	Male n (%)	
Other-correction	13 (56,5)	14 (66,7)	17 (61,4)
Self-correction	10 (43,5)	7 (33,3)	17 (38,6)
Total	23 (100,0)	7 (33,3)	44 (100,0)
	Test value	0,477	
	p value	0,490	

Pearson Chi-Square test has been run to determine whether the use of *self-correction* and *other-correction* varied according to gender. However, results showed no statistically significant differences ( $p>0,05$ ).

- (9) Şeyse ben gideyim olmazsa yardıma. *Gerçi* sonradan soruşturma açılıp da senin ne işin vardı demesinler.

(I could go to help. *Though*, I don't want them to hold an inquiry and ask me why I was there.)

In (9) the speaker talks about offering help to an interlocutor during an exam at a university. She then cancels out her statement about going to the exam room and offering help to the interlocutor using “*gerçi*”, on the grounds that she might be criticized for unauthorized presence in the exam room.

In talk-in-interaction, *self-correction* is a strategy used by the speakers to restrict the validity of their previous claims. This is frequently accomplished when a speaker attempts to minimize a potential disagreement in conversation. In this respect, self-correction, which is closely linked to politeness, is a discursive strategy to tone down a previous claim and thus can be used to redress the speaker's own face if she feels that her claim was too strong and might not be met with agreement (Couper-Kuhlen & Thompson, 2000; Barth-Weingarten, 2003).



Considering the dominant view in the literature that women use politeness strategies more than men do, one might have expected more frequent use of self-correction by women in spoken data. However, our findings reveal no statistically significant difference between genders in terms of self-correction. In this sense, this finding contradicts with previous literature on women's tendency to use the language of rapport, suggesting that this discursive strategy is deliberately used by discourse participants for backing down from their earlier positions, irrespective of their gender.

*Other-correction* serves to restrict the validity of another speaker's claim (Barth-Weingarten, 2003). As a recurrent pattern in conversation, *other-correction* occurs when an error has been detected. However, in everyday talk among friends and family members, *other-corrections* do not necessarily display orientation to the problematic nature of the action and corrections are generally not modulated by the interactants. In spoken Finnish data, this finding has been associated with the degree of intimacy among participants, who know each other well (Haakana & Kurhila, 2009, p.174).

(10) S1: Bizim odada üç tane bilgisayar var. Üçünde de ses var.

(There are three computers in our room. All have audio.)

S2: *Ama* kulaklıkla.

(*But* with earphones.)

In Example (10) from our database, the speakers are talking about audio output in the computers in the first speaker's room. Upon the statement of the first speaker, the second speaker restricts the validity of that claim stating that they can listen to music only with earphones. The second speaker makes an explicit concession through the use of *ama*.

The third most commonly used function of concession in our database was *alignment* (20%). In interaction, *alignment* allows speakers to acknowledge a counter opinion while purposing their own position (Couper-Kuhlen & Thompson, 2000) and thus alleviate potential negative effects of their statement (Szczyrbak, 2014, p. 245).

(11) S3: Bunun evlilikle alakası yok. Biz de aynı şeyi yapıyoruz.

(This has nothing to do with marriage. We are doing the same thing, too.)

S4: *Her ne kadar* çok birşey değişmemiş *dahi de* olsa, bunun bir evlendin bıraktın modu var anladın mı?

(*Although* many things remain unchanged, you are in a mood like you got married and let everything go, do you get it?)

In (11), the speakers are discussing about what changes in partners' lives after marriage. Contextual cues reveal that the first speaker asserts that marriage does not bring much change in a couple's life. The second speaker first supports the other speaker's statement by 'Although many things remain unchanged...' and then makes a counter-statement by 'you are in a mood like you got married and let everything go.' This discursive move allows the second speaker to partially acknowledge the other speaker's statement while preserving his own position, resulting in intersubjectivity between participants.

As for the usage of *alignment* according to gender in our database, of a total of 20 concessive sentences for alignment purposes, 11 (55%) are used by the females, while 9 (45%) are used by the males. The act of conceding has long been considered as a means for managing disrupting viewpoints between two speakers (Pomerantz, 1984). The conceding party is able to acknowledge other parties' viewpoints and signal an orientation to reflexivity, reciprocity, and compromise (Lindström & Londen, 2013, p.349). From these aspects, women might have been expected to use concession for alignment purposes. The fact that our data showed no significant different between genders point out that discourse participants use concession to achieve dialogic cooperation irrespective of their gender.

*Preventing potential misunderstanding* has been found to be the fourth most common function of concession in our database (9,2%). Discourse participants use this function to prevent the hearer draw false implications (Grote et al., 1997, p.92).

(12) S5: Dünyayı gezmeye başladığınızda satarsınız artık.

(You'll sell it when you start travelling around the world.)

S6: *Her ne kadar* dünyayı gezme projemiz olsa da bir yerimiz yurdumuz olacak yani.

(*Although* we have a plan to travel around the world, we will still have a permanent place.)

In Example (12) the speakers are talking about second speaker's (S6) future plans about travelling around the world with his wife and for that reason selling his house and car. The second speaker's assertion draws attention to the fact that although they have a plan to travel around the world, they will have a permanent residence to return to. With 'Although we have a plan to travel around the world...' the second speaker prevents the hearer to deduce that they will travel and never come back.

Pearson Chi-Square test found no statistically significant difference between the male and female participants in terms of the use of concession for *preventing potential misunderstandings* (7,2% female, 11,0% male). Our finding contradicts previous research on gendered ways of

talking documenting once more that discursive strategies used by participants are determined by contextual factors, rather than speakers' gender.

The least commonly used function of concession in our database is *topic management* (4,6%). *Topic management* is used as a strategy for changing the topic in a conversation or helping the topic develop away from a controversial topic, and concessive markers can serve to introduce a new topic in conversation (Jefferson, 1984; Barth-Weingarten, 2003; Taboada & Gomez-Gonzalez, 2012).

(13) S7: Abim gelmek istiyor *ama* çocuklar için gelmiyor.

(My elder brother wants to come *but* he doesn't because of the children.)

S8: Burada *aslında* çok iyi standartta iş de bulabilirler.

(*Actually* they can find a job of a good standard here.)

S7: Çocukların hepsi Türkçe konuşuyor, Almanca konuşuyor.

(All of the children speak Turkish and German.)

S8: İngilizce de vardır.

(They must be speaking English, too).

S7: Anadilleri gibi var... Büyük oğlan zaten tercümanlık okuyor.

(They are like native speakers (of English). The eldest son studies translation at university).

In (13) the first speaker talks about his brother in Germany who wants to permanently come back to Turkey but continues to stay there for his children. The second speaker, on the other hand, opens a new topic, namely job opportunities in Turkey, which then develops into language skills of the children. This new topic is introduced with the concessive marker, *actually*.

Of the 8 instances of concessive use for *topic management* purposes, 5 (5,5%) are used by the males, while 3 (3,6%) are used by the females. Similar to our findings regarding the use of concession for the purposes of *expressing a contrast*, *preventing potential misunderstandings*, *correction/repair*, and *alignment*, we found no statistically significant difference between the genders. These findings suggest that the use of concession in spoken discourse does not vary according to gender. These findings support the current view on language and gender studies that gender is not a determinant factor on language use since all meanings are situated and the use of any linguistic form depends on various contextual and social parameters (Christie, 2000; Litosseliti, 2013).

## 5. CONCLUSIONS

In the present study we attempted to determine how concession is marked in Turkish and for what interactional purposes concessions are used in spoken data within the framework of IL. We further analyzed our data to find out whether the preference for the marking of concession and its functional uses varied according to gender. Our findings revealed no statistically significant difference between genders in terms of the use of concessive markers and functions of concession in Turkish spoken discourse.

We found that concession is mostly explicitly marked in Turkish spoken discourse, which is attributed to the fact that processing concession without explicit marking is cognitively demanding. The most common Turkish concessive marker is *ama* (but) in parallel to the previous literature in Turkish and other languages. We found no significant differences between genders in terms of the use of concessive markers.

As for the functions of concession in talk-in-interaction, most commonly used functions of concession in our database are *expressing a contrast* (49,4%), *correction/repair* (25,3%), *alignment* (11,5%), *preventing potential misunderstandings* (9,2%), and *topic management* (4,6%) respectively, with no statistically significant difference between the male and female participants.

Concession itself, and especially its functions of *correction/repair* and *alignment* could be closely linked to politeness as the speaker who concedes acknowledges the other parties' views and shows an orientation to reflexivity, agreement, and cooperation, which have long been associated with women. Our findings contradict the dominant view in literature that women tend to speak in a cooperative or a polite way in conversation, since no significant difference has been found. Our findings support the view that everything that occurs in a conversation results from interactional purposes of participants irrespective of their gender, and the meaning of any linguistic behavior is renewed in each conversational context.

The significance of our study is twofold. Firstly, it is the first study on gender-related use of concession in Turkish and thus serves as a reference for the researchers in the related field. Secondly, the study supports the current view on gender and language which argues that the relationship between gender and language use is not indexical, but it is context-dependent.

Our study contributes to the current literature which holds that contextual factors including demographic characteristics of participants (such as age, class, educational background etc.), their relationships to one another, the setting, the length of the encounter, and the participants' interactional goals are relevant in the way language is used. Depending on context, each women and men speak differently and the meanings of a specific linguistic behavior, in our case concessive behavior, is determined by communicative goals discourse participants want to accomplish, rather than their gender.

#### REFERENCES

- Akar, D. & Martı, L. (2015). Söylem Çözümlemesi. In F., N. Seggie & Y, Bayyurt (Eds.). *Nitel Araştırma, Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları* (pp. 242-252). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aksan, M. & Demirhan, U. (2018). Gerçi şunu da söylemeliyim... Türkçede Geçersizleştirme. In Y. Aksan, M. Aksan (Haz.), *Türkçede Yapı ve İşlev. Şükriye Ruhi Armağanı*. (pp.171-200). Ankara: BilgeSu.
- Antaki, C., & Wetherell, M. (1999). Show concessions. *Discourse studies*, 1(1), 7-27.
- Aydın, D. & Ercan, G., S. (2020). Türkçe sözlü söylemde ödünleme ve işlevleri. In A. Uçar, P. İbe Akcan & F. Çetintaş Yıldırım (Eds.) *Dilbilimde Güncel Tartışmalar* (pp. 47-56). Ankara: Dilbilim Derneği Yayınları.
- Barth, D. (2000). That's true, although not really, but still": expressing concession in spoken English. In E. Couper Kuhlen, & B. Kortmann (Eds.). *Cause-condition-concession-contrast: Cognitive and discourse perspectives* (Vol. 33). *Topics in English Linguistics*, 33, (pp.411-438). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Barth-Weingarten, D. (2003). *Concession in spoken English: On the realisation of a discourse-pragmatic relation* (Vol. 28). Gunter Narr Verlag.
- Bergvall, V. L. (1999). Toward a comprehensive theory of language and gender. *Language in society*, 273-293.
- Blumenthal-Draume & Kortman (2017). *Book of Abstracts. 50<sup>th</sup> Annual Meetings of the Societas Linguistica Europaea*. 10-13 September 2017. University of Zurich, Switzerland.
- Cameron, D. (2001). *Working with spoken discourse*. London: Sage.
- Cameron, D., & Coates, J. (1985). Some problems in the sociolinguistic explanation of sex differences. *Language & Communication*, 5(3), 143-151.
- Chafe, W. (1998). Language and the Flow of Thought. In M. Tomasello, (Ed.), *The New Psychology of Language* (pp. 87-114). New York & London: Psychology Press.
- Chafe, W., & Tannen, D. (1987). The relation between written and spoken language. *Annual Review of Anthropology*, 16(1), 383-407. DOI: 16.100187.002123.
- Chen, G. (2000). The grammaticalization of concessive markers in Early Modern English. In O. Fischer, A. Rosenbach and D. Stein (Eds.), *Pathways of change: Grammaticalization in English* (pp. 85-110). Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Christie, C. (2000). *Gender and language: Towards a feminist pragmatics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Coates, J. (1998). *Language and Gender: A Reader*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Coates, J. (2013). *Women, men and everyday talk*. Hampshire/New York: Palgrave MacMillan.
- Conley, J. M., O'Barr, W. M., & Lind, E. A. (1978). The power of language: Presentational style in the courtroom. *Duke Lj*, 1375.



- Couper-Kuhlen, E., & Selting, M. (2017). *Interactional linguistics: Studying language in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Couper-Kuhlen, E., & Thompson, S. A. (2000). Concessive patterns in conversation. In: Couper Kuhlen, E., & Kortmann, B. (Eds.). *Cause-condition-concession-contrast: Cognitive and discourse perspectives* (Vol. 33). *Topics in English Linguistics, 33*, 381-410. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Crevels, M. (2000). Concessives on different semantic levels: A typological perspective. In E. Couper Kuhlen & B. Kortmann (Eds.). *Cause-condition-concession-contrast: Cognitive and discourse perspectives* (Vol. 33). *Topics in English Linguistics, 33*, 313-340. Berlin/New York:Walter de Gruyter.
- Eckert, P., & McConnell-Ginet, S. (2013). *Language and gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ercan, G., S. (2003). Gazete köşe yazılarında dil kullanımı: Kaçınmalar ve cinsiyet değişkeni. (Unpublished master's thesis). Dokuz Eylül University. İzmir.
- Fishman, P. M. (1980). Conversational insecurity. *Language*. 127-132
- Göksel, A. & Kerslake, C. (2005). *Turkish: A comprehensive grammar*. London/New York: Routledge.
- González, M. D. L. Á. G., & Taboada, M. (2021). Concession strategies in online newspaper comments. *Journal of Pragmatics, 174*, 96-116.
- Grote, B., Lenke, N., & Stede, M. (1997). Ma (r) king concessions in English and German. *Discourse processes, 24*(1), 87-117.
- Günthner, S. (2000). From concessive connector to discourse marker: The use of obwohl in everyday German interaction. In Couper Kuhlen, E., & Kortmann, B. (Eds.). *Cause-condition-concession-contrast: Cognitive and discourse perspectives* (Vol. 33). *Topics in English Linguistics, 33*, 439-469. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Günthner, S. (2016). Concessive patterns in interaction: uses of zwar... aber ('true... but')-constructions in everyday spoken German. *Language Sciences, 58*, 144-162.
- Haakana, M., & Kurhila, S. (2009). Other-correction in everyday interaction: some comparative aspects. *Talk in interaction: Comparative dimensions, 152-179*.
- Haspelmath, M. & König, E. (1998). Concessive conditionals in the languages of Europe. In J. Auwera, (in collaboration with D. P. Ó. Baoill) (Eds.). *Adverbial constructions in the languages of Europe* (pp.563– 640). Berlin, New York: De Gruyter.
- Heine, B. (2002). On the role of context in grammaticalization. *Typological studies in language, 49*, 83-102.
- Hellinger, M. & Bussmann, H. (2003). Gender Across Languages: The Linguistic Representation of Women and Men. In M. Hellinger & H. Bussman (Eds.). (pp.1-21). Amsterdam: John Benjamins.
- Hilpert, M. (2013). *Constructional change in English: Developments in allomorphy, word formation, and syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holmes, J. (1984). Hedging your bets and sitting on the fence: Some evidence for hedges as support structures. *Te Reo, 27*(1), 47-62.



- Holmes, J. (1995). *Women, Men and Politeness*. London and New York: Longman.
- Holmes, J. (2001). A corpus-based view of gender in New Zealand English. *Gender across languages: The linguistic representation of women and men*, 1, 115-136.
- Holmes, J. (2006). *Gendered talk at work: Constructing gender identity through workplace discourse* (Vol. 3). Malden/Oxford/Victoria: Blackwell Publishing.
- Holmes, J., & Schnurr, S. (2005). Politeness, humor and gender in the workplace: Negotiating norms and identifying contestation. *Journal of Politeness Research*, 1(1), 121-149.
- Iten, C. (2005). *Linguistic Meaning, Truth Conditions and Relevance*. London: Palgrave Macmillan.
- Jefferson, G. (1984). On stepwise transition from talk about a trouble to inappropriately next-positioned matters. *Structures of social action: Studies in conversation analysis*, 191, 222.
- Jenks, C. J. (2011). *Transcribing talk and interaction: Issues in the representation of communication data*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Kern, F., & Selting, M. (2013). Conversation analysis and interactional linguistics. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. (pp.1-5) Blackwell Publishing.
- Koivisto, A. (2012). Discourse patterns for turn-final conjunctions. *Journal of Pragmatics*, 44(10), 1254-1272.
- König, E. (1985). On the history of concessive connectives in English. Diachronic and synchronic evidence. *Lingua*, 66(1), 1-19.
- König, E. (1986). "Conditionals, Concessive Conditionals and Concessives: Areas of Contrast, Overlap and Neutralization." In E. Traugott, A. Meulen, J. Snitzer Reilly and C. A. Ferguson (Eds.), *On Conditionals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, R. (1975). *Language and Women's Place*. New York: Harper and Row.
- Lindström, J. (2009). Interactional linguistics. In S. Dhondt, J. Östman, J. Verschueren. (Eds.), *The pragmatics of interaction*, 4, 96. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lindström, J. K., & Londen, A. M. (2013). Concession and reassertion: On a dialogic discourse pattern in conversation. *Text & Talk*, 33(3), 331-352.
- Lindström, J. K., & Londen, A. M. (2014). Insertion Concessive: An interactional practice as a discourse grammatical construction. *Constructions*. 1-3.
- Litosseliti, L. (2013). *Gender and language theory and practice*. Oxford: Routledge.
- Mann, W. C., & Thompson, S. A. (1987). Rhetorical structure theory: Description and construction of text structures. In *Natural language generation* (pp. 85-95). Dordrecht: Springer.
- Menz, A. (2016). Concessive conditionals in Turkish. In L. Johanson (Eds.), *Turkic Languages*, 20(1), (pp. 90-103). Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Mills, S. (2003). *Gender and politeness* (No. 17). Cambridge University Press.
- Mizokami, Y. (2001). Does 'Women's Language' Really Exist? A Critical Assessment of Sex Difference Research in Sociolinguistics'. *Multicultural Studies*, 1, 141-59.

- Mondorf, B. (2002). Gender differences in English syntax. *Journal of English Linguistics*, 30(2), 158-180.
- Mulac, A., Wiemann, J. M., Widenmann, S. J., & Gibson, T. W. (1988). Male/female language differences and effects in same-sex and mixed-sex dyads: The gender-linked language effect. *Communications Monographs*, 55(4), 315-335.
- Newman, M. L., Groom, C. J., Handelmann, L. D., & Pennebaker, J. W. (2008). Gender differences in language use: An analysis of 14,000 text samples. *Discourse Processes*, 45(3), 211-236.
- Ochs, E. (1992). Indexing gender. In A. Duranti & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*, 11(11), 335. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pfänder, S. (2016). Fragmented adverbial clauses as resources for negotiating alignment: concessive repair patterns in French talk-in-interaction. *Language Sciences*, 58, 95-110.
- Pianese, G. (2006). Spoken Discourse: Types. *Concise Encyclopedia of Pragmatics*. In J. Mey & K. Brown. Oxford: Elsevier Science.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In John M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, (pp.57-101). Cambridge: Cambridge University Press.
- Prabhakaran, V., & Rambow, O. (2017). Dialog structure through the lens of gender, gender environment, and power. *Journal for Dialogue & Discourse*, 8(2) (2017) 21-55.
- Robaldo, L., & Miltsakaki, E. (2014). Corpus-driven semantics of concession: Where do expectations come from? *Dialogue & Discourse*, 5(1), 1-36.
- Robaldo, L., Miltsakaki, E., & Hobbs, J. R. (2008). Refining the meaning of sense labels in PDTB: "concession". In *Semantics in Text Processing. STEP 2008 Conference Proceedings* (pp. 207-219). Venice: Association for Computational Linguistics.
- Ruhi, Ş. (1998). Restrictions on the interchangeability of discourse connectives: A study on *ama* and *fakat*. In Lars Johanson & Eva Agnes Csato (Eds.), *The Mainz Meeting: Proceedings of the Seventh International Conference on Turkish Linguistics*, (pp. 135-153). Wiesbaden:Harrassowitz.
- Rühlemann, C. (2020). *Visual Linguistics with R: A practical introduction to quantitative Interactional Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Selting, M., & Couper-Kuhlen, E. (2001). *Studies in interactional linguistics* (Vol. 10). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Sert, O., Balaman, U., Daşkın, N. C., Büyükgüzel, S., & Ergül, H. (2015). Konuşma Çözümlemesi Yöntemi. *Mersin University Journal of Linguistics & Literature/Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 12(2).
- Stede, M., & Umbach, C. (1998). DiMLex: A lexicon of discourse markers for text generation and understanding. In *36th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics and 17th International Conference on Computational Linguistics, Volume 2* (pp. 1238-1242).
- Szczyrbak, M. (2014). Tu pełna zgoda, ale... Investigating Concessive marking in spoken Polish. *Studies in Polish Linguistics*, 9(4), 245-263.

- Taboada, M., & Gómez-González, M. (2012). Discourse markers and coherence relations: Comparison across markers, languages and modalities. *Linguistics and the Human Sciences*, 6(1-3), 17-41.
- Tannen, D. (1991). *You just don't understand: Women and men in conversation*. New York: Ballantine Books.
- Tannen (1993). *Gender and Conversational Interaction*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Tannen (1994). *Gender and Discourse*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Thompson, S. A. (1987). 'Concessive' as a discourse relation in expository written English. In: A Festschrift for Ilse Lehiste. Joseph, Brian D. & Arnold M. Zwicky (Eds.). *Working Papers in Linguistics 35*. Ohio: The Ohio State University.
- Vergaro, C. (2014). "Struggle Though I May...": A Note on the Inverted Though Concessive Construction in English. *English Studies*, 95(5), 557-576.
- Verhagen, A. (2000). Concession implies causality, though in some other space. In E. Couper Kuhlen & B. Kortmann (Eds.). *Cause-condition-concession-contrast: Cognitive and discourse perspectives (Vol. 33)*. *Topics in English Linguistics*, 33, (pp.361-380). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Weatherall, A. (2002). *Gender, language and discourse*. New York: Routledge.
- West, C., & Zimmerman, D. (1983). Small Insults: a Study of Interruption in Cross-sex Conversations between unacquainted Persons". In N. Henley, C. Kramarae, B. Thorne (Eds), *Language, Gender and Society*. Rowley, MA, Newbury House.
- Wooffitt, R. (2005). *Conversation analysis and discourse analysis: A comparative and critical introduction*. London: Sage.
- Xu, X., Chen, Q., Panther, K. U., & Wu, Y. (2018). Influence of concessive and causal conjunctions on pragmatic processing: Online measures from eye movements and self-paced reading. *Discourse Processes*, 55(4), 387-409.
- Zeyrek, D. (2014). On the distribution of contrastive-concessive discourse connectives ama (but/yet) and fakat (but) in written Turkish. *On diversity and complexity of languages spoken in Europe and North and Central Asia*, 251-274.
- Zeyrek, D. (2017). Söylem yapısı ve Türkçe Söylem Bankasından bazı bulgular. In: N. Büyükkantarcioglu, I. Özyildirim & E. Yazar (Eds.). *45. Yıl Yazıları*. (pp.395-409). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Zeyrek-Bozşahin & Soycan, (2018). Türkçe söylem bankasında söylem bağlantılarının metin türlerine göre değerlendirilmesi. In Y. Aksan, M. Aksan (Haz.), *Türkçede Yapı ve İşlev. Şükriye Ruhi Armağanı*. (pp.131-170). Ankara: BilgeSu.
- Zimmerman, D. & C. West (1975) "Sex roles, interruption and silences in conversation". *Language and Sex: Difference and Dominance*. Rowley, Mass.: Newbury House.

## ETİK İLKELER VE YAYIN POLİTİKASI

### ETHICAL PRINCIPLES AND PUBLICATION POLICY

#### Kapsam

Dergi editörleri,

- Dilbilim ve dillere kuramsal, kavramsal ve yöntembilimsel yaklaşımlar getirebilen,
- Dilbilim ve dillerin daha iyi anlaşılabilmesini sağlayacak görgül araştırmaların sonuçlarını sunabilen,
- İleride yapılabilecek araştırmalar için farklı stratejileri değerlendirebilen, betimleyebilen ve yenilikçi programlar ile politikalar öne sürebilen,
- Güncel araştırma alanlarını inceleyen çalışmalarını kabul etmektedir.

#### Hakemlik Süreci

- Hakem değerlendirmesi, Dil Dergisi'ne gönderilen makalelerin ilgili alandaki uzmanlar tarafından incelenmesidir.
- Hakem değerlendirmesi, yazarların dergiye gönderdikleri makaleler ile ilgili eleştirel dönüt almalarını sağlamaktadır.
- Hakemler, dergiye gönderilen makaleleri yansız bir biçimde değerlendirip görüşlerini açıkça ifade etmekte ve görüşlerini yorumlarıyla birlikte sunmaktadır.
- Gönderilen tüm yazılar gizli tutulmaktadır. Hakemlerin bir makaledeki yayımlanmamış bilgileri paylaşmalarına ya da açığa çıkarmalarına izin verilmemektedir.
- Dil Dergisi'nin hakemleri, çıkar çatışması oluşturan makaleleri incelemekten kaçınmaktadır. Hakemler, bir makaleye ilişkin değerlendirmelerini etkileyebilecek herhangi bir çıkar çatışması varsa editörlerle iletişime

#### Scope

The editors seek manuscripts that:

- develop theoretical, conceptual, or methodological approaches to language and linguistics,
- present results of empirical research that advance the understanding of language and linguistics,
- explore innovative policies and programs and describe and evaluate strategies for future action, and
- analyze issues of current interest.

#### Peer Review Process

- Peer review is the evaluation of manuscripts submitted to Dil Dergisi by experts in related fields.
- Peer-review enables authors to receive critical feedback from experts on individual manuscripts.
- Reviewers evaluate the submitted manuscripts in an objective manner. They express their opinions clearly and support their comments.
- All submitted manuscript is kept confidential. Reviewers are not allowed to share or disclose unpublished information in a manuscript.
- Reviewers of Dil Dergisi avoid evaluating manuscripts in which they have conflicts of interest. They contact editors if there is any conflict of interest that could affect their evaluation of a manuscript. In those cases, they can reject reviewing the manuscript.
- Reviewers can recommend to author/s any related work that is not cited.

geçmekte ve bu durumda makaleyi incelemeyi reddetmektedir.

- Hakemler, makale içerisinde atıfta bulunulmayan her türlü ilgili çalışmayı yazarlara öneri olarak sunabilmektedir.

#### Hakemlik Başvurusu

- Hakem değerlendirme sürecine katılım, derginin başarısı ve saygınlığı için oldukça gereklidir. Hakemler ve editörler, hangi çalışmaların nitelikli ve önemli olduğunu belirlemektedir. Okur sayımızın hatırı sayılır bir düzeyde olması nedeniyle, hakemlerimiz tarafından seçilen araştırmalar ulusal ve uluslararası düzlemde sınıf içi ortamlarda okuryazarlık üzerinde bir etkiye sahip olacaktır.
- Dil Dergisi için hakem olmakla ilgileniyorsanız aşağıdaki mail adresinden bizimle iletişime geçiniz: [makaroglu@ankara.edu.tr](mailto:makaroglu@ankara.edu.tr)

#### Yayın Sıklığı

- Dil Dergisi, Ocak ve Temmuz aylarında olmak üzere yılda iki kez yayımlanmaktadır.

#### Açık Erişim Politikası

- Bu dergi, araştırmaları insanlara ücretsiz olarak sunmanın küresel çapta daha büyük bir bilgi alışverişine katkıda bulunduğu ilkesini benimsemekte ve dergi içeriğine anında açık erişim olanağı sağlamaktadır.

#### Arşivleme Politikası

- Dil Dergisi, DergiPark tarafından sunulan LOCKSS sistemini kullanmaktadır. Böylece dergi ve içeriklerinin (Makaleler vb.) ömür boyu arşivlenmesi mümkün olmaktadır.
- Lockss arşivleme sistemi hakkında daha fazla bilgi için lütfen LOCKSS web sitesini ziyaret ediniz.

#### Recruitment for Reviewers

- Participation in the peer-review process is absolutely essential to the success and reputation of the journal. Reviewers and editors determine which works are of quality and significance. Due to our extensive readership, the research and scholarship selected by our reviewers will ultimately have an impact on literacy in national and international classrooms.

If you are interested in becoming a reviewer for Dil Dergisi, please contact us at [makaroglu@ankara.edu.tr](mailto:makaroglu@ankara.edu.tr)

#### Publication Frequency

- Dil Dergisi is published twice a year, in January and July.

#### Open Access Policy

- This journal provides immediate open access to its content on the principle that making research freely available to the public supports a greater global exchange of knowledge.

#### Archiving Policy

- Dil Dergisi employs the LOCKSS system through DergiPark (A service provided by Scientific and Technological Research Council of Turkey -TUBITAK) to create a distributed archiving system to create permanent archives of the journal for the aims of preservation and restoration.
- For more information about LOCKSS system please visit LOCKSS

#### Publication Ethics

- Dil Dergisi is committed to the highest ethical standards. We encourage authors to refer to



#### Yayın Etiği

- Dil Dergisi, en yüksek etik standartları benimsemektedir. Yazarların (<https://publicationethics.org/resources/international-standards-for-editors-and-authors>) bağlantı adresinde yer alan Yayın Etiği Komitesi'nin (Committee on Publication Ethics – COPE) oluşturduğu yazarlar için uluslararası standartları incelemelerini öneriyoruz. Etik bir konu ile ilgili herhangi bir sorunuz ya da endişeniz varsa, lütfen [makaroglu@ankara.edu.tr](mailto:makaroglu@ankara.edu.tr) adresinden Dergi Baş Editörü ile iletişime geçiniz.

#### Yazarların Sorumlulukları

- Yazarlar dergiye makale göndermeden önce aşağıdaki ölçütleri yerine getirdiklerinden emin olmalıdır:
- Yazarlar, makalenin daha önce yayımlanmadığından, değerlendirilmek üzere başka bir dergiye gönderilmediğinden (ya da yorumlar bölümünde editöre bir açıklama sunulduğundan) emin olmalıdır. Yazarlar makalelerini başka bir dergiye göndermeye karar verirlerse, makalelerini Dil Dergisi'nden geri çekmelidir.
- İlgili yazar, çalışmaya katkıda bulunan tüm ortak yazarların makalenin son halini onaylamalarının ve yayın için göndermelerinin kabulünü sağlamalıdır. Yalnızca gönderilen çalışmaya önemli bir katkıda bulunan yazarlar sürece dahil edilmelidir.
- Yazarlar; makalelerinin özgün olduğundan emin olmalı, başka kaynaklardan alınan bilgiler için kaynaklar bölümünü sunmalıdır.
- Yazarlar, çalışmaya destek olan ya da fon sağlayan bir kişi ya da kurum varsa bunu belirtmelidir. Yazarlar, aldıkları tüm mali destek kaynaklarını ve fon sağlayıcıların rolünü belirtmelidir.

the Committee on Publication Ethics' (COPE), International Standards for Authors (<https://publicationethics.org/resources/international-standards-for-editors-and-authors>). If you have any questions or concerns about an ethical issue, please contact the Journal Editor-in-Chief at [makaroglu@ankara.edu.tr](mailto:makaroglu@ankara.edu.tr)

#### Authors' Responsibilities

- Before submitting an article, authors should ensure that they satisfy the following criteria.
- Authors must claim, that the submission has not been previously published, nor is it before another journal for consideration (or an explanation has been provided in Comments to the Editor). If authors decide to submit their manuscript to another journal, they must withdraw their paper from Dil Dergisi.
- The corresponding author will ensure that all contributing co-authors have approved the final version of the manuscript and agreed to its submission for publication. Only authors who have made a significant contribution to the submitted study will be included.
- Authors must ensure that their manuscript is original and provide a list of references for the material that is taken from other sources.
- Authors must acknowledge their funding for the submitted manuscript. They must state all sources of financial support they received and the role of the funder.
- Authors must carefully read the copyright statement and accept responsibility for releasing necessary information during the submission process.
- Authors should ensure that their data belong to them. If authors do not own the data, they must state that they have permission to use it.



- Yazarlar, telif hakkı beyanını dikkatlice okumalı ve makale gönderim işlemi sırasında gerekli bilgileri verme sorumluluğunu kabul etmelidir.
  - Yazarlar, çalışmalarında sundukları verilerin kendilerine ait olduğundan emin olmalıdır. Yazarlar çalışmalarında yer verdikleri verilere sahip değilse, verileri kullanma iznine sahip olduklarını belirtmelidir.
  - Yazarlar, özellikle de araştırmalarında insan ya da hayvan deneklere yer vermişse, tüm araştırma etiği kurallarına uyduklarından ve katılımcılardan onam formu aldıklarından emin olmalıdır.
  - Yazarlar, makalelerini gönderirken olası çıkar çatışmalarını belirtmelidir.
  - Yazarlar, gönderdikleri makalelerin hakem değerlendirme sürecine katılmakla yükümlüdür. Hakemlerin tüm yorumlarına ve önerilerine verilen son tarihten önce yanıt vermelidir.
  - Çalışmaya katkıda bulunan tüm yazarların, makalenin gönderilmesinden ya da makalenin yayımlanmasından sonra herhangi bir hata ya da yanlışlık ortaya çıkması halinde, Dil Dergisi Editörü'nü acilen bilgilendirme sorumluluğu vardır.
  - Telif Hakkı Devir Formu imzalanmalı ve makale ile birlikte gönderilmelidir.
  - Etik kurul izni gerektiren, tüm bilim dallarında yapılan araştırmalar için (etik kurul onayı alınmış olmalı, bu onay makalede belirtilmeli ve belgelendirilmelidir.
  - Sözü edilen kurallara göre yazılan makaleler <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dilder> üzerinden çevrimiçi olarak gönderilmelidir
- Authors should ensure that they conform to all research ethics guidelines, especially if human or animal subjects are involved in their research. They should ensure that they obtained proof of consent from participants in their research.
  - Authors must state any potential conflict of interest on submission of their manuscript.
  - Authors are obliged to participate in a peer review process of their submitted manuscript. They should respond to all the comments and any recommendations of reviewers before the given deadline.
  - All contributing authors have a responsibility to inform the Editor of Dil Dergisi immediately, if any error or mistake occurs after the submission of a manuscript or after the publication of a manuscript.
  - The Copyright Transfer Form should be signed and sent with the paper submission.
  - An ethics committee approval must be obtained for research conducted in all disciplines including social sciences and for clinical and experimental studies on humans and animals, requiring ethical committee decision, and this approval should be stated and documented in the article.
  - The articles that are written according to the rules must be submitted online via <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dilder>.

#### Reviewers' Responsibilities

- Reviewers should keep the review process confidential.
- Reviewers should inform the Journal Editor, if they suspect any potential competing interest.
- Reviewers should evaluate all manuscripts objectively and professionally during the review process.

#### Hakemlerin Sorumlulukları

- Hakemler, makale değerlendirme sürecini gizli tutmalıdır.

- Hakemler, olası bir rekabet çıkarından şüphelendikleri durumlarda Dergi Editörü'nü bilgilendirmelidir.
- Hakemler, makale değerlendirme sürecinde tüm makaleleri yansız ve profesyonel bir biçimde değerlendirmelidir.

#### **Editörlerin Sorumlulukları**

- Editörler, makalelerin derginin etik politikalarına uygun olmasını sağlamalıdır.
- Editörler, yazarlara cinsiyet, ırk, renk, din, ulusal köken ve cinsel yönelim temelinde ayrımcılık yapmamalıdır.
- Editörler, yazarların şikayetlerini ele almalı ve şikayetlerle ilgili tüm belgeleri saklamalıdır.
- Editörler, makalelerin gizli bir biçimde incelenmesini sağlamalıdır.
- Editörler, yayın etiği ve politikaları ile hakemlik sürecine ilişkin olarak yazarların ve hakemlerin uygun bir biçimde bilgilendirilmesini sağlamalıdır.
- Editörler, makale gönderim sürecinde ortaya çıkan her türlü uygunsuz durumu ele almalıdır. Editörler, araştırmanın kötüye kullanıldığını ya da araştırmada sahte verilerin kullanıldığını fark ederlerse, çalışmalarını yayına uygun bulmayacak ve bu tür uygunsuz durumları desteklemeyecektir. Editörler, hata ya da uygunsuz durumlar nedeniyle bulguların güvenilir olmadığına ilişkin herhangi bir kanıt edinirlerse, makale izinsiz olarak başka bir yerde yayımlanmışsa, makalede intihal yapılmışsa ve makale etik olmayan araştırmalar içeriyorsa makaleyi geri çekme bildirimini yayımlayacaktır.
- Editörler, çalışmaya katkıda bulunan bir yazarın adının çalışmadan çıkarıldığı ya da çalışmaya katkıda bulunmayan bir yazarın yazar listesine dahil edildiği durumlarda düzeltme isteyecektir. Makalede bir hata ya da yanlış tespit edilirse,

#### **Editors' Responsibilities**

- Editors should ensure that the manuscripts conform to the ethical policies of their journal.
- Editors should not discriminate against authors on the basis of gender, race, color, religion, national origin, and sexual orientation.
- Editors should address authors' complaints and keep any documents related with the complaints.
- Editors should ensure that the manuscripts are reviewed in a confidential manner.
- Editors should ensure that authors and reviewers are properly advised regarding the review process as well as publication ethics and policies.
- Editors will handle any misconduct that occurs during the submission process. If Editors become aware of that research misconduct or the use of fraudulent data has occurred, studies will not be eligible for publication. Editors will not encourage such misconduct. Editors will issue a retraction notice, if there is any evidence that the findings are unreliable due to error or misconduct; if the manuscript has been published elsewhere without any permission; if the manuscript involves plagiarism, and if the manuscript involves unethical research.
- Editors will request a correction, if a contributing author is omitted or an author who has not contributed to the manuscript is included in the author list. If an error or mistake is identified in a manuscript, corrections will be made immediately after Editors and all authors agree on the corrections. When necessary, Editors welcome and publish any retractions, corrections, and clarifications submitted by the authors.

düzeltilmeler editörler ve tüm yazarlar düzeltilmeler üzerinde anlaşdıktan hemen sonra yapılacaktır. Editörler, gerektiğinde yazarlar tarafından sunulan geri çekme, düzeltme ve açıklamaları kabul edip yayımlayacaktır

#### **İntihal Politikası**

- Dil Dergisi'ne yayımlanmak üzere gönderilen her makale, Turnitin programı kullanılarak intihal açısından kontrol edilecektir. Editörler ya da hakemler tarafından intihal tespit edilirse, editör yazarları derhal bilgilendirecek ve yazarlardan metni yeniden yazmalarını ya da metinde gerekli alıntılara yer vermelerini isteyecektir. Yazar(lar) yararlandıkları asıl kaynaktaki bilgilerin en az 15%'inden fazlasını intihal etmişse, makale hakem değerlendirme süreci ve yayın için uygun görülmecektir.

#### **Telif Hakkı ve Erişim**

- Yazarlar, yayımlanan makalelerin telif haklarını Dil Dergisi yayıncısının elinde bulundurduğunu kabul eder.
- Makalede yer verilen görseller ve şekiller ile ilgili gerekli izinleri almak yazarın sorumluluğundadır.

#### **Gönderim ve/veya Yayın Ücreti**

- Dil Dergisi'nde yayımlanan makaleler için gönderim ve/veya yayın ücreti alınmaz. Derginin yayın dili Türkçe ve İngilizce olduğundan, yayımlanması kabul edilen makalelerin yazarlarının, tüm editörlük ve hakem değerlendirme süreçleri tamamlandıktan sonra makalelerinin redaksiyonunu yapmaları gerekmektedir.

#### **Plagiarism Policy**

- Every manuscript submitted for publication in Dil Dergisi will be checked for plagiarism using the Turnitin program. If plagiarism is detected by the editors or peer reviewers, the editor will inform the author/s immediately, asking the author/s to rewrite the text or provide any necessary citations. If the author/s has plagiarised at least more than 15% of the original source, the manuscript will not be eligible for review and publication.

#### **Copyright and Access**

- The author accepts that the publisher of Dil Dergisi holds and retains the copyright of the published articles.
- It is the author's responsibility to obtain permission to include images, figures, etc. to appear in the article.

#### **Submission and/or Publication Fee**

- There is no submission and/or publication fee for the manuscripts published in Dil Dergisi. As the publication language of the journal is in Turkish and English, the authors of the manuscripts that have been accepted to publish must have their manuscripts proofread after all editorial, and peer review processes have been completed.