

ISSN 0255-674X
E-ISSN 2718-0042

Journal of Linguistics

Dilbilim Dergisi

ISSUE SAYI 39
YEAR YIL 2022





Dizinler / Indexing and Abstracting

SOBIAD

Index Islamicus Online

Academic Journals Index-Ajindex

MLA International Bibliography

MELA-Middle East Librarians Association

EBSCO Communication Source

EBSCO Central & Eastern European Academic Source





Sahibi / Owner

Prof. Dr. Hayati DEVELİ

İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İstanbul, Türkiye
Istanbul University, Faculty of Literature, Istanbul, Turkey

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Responsible Manager

Doç. Dr. Mehmet GÜRLEK

İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İstanbul, Türkiye
Istanbul University, Faculty of Literature, Istanbul, Turkey

Yazışma Adresi / Correspondence Address

İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilimi Bölümü
Ordu Cad. No: 6, Laleli, Fatih 34459, İstanbul, Türkiye
Telefon / Phone: +90 (212) 455 57 00 / 15960
E-mail: jol@istanbul.edu.tr
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/iudilbilim>

Yayıncı / Publisher

İstanbul Üniversitesi Yayınevi / Istanbul University Press
İstanbul Üniversitesi Merkez Kampüsü, 34452 Beyazıt,
Fatih / İstanbul, Türkiye
Telefon / Phone: +90 (212) 440 00 00

Baskı / Printed by

İlbey Matbaa Kağıt Reklam Org. Müc. San. Tic. Ltd. Şti.
2. Matbaacılar Sitesi 3NB 3 Topkapı / Zeytinburnu,
İstanbul, Türkiye
www.ilbeymatbaa.com.tr
Sertifika No: 17845

Dergide yer alan yazılardan ve aktarılan görüşlerden yazarlar sorumludur.
Authors bear responsibility for the content of their published articles.

Yayın dili Türkçe, İngilizce ve Fransızca'dır.
The publication languages of the journal are Turkish, English and French.

Nisan ve Ekim aylarında, yılda iki sayı olarak yayımlanan uluslararası, hakemli, açık erişimli ve bilimsel bir dergidir.
This is a scholarly, international, peer-reviewed and open-access journal published biannually in April and October.



DERGİ YAZI KURULU / EDITORIAL MANAGEMENT BOARD

Baş Editör / Editor-in-Chief

Prof. Dr. Hayati Develi – İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilimi Bölümü, İstanbul, Türkiye – develi@istanbul.edu.tr

Konuk Editörler / Guest Editors

Dr. Öğr. Üyesi Gözde Demirel Fakiroğlu – İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilimi Bölümü, İstanbul, Türkiye
– demirelg@istanbul.edu.tr

Baş Editör Yardımcıları / Co-Editor-in-Chief

Doç. Dr. Murat Elmalı – İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilimi Bölümü, İstanbul, Türkiye – melmali@istanbul.edu.tr

Yazı Kurulu Üyeleri / Editorial Management Board Members

Prof. Dr. Hayati DEVELİ – İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilimi Bölümü, İstanbul, Türkiye – develi@istanbul.edu.tr

Prof. Dr. Nedret KILIÇERİ – İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İstanbul, Türkiye
– nedret.oztokat@istanbul.edu.tr

Prof. Dr. Nurcan DELEN KARAAĞAÇ – İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İstanbul, Türkiye
– nurcan.karaagac@istanbul.edu.tr

Doç. Dr. Murat ELMALI – İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilimi Bölümü, İstanbul, Türkiye – melmali@istanbul.edu.tr

Doç. Dr. Mehmet GÜRLEK – İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilimi Bölümü, İstanbul, Türkiye
– mehmet.gurlek@istanbul.edu.tr

Alan Editörü / Section Editor

Doç. Dr. Murat Elmalı – İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilimi Bölümü, İstanbul, Türkiye – melmali@istanbul.edu.tr

Editöryal Asistanlar/ Editorial Assistants

Arş. Gör. Abdullah TOPRAKSOY – İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilimi Bölümü, İstanbul, Türkiye
– abdullah.topraksoy@istanbul.edu.tr

Dil Editörleri / Language Editors

Elizabeth Mary EARL – İstanbul University, Department of Foreign Languages, İstanbul, Türkiye – elizabeth.earl@istanbul.edu.tr

Alan James NEWSON – İstanbul University, Department of Foreign Languages, İstanbul, Türkiye – alan.newson@istanbul.edu.tr



YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Anaid DONABÉDIAN – Institut National des Langues et Civilisations Orientales, Laboratoire Structure et Dynamique des Langues, Paris, Fransa – adonadebian@inalco.fr

Prof. Dr. Hayati DEVELİ – İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilimi Bölümü, İstanbul, Türkiye – develi@istanbul.edu.tr

Prof. Dr. Heather NEWELL – Université du Québec à Montréal, Faculty of Social Sciences, Department of Linguistics, Montreal, Kanada – newell.heather@uqam.ca

Prof. Dr. İclâl ERGENÇ – Ankara Üniversitesi, Dil Tarih Coğrafya Fakültesi, Dilbilim Bölümü, Ankara, Türkiye – iergenc@humanity.ankara.edu.tr

Prof. Dr. Eva A. CSATO – Uppsala University, Faculty of Languages, Department of Linguistics and Philology, Uppsala, İsveç – eva.csato@lingfil.uu.se

Prof. Dr. Kâmil İŞERİ – Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilimi Bölümü, İzmir, Türkiye – kamil.iseri@deu.edu.tr

Prof. Dr. Nedret KILIÇERİ – İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İstanbul, Türkiye – nedret.oztokat@istanbul.edu.tr

Prof. Dr. Nurcan DELEN KARAAĞAÇ – İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İstanbul, Türkiye – nurcan.karaagac@istanbul.edu.tr

Prof. Dr. Selçuk İŞSEVER – Ankara Üniversitesi, Dil Tarih Coğrafya Fakültesi, Dilbilim Bölümü, Ankara, Türkiye – issever@humanity.ankara.edu.tr

Prof. Dr. Şigaru YAMADA – Tokyo University, Tokyo, Japonya

Prof. Dr. Yeşim AKSAN – Mersin Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dilbilimi Bölümü, Mersin, Türkiye – yaksan@mersin.edu.tr

Doç. Dr. Murat ELMALI – İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilimi Bölümü, İstanbul, Türkiye – melmali@istanbul.edu.tr

Doç. Dr. Soner AKŞEHİRLİ – Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İzmir, Türkiye – soner.aksehirlirli@ege.edu.tr

Dr. Stefano CANALIS – Boğaziçi Üniversitesi, Faculty of Arts and Sciences, Department of Linguistics, İstanbul, Türkiye – stefano.canalis@boun.edu.tr

Doç. Dr. Thomas SCHOENEMANN – Indiana University, College of Arts and Sciences, Department of Anthropology, Indiana, ABD – toms@indiana.edu



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Araştırma Makaleleri / Research Articles

- Türkçedeki Bazı Yardımcı Fiillerle Yapılan Bileşik Fiillerin TİD'de Kullanım Sıklığı
The Frequency of Compound Verb Usage with Certain Auxiliary Verbs in Turkish Sign Language (TID)
Mesut YAZICI 1
- On the Syntax and Semantics of Depictives in Turkish
Semra BATURAY MERAL, Hasan Mesut MERAL..... 17
- Irak Türklerinin Eğitimde Dil Tercihleri
Iraqi Turks' Language Preferences in Education
Kubra Saadun JAAFER 35
- Kovid-19 Salgını Sonrası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çevrim İçi Modeller: Ankara Üniversitesi TÖMER Örneği
Online Models for Teaching Turkish as a Foreign Language Following the COVID-19 Pandemic: The Case of Ankara University TÖMER
Uğur OKUR, Mehmet GÜRLEK..... 51
- Türkçe Öğrenen Derlemi için Hata Etiketleme Sistemi
An Error Coding System for the Turkish Learner Corpus
Anna GOLYNSKAIA 67
- Mis/disinformation on COVID-19 in Social Media Narratives in Nigeria and Iraq: An Exploratory Investigation of their Linguistic Features from Pragmatic Perspectives
Ahmed Mohammed BEDU, Hind Moayad ISMAİL 89
- İngilizce Hazırlık Programındaki Üniversite Öğrencilerinin İçerik Temelli İngilizce Öğretim Yöntemine Karşı Tutum ve Motivasyonuna Yönelik Çoklu Durum Araştırması
Multiple Case Study on University Students' Motivation and Attitudes toward the Content-Based English Teaching Method in English Preparatory Year Program
Merve KESKİN, Mehmet GÜRLEK 105

Kitap İncelemesi / Book Review

- Kuramsal ve Uygulamalı Sesbilim Kitap İncelemesi
Book Review of Theoretical and Applied Phonology
Kemal Oğulcan ÖZSİCAK 121

Editörden

İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dilbilimi Bölümü tarafından yayımlanan, gerek kuramsal, gerekse uygulamalı dilbilimin kapsamına giren konuları inceleyen ve alana ilişkin bilgiye katkıda bulunan makaleler içeren Dilbilim Dergisi, 39. sayısıyla okurlarının karşısına çıkıyor.

Derginin bu sayısında dilbilimin kuramsal ve uygulamalı alanlarını esas alan yedi araştırma makalesi ve bir kitap tanıtımı yer almaktadır. “Türkçedeki Bazı Yardımcı Fiillerin Türk İşaret Dilinde Kullanım Sıklığı” adlı makalede sağır bireylerin *yapmak*, *vermek*, *almak*, *olmak* ve *etmek* yardımcı fiilleri kullanma eğilimleri, Türkçe bilgisi, Türk işaret dili (TİD) edinimi, mezuniyet, işiten-konuşan bireylerle görüşme ve yaş parametreleri üzerinden incelenmekte ve bu bağlamlarda varılan sonuçlar aktarılmaktadır. “On the Syntax and Semantics of Depictives in Turkish” makalesinde Türkçedeki betimleyici yapıları sözdizimi ve anlambilimi açısından incelemeyi amaçlamaktadır ve genel olarak *teta rol ataması* ve *durum kontrolü* konularına odaklanmaktadır. “Irak Türklerinin Eğitimde Dil Tercihleri” adlı makale, Irak’ta yaşayan Türklerin çocukları için tercih ettikleri eğitim dili ve uygun gördükleri genel eğitim diline yönelik düşüncelerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. “Kovid-19 Salgını Sonrası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çevrim İçi Modeller: Ankara Üniversitesi TÖMER Örneği” adlı makale, Kovid-19’la başlayan pandemi sürecinde derslerin çevrim içi olarak yapılmasına zorunluluğundan kaynaklanan dönüşümün hızlı olmasından doğan, öğreticilerin yaşadıkları zorlukları çıkış noktası olarak ele almakta, Ankara Üniversitesi TÖMER’de yapılan çevrim içi öğretim modelini incelemekte ve öğreticilerin bu model hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktadır. “Türkçe Öğrenen Derlemi için Hata Etiketleme Sistemi” adlı çalışma, 94 ülkeden gelen öğrencilere ait sınav kağıtlarından oluşan 274 bin kelimelik Türkçe Öğrenen Derleminin temelinde Türkçeye özgü bir hata etiketleme sistemini geliştirmeyi amaçlamakta ve bu sistemin Türkçe üzerinden değerlendirmesine yer vermektedir. “Mis/disinformation on COVID-19 in Social Media Narratives in Nigeria and Iraq: An Exploratory Investigation of their Linguistic Features from Pragmatic Perspectives” adlı çalışmada, Bilgi Manipülasyon Teorisine (IMT) ilişkin nitel analiz yöntemi uygulanarak, Nijerya ve Irak’taki çeşitli sosyal medya platformlarından alınan verilerden Covid-19 hakkındaki bilgi yanlışlığı/kirliliğinin dilsel özellikleri inceleme altına alınmaktadır. “İngilizce Hazırlık Programındaki Üniversite Öğrencilerinin İçerik Temelli İngilizce Öğretim Yöntemine Karşı Tutum ve Motivasyonuna Yönelik Çoklu Durum Araştırması” makalesi, Türkiye’deki bir vakıf üniversitesinin hazırlık yılına entegre edilmiş

içerik temelli İngilizce derslerine karşı öğrencilerin tutum ve motivasyonlarını ölçmeyi amaçlamakta ve bu amaca ilişkin değerlendirmeleri sunmaktadır. Derginin son bölümünde ise, editörlüğünü İpek Pınar Uzun'un yaptığı "Kuramsal ve Uygulamalı Sesbilim" adlı kitabın incelemesine yer verilmektedir.

Dergimizin 39. sayısına bilimsel yazılarıyla destek veren değerli araştırmacılara, bu çalışmaları titizlikle değerlendiren hakemlere ve yayın sürecini takip eden Yayın Kuruluna teşekkür ederim.

Prof. Dr. Hayati DEVELİ
Editör



Türkçedeki Bazı Yardımcı Fiillerle Yapılan Bileşik Fiillerin TİD'de Kullanım Sıklığı

The Frequency of Compound Verb Usage with Certain Auxiliary Verbs in Turkish Sign Language (TID)

Mesut YAZICI* 



*(Yüksek Lisans Öğrencisi), Ankara Üniversitesi,
Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Dilbilim Bölümü,
Ankara Türkiye

ORCID: M.Y. 0000-0002-2539-7433

Sorumlu yazar/Corresponding author:
Mesut YAZICI,
Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih Coğrafya
Fakültesi, Dilbilim Bölümü, Ankara Türkiye
E-posta: mesut.yazici@ankara.edu.tr

Başvuru/Submitted: 24.01.2022

Revizyon Talebi/Revision Requested:
28.06.2022

Son Revizyon/Last Revision Received:
08.08.2022

Kabul/Accepted: 21.08.2022

Online Yayın/Published Online: 01.02.2023

Atıf/Citation: Yazıcı, M (2022). "Türkçedeki bazı yardımcı fiillerle yapılan bileşik fiillerin TİD'de kullanım sıklığı. *Dilbilim Dergisi - Journal of Linguistics*, 39, 1-16.
<https://doi.org/10.26650/jol.2022.1062578>

ÖZ

Bir dilin temel yapılarından olan fiiller basit, türemiş ve bileşik olarak üçe ayrılır. Kelime oluşum sürecinde oldukça yaygın bir biçimde kullanılan bileşik fiiller, Türk işaret dili açısından da dili zenginleştirici bir öge konumundadır. Bu çalışmada, 20 kişiden oluşan Sağır gruba *yapmak*, *vermek*, *almak*, *olmak* ve *etmek* yardımcı fiilleri üzerinden belirli bir cümle evreni sunularak, yardımcı fiilleri kullanma eğilimleri Türkçe bilgisi, Türk işaret dili (TİD) edinimi, mezuniyet, işiten-konuşan bireylerle görüşme ve yaş parametreleri üzerinden değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Birleşik fiil, Türk işaret dili, Yardımcı fiil

ABSTRACT

Verbs are one of the basic structures of a language and are divided into three categories in Turkish: simple verbs, derived verbs, and compound verbs. Compound verbs are widely used in the process of word formation and are also an element that enriches Turkish sign language (TID). This study presents a specific sentence universe to a group of 20 hearing-impaired people through the use of such auxiliary verbs as *etmek* [to make], *vermek* [to give], *almak* [to get], *olmak* [to be/become], and *yapmak* [to do]. Thus, this group of people will be evaluated through interviews based on their tendency to use auxiliary verbs alongside the parameters of their knowledge of Turkish, their acquisition of TID, education level, and age.

Keywords: Compound verb, Turkish sign language, Auxiliary verb, Simple verb

EXTENDED ABSTRACT

Verbs are a basic language structure that are divided into three groups in Turkish: simple, derived, and compound. Compound verbs are widely used to form words and are also a language-enriching element in terms of Turkish sign language (TİD). However, compound verbs that consist of a noun and an auxiliary verb (i.e., two separate words in Turkish) can sometimes be expressed with a single sign in TİD. This situation is encountered not only when translating between the spoken and sign languages but also when translating between two different spoken languages. For example, “to smoke” is translated as *sigara içmek* in Turkish. The auxiliary verbs that are the subject of the research have equivalents in sign language, but under which situations they are used or not is unknown. This study presents a specific sentence universe to a group of 20 hearing impaired people through the Turkish auxiliary verbs of *yapmak* [to make], *vermek* [to give], *almak* [to take], *olmak* [to be], and *etmek* [to do] and attempts to evaluate their tendencies to use auxiliary verbs bases on their levels of Turkish knowledge, TİD acquisition, and education, as well as their age and frequency of meeting with individuals who are able to hear and speak. Many articles are found to have been written about auxiliary verbs in regard to spoken languages; however, no study like this has been done in Türkiye with regard to sign language, especially Turkish sign language, and thus this study will also contribute to forming an idea about the frequency of auxiliary verb usage in TİD. Upon considering the frequency of auxiliary verb usage in all sentences, the study has concluded the most frequently used auxiliary verb in Turkish sign language to be *yapmak* [to make] and the least used one to be *etmek* [to do]. This is to be expected, as the auxiliary verb *etmek* [to do] has no commonly known expression in TİD, unlike the auxiliary verb *yapmak* [to make]. When separately taking into account the participants’ levels of Turkish knowledge, TİD acquisition, and education as well as their ages and frequency of meeting with individuals who can hear and speak, the percentage differences in terms of auxiliary verb usage stand out. Participants with lower levels of Turkish knowledge used the auxiliary verbs *yapmak* [to make] and *etmek* [to do] both slightly and very closely (15% - 10%). Meanwhile, as the frequency of meeting with individuals who hear and speak increases, the rate of using auxiliary verbs generally decreases. This is a surprising result, as the study expected that the hearing impaired would use sign language in a way that is better suited to TİD grammar due to having had little contact with individuals who can hear and speak. This situation can be considered as a manifestation of language interaction. People with hearing impairments who have little contact with individuals who can hear and speak may be inclined to use auxiliary verbs when considering the inadequacy of TİD knowledge possessed by the people with whom they communicate (they do not know that no need exists to use auxiliary verbs). Turkish being the dominant language with regard to TİD due to the number of people using the language should also not be ignored.

Giriş

İnsanlar arasındaki iletişimin temel ögesi olan dil ve dile ait sözcük varlığının niteliği, yalnızca ülkeler arasındaki büyük ölçekte değil, bireyler arasında dahi pek çok farklılık ihtiva eder. Bu durum işaret dilleri için de geçerlidir; her ülkenin işaret dili, kendine has özellikleriyle kendine ait bir evren oluşturur. Ayrıca insanların birbiriyle iletişim kurarken etkileşim halinde olmaları gibi, canlı birer varlık olan diller de birbirinden etkilenmekte ve bu etkileşim jest, mimik, ses, sözcük gibi farklı paydalar üzerinden gerçekleşmektedir. Ancak bu paydaların çeşitliliği, diller arası alışverişte anlamsal ya da işlevsel kaymalar yaşanmasına kaçınılmaz olarak yol açar. Çünkü her dil, kendi gramer kurallarını müstakil olarak bünyesinde barındırır. Bu yüzden kaynak dilden hedef (erek) dile yapılan çeviride, diller arasındaki bu farklılıkların göz önünde bulundurulması büyük önem arz etmektedir.

Dillerin yapısal farklılıkları, bilhassa çeviri sürecinde dikkatle çözümlenmelidir. Çünkü çevirisi yapılacak yapıtlar arası tercüme yöntemlerinin aktif olarak kullanılabilmesi, bu çözümlemenin yetkin bir biçimde yapılmasına bağlıdır. Dilin temel yapılarından birini oluşturan fiiller üzerinden örnek verilecek olursa fiiller, bir eylemi, durumu, iş veya oluşu anlatan sözcüklerdir. Yapılarına göre basit, türemiş ve birleşik olarak ayrılan fiiller yapım eki alıp almadığına bağlı olarak basit ve/veya türemiş olarak tanımlanırken en az iki kelimedenden oluşan yapılar ise birleşik fiil olarak adlandırılır. Zaten, Türkçede söz varlığının zenginleştirilmesi ya da ihtiyaç duyulan kavramların edinilmesi için türetme, birleştirme veya kalıplaştırma gibi çeşitli yöntemler kullanılır. Bunlar arasından “birleştirme” yöntemiyle yapılan birleşik fiiller Türkiye Türkçesi gramerlerinde; yapı, anlam ve sayı bakımından farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır.¹¹

Dilbilimsel açıdan oldukça önemli bir yer tutan fiiller hususunda Türk İşaret Dili özelinde de bazı çalışmalar yapılmıştır. Bunlara örnek olarak Stoke'nin *Sign Language Structure: Studies in Linguistics: Occasional Paper*² verilebilir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada, Türkçedeki bazı yardımcı fiillerle yapılan bileşik fiillerin TİD'de kullanım sıklığına ve bunun TİD'E olan etkisi araştırılacaktır. Bu amaçla beş yardımcı fiil seçilerek (yapmak, vermek, olmak, almak, etmek) bu yardımcı fiillerin Sağır bireyler tarafından Türk İşaret Diline nasıl çevrildiği incelenecektir.

Yukarıda belirtildiği üzere seçilen yardımcı fiillerin hangilerinin, hangi durumlarda ve ne sıklıkla kullanıldıkları araştırılacak olup örneklem grubundaki TİD kullanıcılarının -çalışmanın devamında Sağır olarak ifade edilecektir- Türkçe bilgisi seviyeleri, doğuştan veya sonradan Sağır olmaları, öğrenim durumları, işiten-konuşan bireylerle olan iletişimlerinin sıklığı ve yaşları değişkenlik göstermektedir. Beş yardımcı fiil kullanılarak türetilen 50 farklı tümce, 26 Sağıra gösterilmiş ve toplamda yaklaşık 1300 tümcenin analizi yapılmıştır. Türkçe bilgisi çok ve işiten-konuşan insanlarla sık görüşen ve hatta yaşça genç olan Sağırların, iki dil arasındaki

1 Dilek E. Akbaba, “Türkiye Türkçesinde Yapısında İsim-Fiil Bulunan Birleşik Fiiller”, *Dil Araştırmaları Dergisi*, C.1, S.1, 2007, s.83.

2 W. C. Stokoe, *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf. Studies in Linguistics, Occasional Papers*, New York: University of Buffalo, 1960.

gramer farklılıklarını Türkçe bilgisi az, işiten-konuşan insanlarla az görüşen ve yaşça büyük olan Sağırlardan daha iyi ayırt edebilecekleri öngörüldüğünden yardımcı fiilleri daha ender kullanmaları beklenmektedir. Buna istinaden öncelikle bileşik fiilin ne olduğu açıklanacak, sonrasında yöntem ve katılımcılar hakkında bilgi verilecektir. Sonuç kısmında ise bulguların değerlendirilmesine çalışılacaktır.

Birleşik Fiil

Birleştirme, dünya dillerinde hem işaretli hem de sözlü en yaygın kelime oluşum sürecidir.³³ Türkçede en az biri fiil olan en az iki sözcüğün bir araya gelmesi ile yeni bir eylemi karşılayan fiillere birleşik fiil denir. Birleşik fiilleri oluşturan sözcüklerin en az biri fiil olmak şartıyla ikisi de fiil ya da biri isim diğeri fiil ulamında olabilir. Türkçede isimden sonra ol-, et, yap- vb. fiiller ile oluşturulan yapılar birleşik fiil ana başlığı altında incelenip bunlar bir birleşik fiil çeşidi olarak değerlendirilir.⁴⁴ Birleşik fiillerde yardımcı fiilin görevi, bir adı fiil durumuna getirmektir. Dolayısıyla esas anlam adın üzerindedir. Yardımcı fiil yalnızca adı fiilleştiren çekim eklerini alan bir işlev yüklenmiştir.⁵⁵ Bu çalışmada “isim + yardımcı fiil” şeklinde oluşan ve yardımcı fiil olarak “yapmak, vermek, olmak, almak, etmek birleşik fiillerden oluşturulmuş bazı cümle örneklerinin işaret dilindeki gösterimleri incelenecektir.

Yöntem

Veri Toplama Araçları

İçinde “yapmak, vermek, olmak, almak, etmek” yardımcı fiillerinin geçtiği 50 tümce (her bir yardımcı fiilden 10’ar cümle olmak üzere) belirlenmiştir. Video analizlerinin, katılımcıların yardımcı fiilleri kullanıp kullanmamalarına sebep olabileceğine dair öngörülen, Türkçe bilgisi (az – orta – çok), TİD öğrenme durumu (doğuştan – sonradan), mezuniyet durumu (ilköğretim – lise), işiten-konuşan bireylerle görüşme sıklığı (az – orta – çok) ve yaşı (18 – 25, 26 – 40, 40+) üzerinden yapılması amacıyla 5 parametre seçilmiştir.

3 Garry Libben, “Why Study Compound Processing? An Overview of the Issues”, *The Representation and Processing of Compound Words*, Oxford: Oxford University Press, 2006, s.7.

4 Turgut Baydar, “İsim + Yardımcı Fiil Şeklinde Oluşan Birleşik Fiiller Üzerine”, *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 2013, S.49, s. 56.

5 Zeynep Korkmaz, *Türkiye Türkçesi Grameri- Şekil Bilgisi*, Ankara: TDK Yayınları, 2009, s. 572.

Sorular**Türkçe Bilgisi:**

Az – Orta – Çok

TİD Edinimi:

Doğuştan – Sonradan

Mezuniyet:

İlkokul – Lise

Konuşan Bireylerle Görüşme Sıklığı:

Az – Orta – Çok

Yaş:

18 – 25, 26 – 40, 40+

Cümleler

1. 2014 yılında üniversiteden mezun oldum.
2. 5 yıl çalıştıktan sonra bir araba sahibi oldum.
3. Adliyede tercüman olmak için yemin ettik.
4. Ailenle tanıştığıma memnun oldum.
5. Akşam saat 6'ya kadar antrenman yaptım.
6. Annem babama yıldönümlerinde hediye verdi.
7. Apartmanda yaşayanlar gürültü yapmamalıdır.
8. Araba kullanırken dikkat etmek zorundasın.
9. Arayanın sen olduğunu görünce şok oldum.
10. Arkadaşım kırmızı ışıkta geçtiği için 500₺ ceza aldı.
11. Arkadaşımı sinir etmek için arabasını boyadım.
12. Arkadaşlarımla spor yapmayı seviyorum.
13. Artık sigara içmeme kararı aldım.
14. Babamdan arabasını ödünç almak imkânsızdır.
15. Bana bir daha yalan söylemeyeceğine söz ver lütfen.
16. Bazen sakın olmak gerekir.
17. Bazı insanları idare etmek gerekiyor.
18. Ben 10 dakikalığına hava alıp geliyorum.

19. Beni polise kim şikâyet etti?
20. Bir suçumuz varsa polise teslim olmak zorundayız.
21. Bu kalabalıkta alışveriş yapmak istemiyorum.
22. Bugün hayırlı bir haber aldım.
23. Doğum günümde herkesten hediye aldım.
24. Düğünü organize etmek benim görevim.
25. Dün akşam polise ifade vermek için karakola gittim.
26. Dün babam kredi kartının borcunun ödemesini yaptı.
27. Eğlenceyi iptal etmek zorunda kaldılar.
28. Emir vermek yerine rica etmek daha kibardır.
29. Geçen ay maaşlarımıza %20 zam aldık.
30. Geçen sene kardeşim trafik kazası yaptı.
31. Geçen yıl seçimlerde annem kimseye oy vermedi.
32. Hâkim sanıkların ikisine de 3'er yıl ceza verdi.
33. Hırsızlık yapmanın cezası hapis bile olabilir.
34. İstanbul'da nefes almak çok zor!
35. İş yerinden izin alıp eve git ve dinlen.
36. Kaç yıldır işaret dili konuştuğumu merak ettim.
37. Kardeşim tüm gün temizlik yaptı.
38. Kız arkadaşına hesabı ödetip rezil oldum.
39. Nefret etmek insana zarar veren bir duygudur.
40. Onu ilk görüşümde âşık oldum.
41. Onun yaşını tahmin etmek için yüzüne baktım.
42. Para hesabına gelince bana haber ver.
43. Resim yapmayı çok seviyorum.
44. Sigara sağlığa zarar verir
45. Sizlere destek olmak için geldim.
46. Sorduğum soruların hiçbirine cevap vermedi.
47. Tepkimizi bazen sessiz olarak da verebiliriz.
48. Yarın akrabalarımla buluşmaya karar verdim.
49. Yaşananlardan ibret almak gerekir.
50. Yemek yapmak zor bir iştir.

Veriler, katılımcılardan hiçbirinin bir diğerini, kendisine gösterilen cümleyi nasıl tercüme ettiğini göremeyeceği şekilde ve bir katılımcının cümle çevirileri bittikten sonra diğer bir katılımcı ile iletişimde kalamayacağı şekilde toplanmıştır. Bu sayede katılımcıların birbirlerini çeviri konusunda etkilemesinin önüne geçilmiştir. “Yapmak, vermek, olmak, almak, etmek” yardımcı fiillerinden oluşturulmuş cümleler, bir bilgisayar ekranında, 1 Sağır katılımcıya, her yardımcı fiilden 10’ar cümle olmak üzere toplamda 50 cümle, karışık sıralamayla, her bir Sağır katılımcıya ayrı ayrı, bir cümlelerin çevirisi bittiğinde diğer cümle ekranda belirecek şekilde gösterilmiştir. Tüm bu tümcelerın çevirileri bir kamera ile kayıt altına alınmıştır. Bu sayede 50 farklı cümle (aynı cümle 26 kişi tarafından çevrilmek üzere) toplamda 1300 farklı türetim elde edilmiştir. Her katılımcının videosu analiz edilirken, sorulara verdiği yanıtlar ve yaptığı işaret dili çevirilerinde kullandıkları veya kullanmadıkları yardımcı fiiller bir anket oluşturularak işaretlenmiştir. Bu anketlerden alınan bilgiler doğrultusunda bir tablo oluşturularak, bulgular

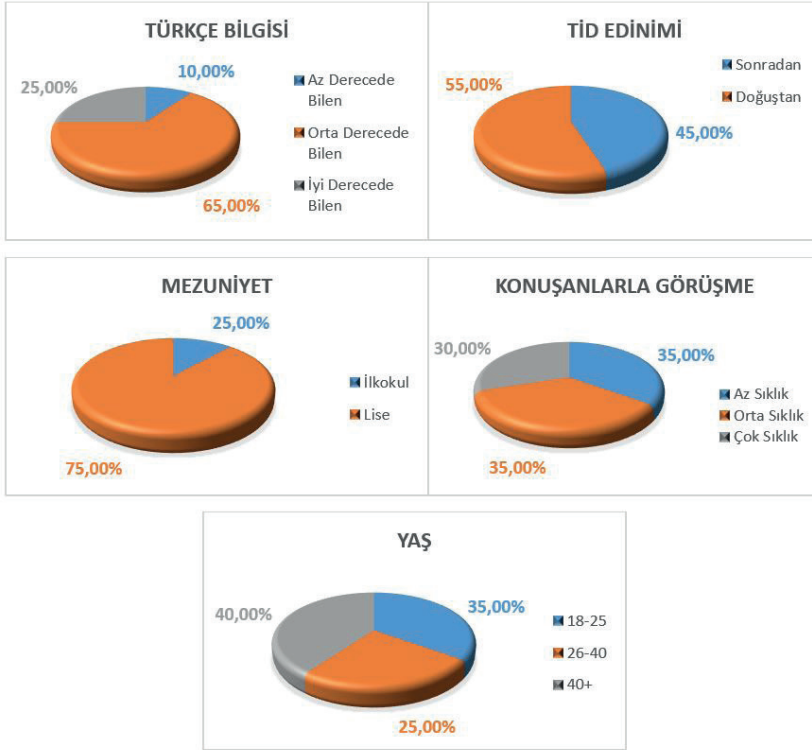
bölümünde açıklaması bulunan, yardımcı fiillerin kullanım yüzdeleri hesaplanmıştır. Bu oranlar önce tüm tümcelerde yardımcı fiillerin kullanım sıklığı üzerinden, ardından belirlenen 5 parametrenin içinde yer alan tüm yanıtlar üzerinden ayrı ayrı hesaplanmıştır. Yine bu 5 parametrenin içinde yer alan 2 parametrenin (Türkçe bilgisi – İşiten-konuşan bireylerle görüşme sıklığı) yanıtlarına bakılarak, bir parametreye verilen yanıtın diğer parametreye verilen yanıtlarla çaprazlanmasıyla oluşturulmuştur.

Katılımcılar

Katılımcılar ile ilgili olarak özellikle belirli bir bölge seçimi yapılmamıştır. İşaret dilindeki yöresel farklılıkların, katılımcıların yardımcı fiilleri kullanıp kullanmamasına etki etmeyeceği düşünüldüğünden, veriler farklı illerde ikamet eden 26 Sağırdan toplanarak oluşturulmuştur. Giriş bölümünde anlatılan hem Türk işaret dilinde hem dünyada kullanılan diğer tüm işaret dillerinde olduğu gibi Sağır birey her ne kadar isim + fiil yapısındaki bileşik fiillerde ismi farklı olarak işaretlese de araştırmanın odak noktası yardımcı fiil kullanım sıklığı olduğundan bölge farkı dikkate alınmamıştır. Araştırma dahilinde katılımcılara, Türk işaret diline çevirmeleri için yazılı olarak verilen cümlelerde lehçe farklılıklarının araştırmanın amacına dair bir etkisi olmayacağı düşünülmektedir. Katılımcıların kendilerine işaret diline çevirmeleri için gösterilen cümle örneklerinde, yalnızca araştırma kapsamında yer alan yardımcı fiilleri (yapmak, vermek, almak, olmak, etmek) manuel (el ile işareti yapmak) olarak kullanıp kullanmadıkları üzerinde durulmuştur. Araştırma evreni 20 kişi ile sınırlanmış olup, katılımcılara dair bilgiler aşağıda grafiklerle gösterilecektir.⁶⁶

Katılımcılara sorulan kişisel bilgi sorularına göre araştırma parametrelerinin - Türkçe bilgisi, TİD edinim yaşı, mezuniyet durumu, işiten-konuşan insanlarla görüşme sıklığı, yaş-yüzdellik oranları grafiksel olarak ifade edilmiştir. Katılımcılar, %10'u Türkçe bilgisi az, %65'i orta, %25'i çok, %55'i TİD'i doğuştan bilen, %45'i TİD'i sonradan öğrenen, %25'i ilkokul mezunu, %75'i lise mezunu, %35'i konuşan bireylerle az, %35'i konuşan bireylerle orta, %30'u konuşan bireylerle çok görüşen, %35'i 18-25 yaş aralığında, %25'i 26-40 yaş aralığında, %40'ı 40 yaş üzeri kişilerden oluşmaktadır.

66 Esasen toplamda 26 katılımcı bulunmasına rağmen bu katılımcılar arasından 6 Sağırın verileri, kişilerin Türk işaret dili bilgisinin, araştırma konusuna dayanak oluşturabilecek seviyede yeterli görülmediğinden dikkate alınmamıştır. Ayrıca araştırma 1300 cümlelik bir evreni temsil ediyor olmasına rağmen bahsi geçen 6 kişinin verileri analiz aşamasında çıkarıldığından 1000 cümle üzerinden bulgular değerlendirilmiştir.



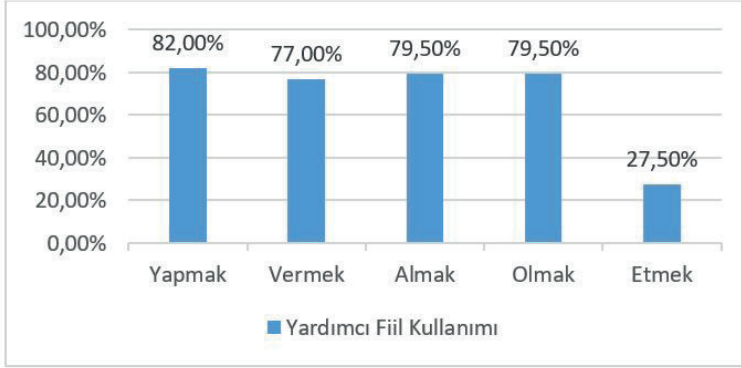
Bulgular

Bu bölümde araştırma verileri, katılımcıların Türkçe bilgisi, TİD edinim yaşı, mezuniyet durumu, işiten-konuşan insanlarla görüşme sıklığı ve yaşları üzerinden incelenmiş olup, çeviri süresince yardımcı fiil kullanımlarına dair yüzdeler hesaplamaları yapılmıştır. Katılımcıların tamamı TİD anadil konuşucusu (doğuştan Sağır veya sonradan işitme engelli olmuş) olmasına rağmen çeviri esnasında kamera kaydı alınmasından kaynaklı heyecan, stres gibi etkenlerle, doğal TİD üretimini gerçekleştirememiş olmaları beklenen bir durumdur. Bu durum tüm katılımcılar için geçerli olduğundan istatistiksel olarak alınan sonuçlar arasında bir orantı olması gerekmektedir.

Tümcelerın Tamamına Göre

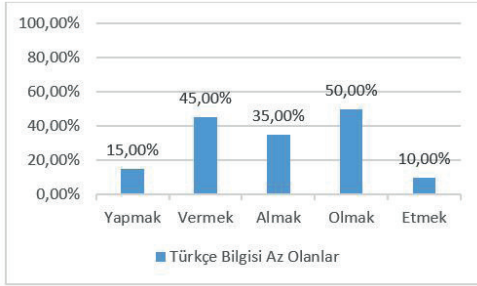
Analizi yapılan 1000 tümcenin tamamı (her yardımcı fiil için ayrı ayrı kurulan 200'er tümce için) dikkate alındığında, katılımcılarda manuel olarak görülen yardımcı fiil oranlarının, “yapmak” yardımcı fiili %82, “vermek” yardımcı fiili %77, “almak” yardımcı fiili %79,5, “olmak” yardımcı fiili %79,5, “etmek” yardımcı fiili %27,5 olduğu tespit edilmiştir.

Beklenti, ister doğal üretim olsun ister cümle çevirisi bazında olsun, analiz sonuçlarında olduğu gibi “etmek” yardımcı fiilinin en az sıklıkla kullanılıyor olmasıydı. Çünkü bilindiği üzere “etmek” yardımcı fiili “yapmak” işareti kadar yaygın olarak bilinen bir işarete sahip olmadığından katılımcıların bu yardımcı fiili çoğunlukla işaretlememesi gayet olası bir durumdur.



Türkçe Bilgisine Göre

Parametrelerden Türkçe bilgisinin, kendi içinde barındırdığı yanıtlar tek tek değerlendirilerek dikkate alındığında, katılımcılardan Türkçe bilgisi az olan (katılımcıların %10'unu oluşturan) 2 kişi, “yapmak” yardımcı fiilini %15, “vermek” yardımcı fiilini %45, “almak” yardımcı fiilini %35, “olmak” yardımcı fiilini %50, “etmek” yardımcı fiilini %10 oranında kullanmıştır. Türkçe bilgisi orta seviye olan (katılımcıların %65'ini oluşturan) 13 kişi, “yapmak” yardımcı fiilini %89,23, “vermek” yardımcı fiilini %83,08, “almak” yardımcı fiilini %90,77, “olmak” yardımcı fiilini %86,92, “etmek” yardımcı fiilini %34,62 oranında kullanmıştır. Türkçe bilgisi çok olan (katılımcıların %25'ini oluşturan) 5 kişi, “yapmak” yardımcı fiilini %90, “vermek” yardımcı fiilini %74, “almak” yardımcı fiilini %68, “olmak” yardımcı fiilini %76, “etmek” yardımcı fiilini %2 oranında kullanmıştır.



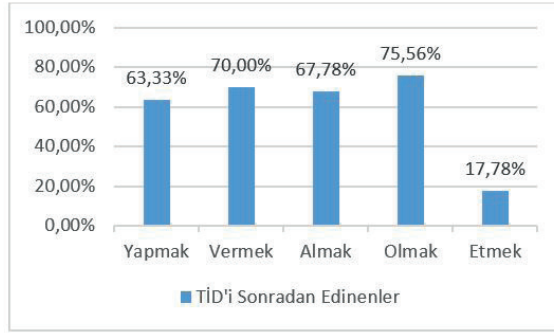
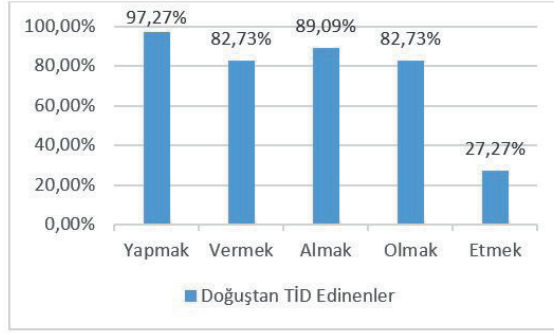
Türkçe bilgisi az olan katılımcıların TİD üretiminde yardımcı fiilleri TİD bilgisi orta ve çok olanlara göre daha nadir kullanıyor olmalarının sebebi, Türkçe gramerinden uzak, TİD'in yardımcı fiil olmadan kullanımına daha yatkın olmaları olabilir. Yani Türkçe bilgisine az sahip olmak, daha doğal ve yaygın TİD kullanımına yakın olmanın bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Burada şaşırtıcı olan Türkçe bilgisi ileri seviyede olan katılımcıların “almak” ve “etmek” yardımcı fiillerinin Türkçe bilgisi orta seviyede olanlara nispeten çok daha seyrek kullanmış olmalarıdır. Bu da bir sonraki parametrede (TİD edinim yaşı) olduğu gibi TİD edinim yaşının geç olması, Türkçe dilbilgisine daha vakıf olmaları şeklinde yorumlanacak olursa, Türkçe bilgisi çok olan katılımcıların TİD’de etmek fiilinin kesinlikle kullanılmaması gerektiğini bildiğine bir işaret olabilir.

Ayrıca “yapmak” yardımcı fiilinin Türkçe bilgisi çok olan katılımcıların %90 gibi bir oranla neredeyse tamamında manuel olarak görülmesi, yardımcı fiil kullanımını gündelik konuşmalarında tercih etmemelerine rağmen bu çalışmada kendilerine yazılı metin olarak gösterilen cümlelerin içinde yardımcı fiilleri gördükleri için çeviriye manuel olarak dahil ettiklerini, ancak “etmek” fiilinin manuel olarak dahil edilmemesi gerektiğini bildiklerini düşündürebilir.

TİD Edinim Yaşı

Parametrelerden TİD edinim yaşının/zamanının, müstakil olarak yanıtları değerlendirildiğinde, katılımcılardan TİD’i doğuştan bilen (katılımcıların %55’ini oluşturan) 11 kişi, “yapmak” yardımcı fiilini %97,27, “vermek” yardımcı fiilini %82,73, “almak” yardımcı fiilini %89,09,

“olmak” yardımcı fiilini %82,73 , “etmek” yardımcı fiilini %27,27 oranında kullanmıştır. TİD’i sonradan öğrenen (katılımcıların %45’ini oluşturan) 9 kişi, “yapmak” yardımcı fiilini %63,33 , “vermek” yardımcı fiilini %70, “almak” yardımcı fiilini %67,78, “olmak” yardımcı fiilini %75,56, “etmek” yardımcı fiilini %17,78 oranında kullanmıştır.

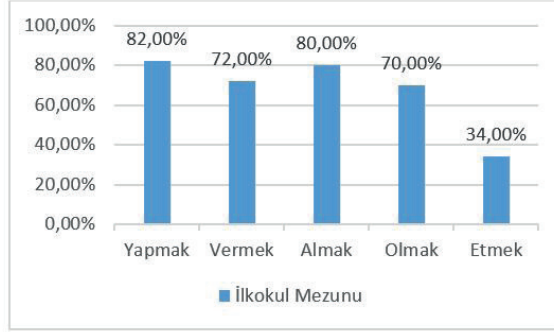


TİD edinim/öğrenme yaşı/zamanı göz önüne alındığında doğuştan işitme engelli olanların TİD’i ana dilleri olarak ailelerinden edindiklerini, sonradan öğrenenlerin ise geç edindiğini (ateşli bir hastalık sonucu sonradan işitme engelli olmuş veya işiten-konuşan ebeveynlerin çocukları olması sebebiyle TİD’i okuldan/çevreden öğrenmiş) varsaydığımızda, yardımcı fiilin manuel olarak kullanım oranları TİD’i sonradan edinenlerde oldukça azdır. Bu istatistikler TİD’i sonradan edinenlerin, TİD gramerini Türkçe gramerinden daha iyi ayırt ederek yardımcı fiillerin işaret dilinde (özellikle “etmek” yardımcı fiilin) kullanılmaması gerektiğini bildiğini varsayabilmemize dayanak sağlayabilir. Diğer bir ifadeyle, bu kişiler “TİD’de kelime kelime tercüme yapılmaz” kaidelerini özümsemiş kişiler olarak değerlendirilebilir.

Mezuniyet Durumu

Mezuniyet bilgisi bazında değerlendirme yapıldığında ise, katılımcılardan ilkokul mezunu olan (katılımcıların %25’ini oluşturan) 5 kişi, “yapmak” yardımcı fiilini %82, “vermek” yardımcı fiilini %72, “almak” yardımcı fiilini %80, “olmak” yardımcı fiilini %70, “etmek”

yardımcı fiilini %34 oranında kullanmıştır. Katılımcılardan lise mezunu olan (katılımcıların %75'ini oluşturan) 15 kişi, “yapmak” yardımcı fiilini %82, “vermek” yardımcı fiilini %78,67, “almak” yardımcı fiilini %79,33, “olmak” yardımcı fiilini %82,67, “etmek” yardımcı fiilini %19,33 oranında kullanmıştır.

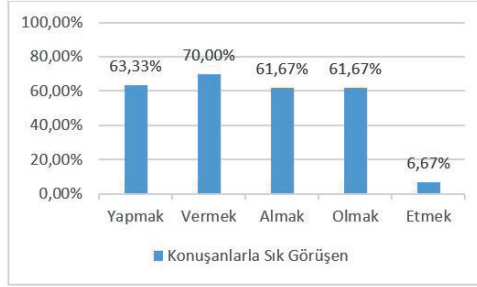
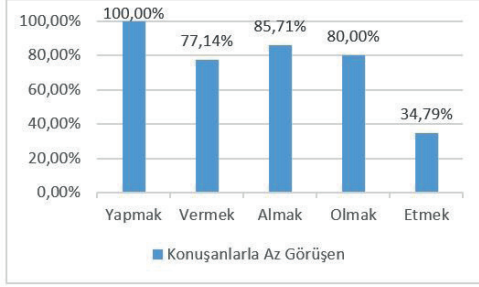


“Etmek” yardımcı fiili kullanımı dışında katılımcıların eğitim durumunun yardımcı fiil kullanımına ciddi bir etki oluşturmadığı gözlemlenmiştir. Öyle ki TİD’i sonradan öğrenip lise mezunu olan katılımcılarda bu oran %10 seviyesine kadar (yarı yarıya) düşüş göstermiştir. Yani yardımcı fiillerin seyrek kullanımının, TİD’in doğal üretim sürecine daha uygun düşeceği temelinden hareketle, TİD’in sonradan ediniminin, katılımcıların eğitim seviyesinin yüksekliğinden daha işlevsel bir etkisinin olduğu düşünülebilir.

Konuşan-İşiten Bireylerle Görüşme Sıklığı

Sağır bireylerin konuşan-ışiten bireylerle görüşme sıklığı açısından veriler değerlendirilecek olursa, konuşan-ışiten bireylerle az görüşen (katılımcıların %35’ini oluşturan) 7 kişi, “yapmak” yardımcı fiilini %100, “vermek” yardımcı fiilini %77,14, “almak” yardımcı fiilini %85,71, “olmak” yardımcı fiilini %80, “etmek” yardımcı fiilini %34,79 oranında kullanmıştır. Konuşan-ışiten bireylerle orta sıklıkta görüşen (katılımcıların %35’ini oluşturan) 7 kişi, “yapmak” yardımcı fiilini %80, “vermek” yardımcı fiilini %82,86, “almak” yardımcı fiilini %88,57

, “olmak” yardımcı fiilini %94,29, “etmek” yardımcı fiilini %25,71 oranında kullanmıştır. Konuşan-ışiten bireylerle sık görüşen (katılımcıların %30’unu oluşturan) 6 kişi, “yapmak” yardımcı fiilini %63,33, “vermek” yardımcı fiilini %70, “almak” yardımcı fiilini %61,67, “olmak” yardımcı fiilini %61,67, “etmek” yardımcı fiilini %6,67 oranında kullanmıştır.

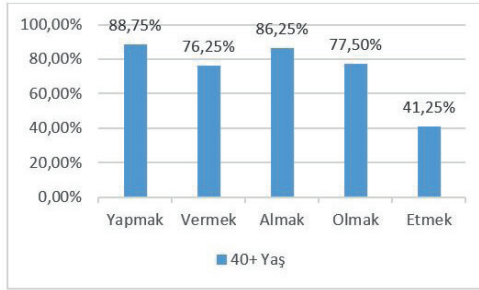
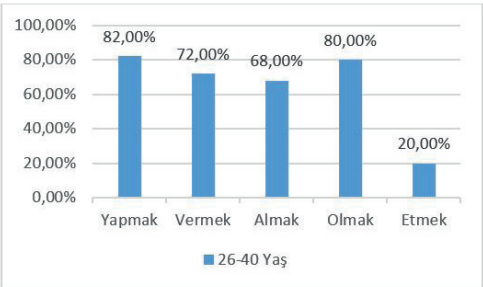
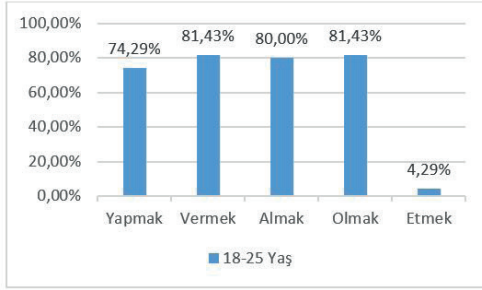


Bu veriler değerlendirilmeden önce dikkat edilmesi gereken husus, işiten-konuşan bireylerin işaret dilini genel itibarıyla sağırları taklit yöntemiyle edinme eğilimi yolunda olduğudur. Yani işiten-konuşan kişiler tarafından bakıldığında bu bireyler işitme engellilerle sık görüştüğünde, kullandığı işaret dilini TİD gramerine uygun olarak kullanma eğilimi gösterir. Bu kişilerle sık görüşen işitme engelliler de yardımcı fiilleri kullanmama eğilimindedir, bu durum dil etkileşiminin bir tezahürü olarak değerlendirilebilir. İşiten-konuşan bireylerle az görüşen kişiler, iletişime geçtiği konuşabilen kişilerin TİD bilgisinin yetersizliğini (yardımcı fiilleri kullanmaya gerek olmadığını bilmediklerini) göz önünde bulundurarak, yardımcı fiilleri kullanmaya eğilimli olabilirler. İşiten-konuşan birey, anadili haricindeki bir dili öğrenirken, öğrendiği dilin dilbilgisel özelliklerine daha dikkatli yaklaşarak edinme eğiliminde olduğundan Sağırın TİD kullanımına öykünerek kazanım sağlaması son derece olağan değerlendirilmelidir.

Yaş Bilgisi

Katılımcıların yaş aralığı da yardımcı fiillerin kullanım sıklığına etkisi araştırılan faktör olup, katılımcılardan 18-25 yaş aralığında olan (katılımcıların %35’ini oluşturan) 7 kişinin, “yapmak” yardımcı fiilini %74,29, “vermek” yardımcı fiilini %81,43, “almak” yardımcı fiilini

%80, “olmak” yardımcı fiilini %81,43, “etmek” yardımcı fiilini %4,29 oranında kullandığı tespit edilmiştir. Katılımcılardan 26-40 yaş aralığında olan (katılımcıların %25’ini oluşturan) 5 kişi, “yapmak” yardımcı fiilini %82, “vermek” yardımcı fiilini %72, “almak” yardımcı fiilini %68, “olmak” yardımcı fiilini %80, “etmek” yardımcı fiilini %20 oranında kullanmıştır. Katılımcılardan 40 yaş üzeri olan (katılımcıların %40’ını oluşturan) 8 kişi, “yapmak” yardımcı fiilini %88,75, “vermek” yardımcı fiilini %76,25, “almak” yardımcı fiilini %86,25, “olmak” yardımcı fiilini %77,5, “etmek” yardımcı fiilini %41,25 oranında kullanmıştır.



Yaş parametresi “yapmak”, “vermek” ve “almak” yardımcı fiillerin kullanımına somut bir etkisi göz ardı edilebilir düzeydedir. “Olmak” yardımcı fiilinde de yorum yapılabilecek kadar ciddi bir azalış olmamıştır ancak “etmek” yardımcı fiilinin manuel olarak kullanımı yaşa bağlı olarak önce yaklaşık %370 ardından %100 artış göstermiştir. Yaşça genç olan katılımcıların “etmek” yardımcı fiilini, anadillerinde yer almadığı ve bunları manuel olarak kullanmanın yanlış bir türetim olacağı düşüncesiyle işarete dökmediği tahmin edilmektedir.

Yukarıda ifade edilenler haricinde araştırma evreni, Türkçe bilgisi ve işiten-konuşan bireylerle görüşme sıklığı parametre çifti üzerinden çaprazlanacak olursa aşağıdaki yorumlara ulaşılarak daha net bir görüntü elde etmek mümkündür:

Türkçe Bilgisi – Konuşan İşiten Bireylerle Görüşme Sıklığı

Türkçe bilgisi az olup konuşan-ışiten bireylerle az görüşen katılımcı gözlemlenmemiştir. Türkçe bilgisi az olup konuşan-ışiten bireylerle orta görüşen katılımcı gözlemlenmemiştir.

Türkçe bilgisi ve konuşan-işiten bireylerle görüşme sıklığı parametreleri çaprazlanarak dikkate alındığında katılımcılardan Türkçe bilgisi az olup konuşan-işiten bireylerle çok görüşen 2 kişi (katılımcıların %10'u) “yapmak” yardımcı fiilini %15, “vermek” yardımcı fiilini %45, “almak” yardımcı fiilini %35, “olmak” yardımcı fiilini %40, “etmek” yardımcı fiilini %0 oranında kullanmıştır. Katılımcılardan Türkçe bilgisi orta olup konuşan-işiten bireylerle az görüşen 5 kişi (katılımcıların %25'i) “yapmak” yardımcı fiilini %100, “vermek” yardımcı fiilini %80, “almak” yardımcı fiilini %92, “olmak” yardımcı fiilini %74, “etmek” yardımcı fiilini %46 oranında kullanmıştır. Katılımcılardan Türkçe bilgisi orta olup konuşan-işiten bireylerle ora görüşen 7 kişi (katılımcıların %35'i) “yapmak” yardımcı fiilini %80, “vermek” yardımcı fiilini %82,86, “almak” yardımcı fiilini %88,86, “olmak” yardımcı fiilini %88,57, “etmek” yardımcı fiilini %25,71 oranında kullanmıştır. Katılımcılardan Türkçe bilgisi orta olup konuşan-işiten bireylerle çok görüşen 1 kişi (katılımcıların %5'i) “yapmak” yardımcı fiilini %100, “vermek” yardımcı fiilini %100, “almak” yardımcı fiilini %100, “olmak” yardımcı fiilini %100, “etmek” yardımcı fiilini %40 oranında kullanmıştır. Katılımcılardan Türkçe bilgisi çok olup konuşan-işiten bireylerle az görüşen 2 kişi (katılımcıların %10'u) “yapmak” yardımcı fiilini %100, “vermek” yardımcı fiilini %70, “almak” yardımcı fiilini %70, “olmak” yardımcı fiilini %95, “etmek” yardımcı fiilini %5 oranında kullanmıştır. Türkçe bilgisi çok olup konuşan-işiten bireylerle orta görüşen katılımcı gözlemlenmemiştir. Katılımcılardan Türkçe bilgisi çok olup konuşan-işiten bireylerle çok görüşen 3 kişi (katılımcıların %15'i) “yapmak” yardımcı fiilini %88,33, “vermek” yardımcı fiilini %76,67, “almak” yardımcı fiilini %66,67, “olmak” yardımcı fiilini %63,33 oranında kullanmasına rağmen “etmek” yardımcı fiilini hiç kullanmamıştır.

Türkçe bilgisi parametresi tek başına değerlendirildiğinde, Türkçe bilgisi az olan katılımcıların Türkçe gramerinden uzak ve TİD'i yardımcı fiil olmadan kullanmaya daha yatkın olabileceği öngörüsü yukarıda ifade edilmişti. Buna benzer şekilde dil etkileşiminin kanıtı olabilecek işiten-konuşan kişilerle sık görüşen işitme engellilerin de yardımcı fiilleri kullanmama eğiliminde olabileceği belirtilmişti. Bu iki sonuçtan yola çıkarak, TİD bilgisi az olup, konuşanlarla sık görüşen Sağırların yardımcı fiil kullanma oranlarının (örneğin “yapmak” yardımcı fiilinde %15, “etmek” yardımcı fiilinde %0) çok düşük oluşu, beklenen sonucun somut bir ifadesidir.

Türkçe bilgisi orta seviyede olan sağırların işiten-konuşan insanlarla görüşme sıklığı çaprazlaması üzerinden bakıldığında, konuşabilen bireyle sık görüşmenin baskın bir rol oynayarak, görüşme sıklığı arttıkça yardımcı fiil kullanımını azaltıcı yönde etkilediği görülmüştür. Öyle ki bu oran (Türkçe bilgisi orta olup, işiten-konuşan bireylerle sık görüşen katılımcılarda) tüm yardımcı fiillerde %0 düzeyindedir.

Türkçe bilgisi seviyesi fark etmeksizin işiten-konuşan bireylerle az görüşen katılımcıların, yardımcı fiil kullanımı daima yüksek oranlarda (her iki çaprazlamada da %100 seviyelerinde) görülmüştür. Dolayısıyla işiten-konuşan bireylerle çok görüşmenin, yardımcı fiil kullanımına

yaptığı azaltıcı etki, Türkçe bilgisi çok olanların yardımcı fiilleri kullanım sıklığına yaptığı artış etkisine kıyasla, ezici bir üstünlük sağlamasa da yardımcı fiil kullanım oranlarını genel olarak etkilemiş ve %100 seviyelerinden %83 ila %63 seviyelerine düşürmüştür.

Beş temel parametre çaprazlanırken bu değişkenlerden “yaş”, çaprazlamaya dahil edilmemiştir. Yaş değeri, yalnızca “etmek” yardımcı fiilinin kullanım sıklığı üzerinde bir değişiklik gösterdiğinden “yaş” parametresinin yalnızca kendi içinde yorumlandığı dikkatlerden kaçmamalıdır ki benzer bir durum “mezuniyet” parametresi için de geçerlidir.

Sonuç ve Değerlendirme

Türkçenin ifade zenginliğine büyük bir kaynak sağlayan ve isimlere yardımcı fiil eklemek suretiyle meydana getirilen birleşik fillerin TİD’deki kullanım sıklığını tespit edebilmek adına “yapmak, vermek, almak, olmak, etmek” yardımcı fiilleriyle oluşturulmuş 50 cümlenin 20 kişilik Sağır gruba sorulması, bu çalışmanın temelini oluşturmuştur. Katılımcılar tümceleri işaret diline çevirmeden önce, veri toplama araçları bölümünde yer alan ve teker teker analizlerinin yapıldığı 5 parametre sorusu (“Türkçe bilgisi, TİD edinimi, mezuniyet, işiten-konuşan bireylerle konuşma sıklığı ve yaş bilgileri) katılımcılara sorulmuştur. Elde edilen veriler ışığında katılımcıların ilk parametre olan Türkçe bilgisi arttıkça yardımcı fiilleri kullanım sıklığı da artmıştır. Yani Sağır’ların Türkçe bilgisinin az olması, daha az işaret kullanmalarına ve doğal TİD kullanımına yakın bir sözdizim oluşturmalarına olanak sağlamaktadır. Öte yandan işiten-konuşan bireylerle sık görüşen Sağır’lar, yardımcı fiilleri daha az kullanmışlardır. Bunun sebebinin, bulgular kısmında açıklanan dil etkileşimi olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde TİD’i sonradan öğrenen kişiler de yardımcı fiilleri az kullanma eğilimindedirler. Bunun da sebebi TİD’i sonradan öğrenenlerin, TİD grameri ile Türkçe gramerini daha iyi ayırt ederek, yardımcı fiilleri daha seyrek kullanma eğiliminde olduğu düşüncesine dayandırılmıştır. Yaş ve mezuniyet durumunun ise yardımcı fiil kullanımına (“etmek” yardımcı fiili hariç) gözle görülür bir etki oluşturmadığı belirlenmiştir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Çıkar Çatışması: Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Finansal Destek: Yazar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Conflict of Interest: The author has no conflict of interest to declare.

Grant Support: The author declared that this study has received no financial support.

Kaynakça/References

- Baydar, T. (2013). “İsim + Yardımcı Fiil Şeklinde Oluşan Birleşik Fiiller Üzerine”, *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, S.49, s. 55-66.
- Ergönceç, D.A. (2007). “Türkiye Türkçesinde Yapısında İsim-Fiil Bulunan Birleşik Fiiller”, *Dil Araştırmaları Dergisi*, C.1, S.1, s. 83-95.

Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri- Şekil Bilgisi*, Ankara: TDK Yayınları.

Libben, G. (2006).“Why Study Compound Processing? An Overview of the Issues”, *The Representation and Processing of Compound Words*, Oxford: Oxford University Press.

Stokoe, W.C. (1960). *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf. Studies in Linguistics, Occasional Papers*, New York: University of Buffalo.



On the Syntax and Semantics of Depictives in Turkish

Semra BATURAY MERAL* , Hasan Mesut MERAL** 



* (Araş. Gör. Dr.), Yıldız Technical University,
Faculty of Arts and Sciences, Department of
Western Languages and Literatures,
Istanbul, Türkiye,

** (Doç. Dr.), Yıldız Technical University, Faculty
of Education, Department of Turkish Education,
Istanbul, Türkiye

ORCID: B.M. 0000-0002-2231-361X;
H.M.M. 0000-0002-4215-7378

Corresponding author:

Hasan Mesut MERAL,
Yıldız Technical University, Faculty of Education,
Department of Turkish Education,
Istanbul, Türkiye
E-posta: hmeral@yildiz.edu.tr

Submitted: 18.08.2022

Accepted: 20.12.2022

Published Online: 01.01.2023

Citation: Baturay Meral, S. & Meral, H.M. (2022).

"On the syntax and semantics of depictives in
Turkish. *Dilbilim Dergisi - Journal of Linguistics*,
39, 17-33.

<https://doi.org/10.26650/jol.2022.1164029>

ABSTRACT

This paper discusses the depictive secondary predication in the Turkish language with respect to its syntax and semantics and focuses on two issues: (i) theta role assignment and (ii) checking the case of the nominal argument as either the subject or object. This study proposes that depictive secondary predication structures include a depictive predicate whose function is to modify the subject or object argument of the main verb, and the depictive predicate is an adjunct of the main predicate, unlike resultative predicates which are complements. The study also proposes the syntactic derivation of the depictive structures to be explainable under the hybrid small clause analysis, according to which the small clause adjoins to the verb phrase (VP). The subject position of the small clause is filled with a pronominal determiner phrase (PRO), which takes the theta role of the depictive predicate.

Keywords: Depictives, secondary predication, hybrid small clause analysis, Turkish syntax

1. Introduction

This paper aims to investigate depictive structures in Turkish with respect to their syntax and semantics and is interested in two issues: (i) theta role assignment and (ii) case checking. Following Schultze-Berndt & Himmelmann (2004), this paper proposes depictive structures to include a depictive predicate whose function is to modify the subject or the object argument of the main verb, with the depictive predicate being an adjunct of the main predicate, unlike the resultative predicates which are complements. This paper also proposes the syntactic derivation of depictive structures to be explainable under the hybrid small clause analysis, according to which the small clause adjoins to the verb phrase (VP). The subject position of the small clause is filled with a pronominal determiner phrase (PRO), which takes the theta role of the depictive predicate.

The paper will begin by explaining what a depictive structure is and how it differs from adverbial modifiers: A depictive structure includes a predicate that describes the subject or object of the main predicate. The former is called a subject-oriented and the latter an object-oriented depictive secondary predicate. The function of a depictive is to make nominal expressions more descriptive and restrictive in order to raise their reference (Schultze-Berndt & Himmelmann, 2004, p. 61). One initial and important point regarding depictives is that although they are similar to adverbials, they differ with respect to the modification they establish. Schultze-Berndt & Himmelmann (2004, p. 61) pointed out that adverbials modify a predicate, while depictives assign a specific property to the subject or object of the main predicate. This is the main difference between adverbials and depictives, which are illustrated in Examples 1a and 1b. In Example 1a, the depictive phrase *hungry* establishes a predicative relationship with *John* as the subject of the main predicate *ate*.

- (1) a. *John ate the apple hungry.*
 b. *John ate the apple very quickly.*

In Example 1a, the meaning is that *John ate the apple and he was hungry while eating it*. However, Example 1b has no meaning such as *John ate the apple and he was quick while eating*. Instead, the adverb *very quickly* describes how the action denoted by the verb is carried out. Thus, one can say that depictives provide information about the arguments of the main predicate, while adverbs provide information about the event expressed by the verb.

Similar structures are also found in Turkish, as has been pointed out by Schroder (2000) as well as others. Accordingly, some adjectives establish a predicative relationship with the arguments of the main predicate. These are given in Examples 2a and 2b below, with depictives presented in bold print.

- (2) a. *Ali çay-ı keyifsiz iç-ti.*
 Ali tea-acc without.joy drink-past
 Intended reading: “Ali drank the tea unhappy.”

- b. *Ali çay-ı şekersiz iç-ti.*
 Ali tea-acc without.sugar drink-past
 “Ali drank the tea without sugar.”

In Example 2a, the depictive phrase *keyifsiz* [without joy] relates something about the emotional condition of Ali, who is interpreted as the subject of the main predicate. The meaning is *Ali drank the tea, and while doing this, he was unhappy*. However, in Example 2b, the depictive phrase *şekersiz* ‘no sugar’ tells us about the physical properties of the tea which is interpreted as the object of the main predicate. The bold constituents in Examples 2a and 2b are considered secondary predicates that describe the subject and the object arguments of the main verb *iç-* [drink].

This paper will question two things: (i) the exact nature of depictive structures and (ii) case and theta role assignment of the noun phrases (NPs) in the depictives. In this context, the paper will try to explain the structures of depictives in Turkish within different types of analyses and claim the most appropriate analysis for Turkish depictives to appear to be the hybrid small clause analysis. With this aim, the article will discuss the ungrammaticality of the sentence in Example 3b and the grammaticality of Examples 3a and 3c by focusing on the phenomena of case checking and theta role assignment with regard to the language.

- (3) a. *Ahmet çay-ı **sıcak** sev-er.*
 Ahmet tea-acc hot like-aor
 “Ahmet likes the tea hot.”
- b. **Ahmet çay-ı sev-er **sıcak.***
 Ahmet tea-acc like-aor hot
 “Ahmet likes the tea hot.”
- c. *Çay-ı Ahmet **sıcak** sev-er.*
 tea-acc Ahmet hot like-aor
 “Ahmet likes the tea hot.”
**Ahmet sıcak çay-ı sev-er.*
 Ahmet hot tea-acc like-aor
 “Ahmet likes the tea hot.” (Intended reading)

In the canonical structure (Ex. 3a), the main predicate and the depicted argument are not adjacent to each other, and the structure is grammatical. This needs an explanation in terms of case checking given that the object NP and the verb are not adjacent. In Example 3b, however, the main predicate and the depicted argument are adjacent and the structure is ungrammatical, contrary to what is expected in terms of case checking. Example 3c is similar to Example 3a in that the main predicate and the argument are not adjacent, and no ungrammaticality occurs.

Note that Example 3d is ungrammatical with the depictive reading.¹ At this point, the paper will question what is responsible for the case of the depicted argument, and what is responsible for the theta role of the depicted argument under the presence of two theta role-assigning predicates, a main verb, and a depictive secondary predicate. The reason behind this question is that the case is checked in a local Spec-head relationship in the minimalist program, where one NP can have only one theta role (Hornstein et al., 2005, pp. 76–116).

The paper is organized as follows: Section 2 will provide a detailed description of the depictive secondary predication in terms of its crosslinguistic characteristics and investigate whether depictives are secondary predicates or complex predicates in Turkish, as well as whether they are arguments or adjuncts of the main predicate. Section 3 will focus on case checking for NPs in depictives in addition to the issue of theta role assignment. Lastly, Section 4 will provide concluding remarks.

2. Depictive Structures in Turkish

Schroeder (2000) stated depictives in Turkish to be secondary predicates and provided evidence for this argument by giving a context where another sentence has the same meaning as the sentence with a depictive. Consider the following:

- (4) a. *Çay-ı keyifsiz iç-ti.*
 tea-acc without.joy drink-past
 “S/he drank the tea unhappy.”
- b. *Çay-ı iç-ti ve bunu yaparken keyifsiz-di.*
 tea-acc drink-past and while.doing.this unhappy-past
 “S/he drank the tea, and while doing this, s/he was unhappy.”

The depictive secondary predicate *keyifsiz* [unhappy] in Example 4a describes the emotional state of the subject NP. Example 4b shows this depictive secondary predicate to also be able to be the main predicate in another sentence that has the same meaning. Schroder (2000) differentiated the resultative secondary predications from depictive ones by indicating that resultatives describe the result of an event expressed by the main verb, not by the depictive.² Note that both involve a secondary predication.

1 The adjective *sıcak* [hot] in 3d only modifies the noun *çay* [tea], not adding some property to it. Also, there is a semantic difference between 3a and 3d: The sentence in 3d, *Ahmet sıcak çayı sever* [Ahmet likes hot tea] does not preclude him from also liking cool/cold/iced tea. Whereas the depicted arguments of Examples 3a and 3c imply the hidden meaning that *Ahmet doesn't like cool/cold/iced tea*.

2 Resultatives have been discussed by Carrier & Randal (1992), Schroder (2000, 2008), Saito (2001), Müller (2002), Hong (2005), Meral (2005), Bruening (2018), and Gürkan (2021). Some works have discussed the differences between resultatives and depictives by focusing on the argument nature of resultatives vs. the adjunct nature of depictives. Winkler (1997) also stated that depictives are syntactic adjuncts that are added to the sentence later, while resultatives are base-generated and contribute to event composition and theta-identification and affect the main verb's interpretation. Depictives, on the other hand, are parasitic structures that depend on the main predication. Resultatives express cause-effect relationships whereas depictives state a property of the subject predicate. Depictives are freer structures than resultatives in terms of distribution and interpretation. See Bruening (2018) for a recent work on the differences between resultatives and depictives.

Schroeder (2000) stated depictives in German to describe the arguments with respect to quality, commitment, time, or state and indicates depictives in Turkish to have certain morphological characteristics: they may include (i) the suffix *-CA* which is used to depict the subjects as given in Example 5a; (ii) *kişi* as a dummy item used to describe the quality only for the subject, as given in Example 5b; (iii) reduplication, which depicts both the subject and object as in the respective Examples 5c and 5d; (iv) adjectives that establish a relationship with subjects and objects, as in Examples 5e and 5f; and (v) *bir şekilde* [in a/an x way] and *bir halde* [in x condition], which depict subjects (Ex. 5g). Examples 5a through 5g below are adapted from Schroeder (2000) with slight modifications.

- (5) a. *Sabırsız-ca yemeğim-i ye-di-m.*
 impatient-ca my.meal-acc eat-past-1sg
 “I ate my meal impatiently.”
- b. *Beş kişi ders çalış-tı-k.*
 five person study-past-1pl
 “Five of us studied.”
- c. *Kola-yı soğuk soğuk iç-ti-m.*
 coke-accold drink-past-1sg
 “I drank the coke cold.”
- d. *Yemeğ-i mutlu mutlu ye-di-m.*
 meal-acc happily eat-past-1sg
 “I ate the meal happily.”
- e. *Yumurta-yı rafadan ye-di-m.*
 egg-acc soft-boiled eat-past-1sg
 “I ate the egg soft boiled.”
- f. *Kitab-ı mutlu oku-du-m.*
 book-acc happy read-past-1sg
 “I read the book happy.”
- g. *Kızmış bir halde ev-e gel-di-m.*
 in.an.angry.mood home-dat come-past-1sg
 “I came home in an angry mood.”

The *-CA* added adjective *sabırsız* [impatient] in Example 5a describes the *pro* subject of the sentence rather than describing the action denoted by the verb *ye-* [eat]. Likewise, Example 5b shows the number+*kişi* construction in the *beş kişi* [five people] expression to describe the subject of the sentence as a depictive predicate. The reduplicated adjective *soğuk soğuk* ‘cold’ has nothing to do with the verb *iç-* ‘drink’ but with the object NP of the main verb, *kola-yı* [the coke]. The reduplication of the adjective in Example 5d, however, describes the subject NP of the sentence. In Examples 5e and 5f, the adjectival secondary predicates are related to the respective object and subject of the sentences. Finally, Example 5g shows the adjectival

participle *kızılmış* [angry] and the expression *bir halde* [in a/an *x* condition] to describe the subject of the main predicate.

After providing the structures that can be used as depictives in Turkish, the remainder of this section will discuss these structures' characteristics and provide evidence for the idea that the depictive phrase in Turkish is indeed a secondary predicate by using the criteria developed by Schultze-Berndt & Himmelmann (2004, p. 77). The first criterion used to define depictives is the presence of two predicates:

Criterion 1: Depictive secondary predicate constructions contain two separate predicative elements, the main predicate and the depictive, where the state of affairs expressed by the depictive holds within the time frame of the eventuality expressed by the main predicate:

- (6) *Ayşe peçete-yi ıslak kulan-di.*
 Ayşe napkin-acc wet used-past
 "Ayşe used the napkin wet."

As seen in Example 6, *ıslak* [wet] and *kullan-* [use] are two different predicates, an adjective and a verb respectively, that assign two theta roles to their arguments in the sentence. Semantics helps one to identify that these are indeed two separate predicates describing the object NP. Note that the state of affairs expressed by the depictive predicate has the same temporality with the event denoted by the verbal predicate. The second criterion comes with the depictive predicate being controlled by the object or subject NP:

Criterion 2: The depictive is obligatorily controlled (i.e., a formal relation exists with one participant of the main predicate, the controller, which is usually interpreted as a predicative relationship [i.e., the depictive predicates an eventuality of the controller]). The controller is not expressed separately as an argument of the depictive.

- (7) a. *Böşeğ-i sıcak sev-er-im.*
 pie-acc hot like-aor-1sg
 "I like pie hot."
 b. *Ben oda-dan sinirli çık-tı-m.*
 I room-abl angry go.out-past-1sg
 "I went out of the room angry."

In Example 7a as stated above, an obligatory control relationship exists between the object NP *böşeği* [pie] and the depictive *sıcak* [hot]. The control relation lets one know what the depictive describes in the sentence. In Example 7a, the obligatory object-controlled relationship implies that *the hot thing is the pie and not something else*. The object NP also controls the main predicate due to simultaneously being its argument. Example 7b, on the other hand, is an instance of subject-controlling. The secondary predicate *sinirli* [angry] defines the subject of the main predicate, which reveals another control relationship. Schultze-Berndt & Himmelmann's (2004) third criterion is related to the predication relation between the controller and the depictive predicate:

Criterion 3: The depictive makes a predication about its controller which is at least partly independent of the predication conveyed by the main predicate (i.e., the depictive does not form a complex or periphrastic predicate with the main predicate).

- (8) Ayşe et-i çığ ye-di.
 Ayşe meat-acc raw eat-past
 “Ayşe ate the meat raw.”

Example 8 involves a predication relationship between the depictive *çığ* [raw] and the object NP *et-i* [meat]. This relationship loads meaning onto the object NP different from the main verb. One can also propose the depictive and the object NP to be coindexed, indicating that the depictive is another predicate for the object NP. It depicts the NP by means of a control relationship. The fourth criterion comes with the adjunct status of the depictive phrase:

Criterion 4: The depictive is not an argument of the main predicate (i.e., it is not obligatory).

- (9) a. **Ben oda-dan sinirli çık-tı-m.**
 I room-abl angry leave-past-1sg
 “I left the room angry.”
 b. Ben *oda-dan* çık-tı-m.
 I room-abl leave-past-1sg
 “I left the room.”

In Example 9a, the depictive secondary predicate is present in the structure, while in Example 9b, it is absent. This does not cause ungrammaticality, and this fact can be taken as support for the adjunct status of the depictive predicate. In addition, the main verb does not assign a theta role to the depictive predicate. The fifth criterion is based on the idea that depictives are not simple adjectival modifiers:

Criterion 5: The depictive does not form a low-level constituent with the controller (i.e., it does not function as a modifier of the controller).

- (10) a. Çay-ı sıcak iç-er-im.
 tea-acc hot drink-aor-1sg
 “I drink tea hot.”
 b. *Sıcak çay-ı iç-er-im.
 hot tea-acc drink-aor-1sg
 “I drink tea hot.” (intended reading)

Example 10b is not a depictive construction because the function of the adjective *sıcak* [hot] is to modify the NP in this case. It does not give a theta role to the NP. The NP gets its theta role only from the main verb. On the other hand, the adjective in Example 10a is the predicate for *çay* [tea] and does give a theta role to the object NP. The last criterion for depictives comes with the depictive predicate’s status of finite versus non-finite:

Criterion 6: The depictive is non-finite (meaning it is not marked for tense or mood categories), or the dependency of the depictive on the main predicate is indicated in other formal ways.

- (11) a. *Çay-ı sıcak-tı iç-ti-m.
 tea-acc hot-aor drink-past-1sg
 Intended reading: “I drank the tea hot.”
- b. Sen-i kaç-tı-n san-dı-m.
 you-acc run.away-past-2sg think - past-1sg
 “I thought you ran away.”

Examples 11a and 11b illustrate a depictive secondary predication and a finite complement clause, respectively. Small clauses do not indicate finite inflection. One must interpret the time of the event by looking at the main clause for things such as tense markers, adverbs, and time clauses. This is exemplified in Example 11a. In finite complement clauses, on the other hand, tense and agreement are expressed through morphology as given in Example 11b.

To sum up, the above-mentioned criteria can be used as evidence for the fact that Turkish has depictive constructions where the adjective is present as a secondary predicate, and this secondary predicate defines one of the arguments of the main predicate by means of a control relationship. Because the main predicate and the depictive do not always define the same argument, one cannot claim that they are complex predicates. The following section will support this analysis.

3. Theta Role and Case Assignment in Depictive Structures

This section discusses previous accounts that are available for certain similar structures such as resultatives, then applies these proposals to depictive structures in Turkish, and discusses which of these proposals fits best for analyzing the Turkish depictive secondary predication, beginning with the small clause analysis as discussed by Carrier and Randall (1992).

3.1. Small Clause Analysis

Carrier and Randall (1992) discussed three analyses for resultatives: binary small clause (BSC), hybrid small clause (HSC), and the ternary analyses. In BSC analysis, binary branching is the core concept (Example 12a). In HSC analysis, PRO is used in the subject position of the SC (Example 12b). Finally, the structure in the Ternary analysis resembles the HSC analysis; however, the distinction is that neither PRO nor SC is present (Example 12c).

- (12) a. $[_{IP} \text{Ali}] [_{SC} \text{süt-ü sıcak}] \text{ iç-ti}$ *Binary Small Clause*
 Ali milk-acc hot drink-past
 “Ali drank the milk hot.”
- b. $[_{IP} \text{Ali süt-ü}_i] [_{PRO}_i \text{sıcak}] \text{ içti}$ *Hybrid Small Clause*
- c. $[_{IP} \text{Ali}] [_{NP} \text{sütü}] [_{AP} \text{sıcak}] \text{ içti}$ *Ternary Analysis*

Now the paper will examine these three analyses in terms of theta role assignment. How does the non-subject NP get its theta role?³

3 A number of studies are found on small clauses in Turkish. See Özsoy (2001) and Kuram (2020). Gürkan (2021) has also advocated small clause analysis for depictive structures in Turkish.

3.1.1. The Binary Small Clause Analysis

In BSC analysis, the main predicate has two potential theta roles to assign to its arguments. The first theta role is assigned to the external argument, and the second theta role is assigned to the internal argument, which is not an NP but a clause. If one were to have a look at the internal structure of the small clause, an NP and an adjective head would be seen. NPs need a theta role to satisfy the theta criterion, so the adjective becomes its predicate and assigns a theme role to it. Carrier and Randall (1992) stated that, because a non-subject NP is not a direct argument of the main predicate, the main predicate cannot provide it with a theta role. This explanation seems quite valid for theta role assignment, but what has been ignored is the argument versus adjunct status of depictives: Winkler (1997), Müller (2002), and Hong (2005) stated depictive structures to not be arguments but adjuncts, which makes them different from resultatives. Section 2's discussion also showed depictives in Turkish to be adjuncts to the main predicates. If they are not arguments, how does the verb *iç-* [drink] satisfy the theta criterion? It is a two-place predicate and has to assign two theta roles to its arguments. In the BSC analysis, the internal argument is missing, so this must result in ungrammaticality.

(12) *_{[IP} *Ali* ____ _{[SC} *süt-ü sıcak*] *iç-ti*] *Binary Small Clause*

This analysis has a problem with respect to the case assignment as well. As Meral (2005) stated, the NP is not the subject of the depictive construction. If it were, it would be able to take the nominative case (Examples 13a and 13b) as in regular exceptional case marking (ECM) subjects (Examples 13c and 13d):

- (13) a. *Ayşe* [_{SC} *duvar-ı ıslak*] *gör-dü.*
Ayşe wall-acc wet see-past
 “Ayşe saw the wall wet.”
- b. **Ayşe* [_{SC} *duvar ıslak*] *gör-dü.*
Ayşe wall wet see-past
 “Ayşe saw the wall wet.”
- c. *Ayşe* [_{SC} *sen-i git-ti*] *san-dı.*
Ayşe you-acc go.out-past assume-past
 “Ayşe assumed you had gone.”
- d. *Ayşe* [_{SC} *sen git-ti-n*] *san-dı.*
Ayşe you go.out-past-2sg assume-past
 “Ayşe assumed you had gone.”

However, the subject of the BSC cannot be viewed in the nominative case due to the ungrammaticality indicated in Example 13b. When compared with Example 13c, one can say that this may be due to small clause predicates not having tense or agreement, which makes them unsuitable for case checking. Thus, the nominative case-marked NP does not appear in the subject position of the small clause. The issue is whether small clauses in Turkish are barriers or not to case checking. Carrier & Randall (1992) stated ECM to be possible for small

clause analyses due to small clauses not being barriers, which Chomsky (1981) and Stowell (1983) both also stated. Thus, one can say that BSC analysis may be saved in terms of case checking, but theta role assignment will still be a problem.

3.1.2. The Ternary Analysis

Carrier & Randall (1992) took ternary analysis to be the best type for resultatives, in which the main predicate, the object NP, and the result phrase (resultative predicate) appears to be under the same node.⁴ Thus, they are all arguments of the verb. This may be true for the resultatives that are accepted as the arguments of the main verb, but not for depictives that are adjuncts. Depictives are not arguments, hence being at the same level as the real argument would be problematic with respect to the x-bar theory. Carrier & Randall (1992) also claimed that the result predicate and its subject neither form a unit nor occupy one argument position. They proposed that the result phrase is the argument of the main verb, while the subject of the result phrase is not an argument for the main predicate. In this case, the main verb assigns its theta role to the result phrase and the resultative to the object NP. This may be valid for resultatives, but not for depictives, as they are not real arguments and are added to the sentence after the arguments. As such, the depictive phrase lack a theta role in Carrier & Randall's system. Thus, this constitutes a problem for theta role assignment. Depictives cannot obtain any theta role from the main predicate due to the fact that they are themselves predicates and not argument NPs.

(14) **[Ayşe [[kapı-yı] [sarı] gör-dü]].* "Ayşe saw the door as yellow."

Example 14 is ungrammatical if one thinks that the main predicate assigns a theta role to the secondary predicate, which does not need any theta role due to predicates themselves being theta role assigners. In Example 14, the predicate assigns a theta role to the NP after it obtains a theta role. Thus, this does not appear to be a valid explanation.

Chomsky (1981) and Stowell (1983) also stated clauses to have subjects and small clauses to have a clausal interpretation in its logical form (LF): They must have subjects, and this subject must be within its clausal domain. However, this is not the case for the current analysis.

(15) The SUBJECT of a phrase XP is the argument of X or X-bar which is directly dominated by XP (Stowell, 1983, p. 295).

4 Carrier and Randall (1992) to resultative structures to be the arguments of the verb, according to which the main verb, the NP, and the resultative must be sisters. An asymmetrical relationship exists between the argument and syntactic structures: the verb's argument must be its sister, but not every sister of the verb is its argument. They said that only ternary analyses can provide the correct argument structure of the resultatives and opposed the small clause analysis, which says a subject and a predicate constitute a semantic unit. They excluded depictives from this analysis. See also Bruening (2018) for arguments against the small clause analysis of depictive structures.

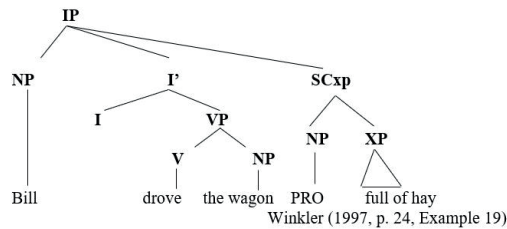
Example 15 states that the subject of a phrase must be within the phrase, not somewhere outside of the phrase. Thus, this implies that one must look for the subjects under the small clause and that the small clause must have its external argument within the phrase domain. In ternary analysis, the subject is not dominated within the same clause.

The ternary analysis is also problematic with respect to case assignment, because no clear-cut distinction exists between adjectives and nouns in Turkish. Also, because an NP can be the predicate of a small clause, *sarı* [yellow] in Example 14 can be understood as an NP, and an NP needs a case to be licensed in the sentence. However, predicate NPs do not need an overt case marking. Still, the case in Example 14 is different, because the secondary predicate *sarı* [yellow] is theta-marked by the main verb according to this analysis. Therefore, the question arises as to whether the secondary predicate *sarı* [yellow] needs a case or not. This seems to be a problem within the ternary analysis with regard to case assignment.

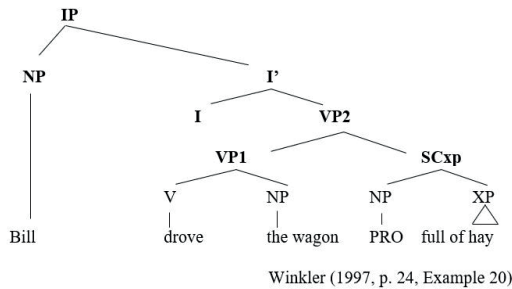
3.1.3. Hybrid Small Clause Analysis

Stowell (1983), Chomsky (1981), Kayne (1985), Hornstein and Lightfoot (1987), and Hoekstra (1988; as cited in Cormack & Smith, 1999) advocated for resultatives having a secondary predication relation. Stowell (1983) also argued this for depictives, stating the depictives to be adjuncts and, according to his analysis, adjunct small clauses are control structures. They can be represented as in Example 16a and/or Example 16b:

(16) a.



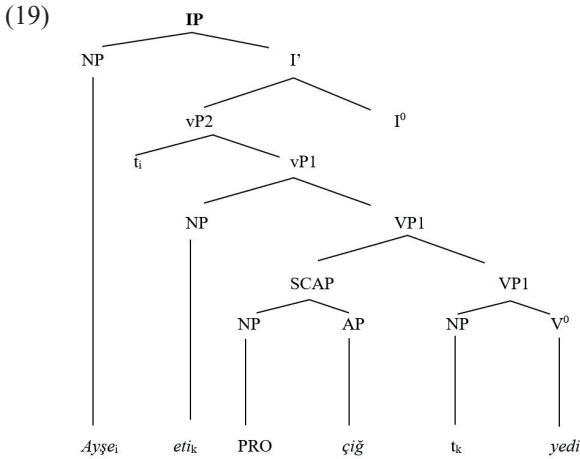
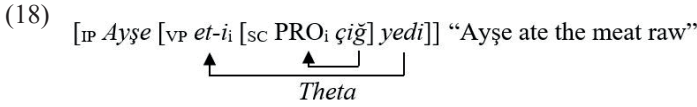
b.



Stowell (1983) stated both representations to be possible for adjunct small clauses. In Example 16a, the verb cannot govern the PRO, and in Example 16b, the government is within VP1. Stowell (1983, p. 305, Example 46) claimed:

(17) If a lexical category appears as a subcategorized small clause complement, then it may not contain a PRO subject.

With this generalization, Stowell distinguishes complement and adjunct small clauses from each other. At the same time, however, he makes use of PRO for resultatives in order to avoid two theta roles being assigned to one NP. In terms of depictives, this analysis can be supported for Turkish. Accordingly, HSC analysis preserves both theta role assignment and case checking. Related to theta role assignment, the main verb theta-marks preverbal NP, and the secondary predicate assigns the theta role to the PRO. This is shown in Example 18, whose representation is provided in Example 19.



As seen in Example 19, the object NP is generated in the complement position of the V. Then, it moves to the Spec vP1 position to check its accusative case using the spec-head configuration. SC is adjoined to VP1, and the Spec position of the SC is filled by a PRO. PRO does not need to be case-marked, it just satisfies the theta role of the secondary predicate adjective *çiğ* [raw]. The subject NP moves from the Spec-vP2 position to the Spec-IP position for nominative case checking. Thus, no problem appears to occur with this analysis. Also, this analysis is valid for the ungrammatical case given in the paper’s Introduction. Consider Example 3d repeated here as Example 20:

- (20) **Ahmet sıcak çay-ı sev-er*
 Ahmet hot tea-acc like-aor
 “Ahmet likes tea hot.” (Intended reading)


In Example 20, the depictive phrase precedes the object NP, and the structure is ungrammatical in the depictive interpretation. The ungrammaticality of Example 20 can be explained within the HSC analysis. Because the PRO and depictive predicate form an adjunct, they move together to another adjunct place. In this way, the controller of PRO, which is the NP, cannot c-command it. Thus, this ungrammaticality is due to the c-command requirement in control structures. Also, the ungrammaticality of Example 3b (repeated here as Example 21) can be similarly explained:

- (21) **Ahmet çay-ı sev-er sıcak.*
 Ahmet tea-acc like-aor hot
 “Ahmet likes the tea hot.”

In Example 21, the depictive predicate is in the postverbal position. If one assumes the postverbal constituents to be complementizer phrase (CP)-adjoined (as in Kural, 1993), then PRO can be seen to sit in the subject position of the small clause (SC), which occurs at the CP level. If this is so, the c-command requirement between the controller and the PRO is violated. This explains the ungrammaticality of Example 21. Thus, this article favors HSC analysis for the depictives in Turkish. However, before concluding, a discussion should occur on incorporation and complex verb proposals as potential analyses of depictive constructions in Turkish, starting with the incorporation analysis.

3.2. Incorporation Analysis

As Saito (2001) stated, resultative constructions may consist of the incorporation of the verb and the resultative phrase. This incorporated construction assigns only one theta role to the complement NP, as given in Example 22:

- (22) *Ayşe* [_{NP} *oda-yı*] [_{V head+Adj head} *temiz bıraktı.*]


However, Saito (2001) also stated that this kind of incorporation is possible when the two predicates have the same subjects. This may be true for the object-oriented depictive secondary predication, but not for subject-oriented ones. Meral (2005) indicated that Turkish does not allow such incorporations, given that cases exist where the external arguments of the two predicates are not the same.

The incorporation analysis is also problematic for depictives due to the fact that depictives are not obligatory elements in the sentence but are adjuncts. Thus, the question is how can one claim that the main predicate and the adjunct establish such an incorporation? It does not appear to be a valid solution for theta role assignment either. If one were to claim that this incorporation is possible, why doesn't Turkish have adverb+verb incorporation, which is able to assign a theta role to the argument given that adverbials are also adjuncts?

The analysis Saito (2001) put forward is problematic in terms of case checking as well. The secondary predicate *temiz* [clean] in Example 22 is not a case checker but is instead a non-obligatory element. The only predicate that is responsible for case checking is the main verb *bırak-* [to leave]. Thus, the validity of this incorporation analysis is questionable.⁵ Now the paper will focus on the validity of the complex verb analysis of depictives in Turkish.

3.3. Complex Verb Analysis

Larson (1988) proposed that double object constructions are derived from the VP-internal subject hypothesis and the single complement hypothesis. The indirect object and the main verb establish a single constituent as in Example 23.⁶

- (23) [John [*e* [a letter [send to Mary]]]]
(Adapted from Larson, 1988, p. 335, Example 2a)

Larson (1988) claimed that resultatives and object-oriented depictives can be analyzed in the same way, as illustrated in Examples 24a and 24b, respectively:

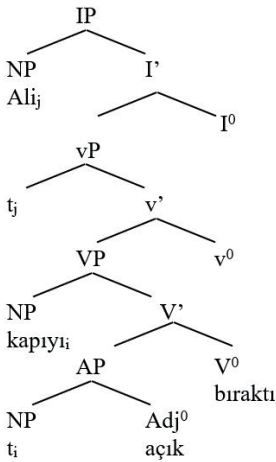
- (24) a. [Jude [*e* [a coin [hammer flat]]]]
b. [John [*e* [fish [eat raw]]]]

Larson (1988) indicated that the verb raises to a position between Spec-VP and NP for the sake of case and agreement. Meanwhile, Saito (2001) proposed that a head that provides a theta role can move into a higher head position and assign another theta role to the NP in a higher specifier position. Also, an NP can raise into a higher spec position and obtain another theta role. These are also shown to be valid for resultatives (Saito, 2001; Meral, 2005):

- (25) *Ali kapıyı açık bıraktı.* “Ali left the door open.”

5 Saito (2001) questioned the syntax-semantics mismatch with respect to theta role assignment in resultative constructions and stated resultatives in Edo to be serial verb constructions with an unaccusative second verb. He also indicated that resultatives have argument sharing (i.e., the NP is the argument of both predicates), and this argument gets its theta role from both predicates. The resultative behaves similar to the complement of the main verb and seems to be incorporated with it. Saito (2001) suggested that two verbs assign one single theta role to one single NP. However, the secondary predicate cannot have the external argument of the main predicate. For Saito (2001), resultatives in English have a pattern similar to the those in Edo. Two predicates do not establish an incorporation relationship, which indicates a covert incorporation to be present. The common argument gets its theta role first from the secondary predicate and then it raises to be theta-marked by the main predicate.

6 Dowty (1979) also suggested the complex verb analysis, according to which the matrix verb and the resultative predicate form a new complex verb that behaves as a single syntactic unit. See also Müller (2002) for the complex verb analysis of resultatives.



from Meral (2005)

In Example 25, the complement NP merges under the result phrase AP. The adjective head within this phrase assigns a theta role to this NP. As soon as it gets the theta role, it moves to the Spec-VP position and gets another theta role from the verb head. This analysis shows that both predicates have assigned their theta roles, and the complement NP in this way has received a theta role from two different predicates. Carrier & Randall (1992) claimed an NP to be able to receive theta roles from two distinct syntactic heads. Moreover, Hornstein (1999) discussed a similar case in his movement theory of control.

(26) John_i hopes [t_i to leave]

Hornstein (2001) argued that *John* merges with *leave*, checking the verb's theta-feature. After this, *John* moves to the subject position of the lower clause, checking D on INFL. Then *John* moves to the specifier position of the higher vP, checking the external theta-feature of the predicate *hopes*. Lastly, *John* moves to the matrix subject position, checking D and case. This may be valid for resultatives, but things get complicated once one considers depictives. In Hornstein's (1999), Saito's (2001), and Meral's (2005) analyses, the key point is that the moved element is a part of the obligatory constituent. In depictives, on the other hand, something gets moved from an adjunct phrase after the theta-role assignment in order to provide another theta role, which is questionable in terms of theta role assignment. Thus, Hornstein's (1999) theory of movement does not appear to be a valid option for the theta role assignment of argument NP in secondary predicate constructions.

4. Conclusion

This paper has attempted to present a valid analysis for depictive constructions. In light of this aim, theta role assignment and case checking of argument NPs in secondary predicate

constructions have been discussed under the following different analyses: (i) binary small clause analysis, (ii) ternary analysis, (iii) hybrid small clause analysis, (iv) incorporation analysis, and (v) complex clause analysis. This paper proposes HSC analysis to fit best with regard to Turkish depictive constructions. In other words, the depictive and PRO that are controlled by one of the arguments of the main predicate establish a single constituent that functions as a modifier in the sentence. The depictive predicate assigns its theta role to the PRO, and the main predicate gives its theta role to the object NP.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Conflict of Interest: The authors have no conflict of interest to declare.

Grant Support: The authors declared that this study has received no financial support.

References


- Bruening, B. (2018). Depictive Secondary Predicates and Small Clause Approaches to Argument Structure. *Linguistic Inquiry* 49(3), 537–559.
- Carrier, J. & Randall, H. (1992). *Argument Structure & Syntactic Structure of Resultatives*. *Linguistic Inquiry* 23(2), 173-234. The MIT Press.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures in Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Cormack, A. & Smith, N. (1999). *Why are depictives different from resultatives?* UCL Working Papers in Linguistics.
- Dowty, D. (1979). *Word Meaning and Montague Grammar*. Dordrecht: Kluwer.
- Hong, Soo-Min. (2005). “Exceptional” Case-Marking and Resultative Constructions. PhD Dissertation. University of Maryland.
- Hornstein, N. (1999). Movement and Control. *Linguistic Inquiry*, 30 (1), 69-96.
- Hornstein, N. (2001). *Move! A Minimalist Theory of Construal*. Oxford, Blackwell.
- Hornstein, N., & Lightfoot, D. (1987). Predication and Pro. *Language*, 63(1), 23–52.
- Hornstein, N., Nunes, J. & Grohmann K. (2005). *Understanding Minimalism*. Cambridge University Press.
- Kayne, R. (1985). Principles of particle constructions. In J. Guéron, H-G. Obenauer and J-Y. Pollock (Eds.), *Grammatical Representations*, 101-140. Dordrecht: Foris.
- Kural, M. (1993). Scrambling and mixed positions. *North East Linguistics Society*, 22(1), Article 18.
- Kuram, K. (2020). Locatives as small clause predicates in Turkish. *Diyalektolog* 23, 117-138.
- Larson, R. (1988). *On Double Object Constructions*. *LI* 19(3), 335-391. The MIT Press.
- Meral, H. M. (2005). Resultatives in Turkish. In N. Lavidas, E. Nouchoutidou and M. Sionti. (Eds.), *Proceedings of the 3rd Athens Postgraduate Conference in Linguistics*.
- Müller, S. (2002). *Complex Predicates*. CSLI Publications.
- Gürkan, D. Ö. (2021). Depictive secondary predicates in Turkish. *Onomázein* 51, 1-16.
- Özsoy, S. (2001). On ‘small’ clauses, other ‘bare’ verbal complements and feature checking in Turkish. In E. Erguvanli-Taylan (Ed.) *The Verb in Turkish*, 213-237. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

- Saito, M. (2001). *Movement and Theta Roles: A Case Study with Resultatives*. The Second Tokyo Conference on Psycho-linguistics.
- Schroeder, C. (2000). *Almanca ve Türkçe'de İkincil Yüklemeler*. In A. S. Özsoy and E. Erguvanlı-Taylan (Eds.), Proceedings of 15th National conference in Turkish linguistics, 79-92. Istanbul: Boğaziçi University Press.
- Schroeder, C. (2008). Adverbial modification and secondary predicates in Turkish: a typological perspective. In C. Schroeder et al. (Eds.) *Secondary Predicates in Eastern European Languages and Beyond*, 339-358. Oldenburg: BIS Verlag.
- Schultze-Berndt, E. & Himmelmann, N. (2004). Depictive Secondary Predicates in Crosslinguistic Perspective. *Linguistic Typology* 9(2), 341-350.
- Stowell, T. (1983). Subjects across categories. *The Linguistic Review* 2, 285-312.
- Winkler, S. (1997). *Focus and Secondary Predication*. Mouton de Gruyter. Berlin. New York.



Irak Türklerinin Eğitimde Dil Tercihleri*

Iraqi Turks' Language Preferences in Education

Kubra Saadun JAAFER** 



* Bu çalışma, yazarın Irak Türkçesinin Sosyal Statüsü (2005 Anayasası Sonrası Durumu) başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

** (Doktora Öğrencisi), İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, İstanbul, Türkiye

ORCID: K.S.J. 0000-0002-9132-9738

Sorumlu yazar/Corresponding author:

Kubra Saadun JAAFER,
İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili
ve Edebiyatı Bölümü, İstanbul, Türkiye
E-posta: kubrasaadoun@yahoo.com

Başvuru/Submitted: 02.10.2022

Revizyon Talebi/Revision Requested:
03.01.2023

Son Revizyon/Last Revision Received:
10.01.2023

Kabul/Accepted: 10.01.2023

Online Yayın/Published Online: 17.01.2023

Atıf/Citation: Jafer, K.S. (2022). "Irak Türklerinin eğitimde dil tercihleri. *Dilbilim Dergisi - Journal of Linguistics*, 39, 35-50.
<https://doi.org/10.26650/jol.2022.1183190>

Öz

Bu araştırmanın amacı, Irak'ta yaşayan Türklerin çocukları için tercih ettikleri eğitim dili ve uygun gördükleri genel eğitim diline yönelik düşüncelerini tespit etmektir. Araştırma grubunu Irak'ta Türklerin yoğunlukla buldukları ve diğer etnik gruplarla bir arada yaşadıkları Kerkük, Selahaddin, Erbil ve Musul illerindeki 474 Türk katılımcı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ve Türk katılımcılara yönelik dil tercihi anketi kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson Ki-kare testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların eğitim dili olarak %33,5 oranında en çok Arapça tercih edilirken genel eğitim dili %33,3 oranında en çok iki dilli (Türkçe ve Arapça dillerinde) eğitim olması tercih edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Toplumdilbilim, Irak Türkleri, eğitim dili, iki dilli eğitim, dil tercihleri, Ki-kare

ABSTRACT

The aim of this research is to identify the language Turks living in Iraq mostly prefer and feel is appropriate for their children's education and to discover their ideas on this topic. The target group consists of 474 Turks living in provinces such as Kirkuk, Salahaddin, Erbil, and Mosul, where the Turk population is especially focused. The study "Iraqi Turks' Language Preferences in Education" uses a researcher-developed personal information form as well as a language preference questionnaire to collect the data. Pearson Chi-square test was used in the analysis of the data. As a result, 33.5% of respondents were found to prefer Arabic as the language of education and 33.3% to prefer a multilingual education language with Turkish and Arabic as the language of instruction.

Keywords: Sociolinguistics, Iraqi Turks, education language, bilingual education, language preferences

EXTENDED ABSTRACT

This study examines Iraqi Turks' language preferences regarding their children's education using a 4-point Likert-type scale. There are questions such as "Which language would you prefer your children to be educated in?", "Which of the following languages do you think should be the language of instruction in schools?" Among the answers preferences such as (Arabic), T (Iraqi Turkish), K (Kurdish), D (other) were given.

This study uses the relational survey model design, a general survey model based on quantitative research methods, and adopted the questionnaire technique Bosnalı (2007) developed as its data collection technique. Turks are defined as the third most-populous ethnic group in Iraq today, and the research chose from among those living in the Iraqi provinces of Kirkuk, Mosul, Erbil, and Selaheddin as its universe.

Based on the Iraqi population indicators from these four provinces for 2021 (Central Statistical Organization of Iraq, 2021), the total population was determined as 9,483,924. The population of the subjects was reduced by 0.00005, and a sample of 474 Turkish participants was formed. This study has preferred the random sampling method for selecting the participants, of whom 51.7% of are men and 48.3% are women. The participant group is divided into four age categories. Accordingly, the first group consists of 120 people (25.3%) between the ages of 10-19 years old, the second group consists of 119 people (25.1%) between the ages of 20-34, the third group consists of 122 people (25.7%) between the ages of 35-49, and the fourth group consists of 113 people (23.8%) aged 50 or older. The study has also divided the participants into six occupational groups, of which 3.8% are retired, 10.5% are housewives, 29.7% are students, 6.5% are unemployed, 14.8% work in the private sector, and 34.6% are government officials. The study has also considered the participants in five groups regarding education status, with 11 (2.3%) being illiterate; 28 (5.9%) being literate but didn't finish primary school; 53 (11.2%) being primary school graduates; 120 (25.3%) being secondary school, high school, or equivalent graduates; and 262 (5.3%) being college, undergraduate, or higher-level graduates. The participants' places of birth and places of residence have also been taken into account, the province of Saladin being represented by 85 people (18.0%), Kirkuk by 85 people (18.0%), Erbil by 100 people (21.0%), and Mosul with 204 people (43.0%). Of the participants residing in these provinces, 311 (65.5%) live in urban areas, while 163 people (34.4%) live in rural areas. All of the respondents have a Turkish ethnicity and a native language of is Iraqi Turkmen dialect of Turkish. The native languages of the participants' mothers is Iraqi Turkmen Turkish for 95.8%, Arabic for 1.9%, and Kurdish for 2.3%, while the native language of the participants' fathers is Iraqi Turkmen Turkish for 93.5%, Arabic for 5.1%, and Kurdish for 1.5%.

In order to determine the participants' language preferences for their children regarding education, the questions were evaluated in terms of six parameters: gender, age, occupation,

educational status, place of residence, urban and rural). Statistical analysis of the data was performed using the Pearson chi-square test to determine the direction of significance.

This study examines the language preferences that Iraqi Turks living in the provinces of Kirkuk, Salahaddin, Mosul, and Erbil have with regard to their children's education. Arabic is seen to be the most preferred language. According to the chi-square test, no statistically significant relationship exists between the participants' preferred language of education with their gender, age, occupation, educational status, or social status, while a significant relationship was found to exist between the participants' preferred language of education and place of residence. Turkish is preferred by 49.4% of the participants living in Kirkuk, Arabic by 49.4% of the participants living in Salahaddin, and Kurdish by 3.0% of the participants living in Erbil. Multilanguage education (Turkish and Arabic) are mostly preferred in the province of Salahaddin at a rate of 28.2% of the participants. Multilingual education is preferred in Erbil by 12.0% of the participants who live there. The results also show 33.5% of the participants to prefer their children's language of education to mostly be Arabic. The reason for this is thought to be due to the fact that the official language of the state is Arabic as well as no universities existing in Iraq that provide education in Turkish. No significant relationship was observed to be present between the preferred general language of education with the variables of gender, occupation, educational status, or social status. However, significant differences were observed when examining the categories of age and place of residence.

Giriş

Türklerin İran ve Irak'a kitlesel olarak yerleşmeleri yaklaşık bin yıllık bir geçmişe sahiptir. Tarihi kaynaklara göre Türklerin Irak'a ilk yerleşmeleri Hicrî 54 (Milâdî 674) tarihine dayanmaktadır. Emevî Halifesi Muaviye tarafından Horasan'a gönderilen Ubeydullah bin Ziyad 20.000 kişilik ordusu ile Ceyhun Nehri'ni geçerek, Buhara'ya yönelmiştir. Beykent'i de geçen komutan Ubeydullah'ın Buhara'ya yaptığı saldırılar karşısında, Buhara prensesi Hatun emrindeki Türk kuvvetleri ile şiddetli çarpışmalardan sonra sulh yapmak zorunda kalmıştır. Böylece Ubeydullah sulhtan sonra, yanına aldığı 2000 Türk askerini Irak'a götürerek, Basra'ya yerleştirmiştir (Saatçi, 2003, s.20). Abbasiler döneminde Türklerin Irak'a gelip yerleşmeleri yoğunlaşmıştır. Bunun etkisi ile Memun'un tahta oturmasında Türkler büyük rol oynamış ve Bağdat'a yerleşmişlerdir. Bu dönemden itibaren hem Memun'un hem de Bağdat'ın korunması Türkler tarafından sağlanmıştır. Türklerin Irak'a yerleşmeleri, Osmanlı egemenliğine kadar şu dönemlerde gerçekleşmiştir: Büveyhiler Dönemi 935-1055, Selçuklular Dönemi 1055-1194, Atabeyler Dönemi 1127-1233, İlhanlılar Dönemi 1258-1344, Celayirliler Dönemi 1339-1410, Karakoyunlular Dönemi 1411-1468, Akkoyunlular Dönemi 1468-1508, Safeviler Dönemi 1508-1534 (Ertuğrul, 2006, s.125-126).

Çok uzun bir geçmişe sahip olan ve Irak'ın en önemli etnik gruplarından biri sayılan Irak Türkleri, ülkenin kuzey ve orta bölgesinde yaşamaktadırlar. Musul, Kerkük, Erbil, Diyale ve Selahaddin illerinin sınırları ile başkent Bağdat'ın birkaç mahallesi de dâhil olmak üzere kuzeyden güneye bir şerit hâlinde yerleşmişlerdir (Köprülü, 1996, s.9). Başka bir deyişle Irak'taki Türk yerleşim alanları, Suriye sınırından başlayarak Bağdat'ın güneydoğusundaki Bedre kasabasına doğru uzayan hat üzerine çekilecek bir kavisin güneyinde kalmaktadır. Bu bölgenin kuzeyinde Kürtler, güneyinde ise Araplar bulunmaktadır. Başlangıç yeri Tellafer olan bu bölge içerisinde bütün özellikleri ile Türk olan birçok şehir ve kasaba vardır. Tellafer'den başlayan bu bölge Musul'da daralır ve tekrar Kerkük bölgesine geldiğinde ise genişler (Koçsoy, 1991, s.132).

Osmanlı döneminde standart Türkiye Türkçesi yazılı dil işlevini görmüş, Irak Krallığının (1921) kuruluşundan sonra bölgede yaşayan Türk toplulukları yazılı dil olarak standart Türkiye Türkçesini kullanmaya devam etmişlerdir. Irak Türkçesinin muhtelif diyalektleriyle kendine mahsus dilbilimsel yapısı vardır. İster yazılı dil ister konuşma dili olarak, Türkçenin toplumsal statüsü siyasal ve kültürel gelişmelere bağlı olarak değişiklikler göstermiştir.

Irak'ın 20. yüzyılın başlarında 2 milyon civarında olan nüfusu 1947'de 4.186.000, 1957'de 6.298.000, 1965'te 8.220.000, 1977'de 12.171.500, 1987'de 16.335.00 ve 1995'te 20.400.000 olarak hesaplanmıştır (Akkan, 1999, s. 83). 2014 Irak seçimlerinin verilerine göre ise Irak nüfusu yaklaşık 35 milyon olarak kayıtlara geçmiştir. Irak Türkmenlerinin nüfusa oranı da %9-10 olarak belirtilmiştir. Buna göre günümüzde 3 ila 4 milyon arasında Irak Türkmen nüfusu bulunmaktadır (Duman, 2014)

21 Mart 1925'te kabul edilip 29 Temmuz 1925'te bazı düzeltmelerden sonra yürürlüğe giren ilk Irak anayasasınının 16. maddesinde her etnik gruba kendi dilinde eğitim hakkı tanınmış; ayrıca bu gruplara anayasada etnik ve siyasi bakımdan hiçbir ayırım yapılmamıştır (Anayasa, 1925, m. 16).

1931’de çıkan 74 numaralı Yerel Diller Yasası’nın 6. maddesinde, sınırlı olarak Musul, Erbil ve Kerkük illerinde ve ilçelerinde öğrencilerin çoğunluğunun Türklerden oluştuğu anaokulu ve ilkokullarda eğitim dilinin Türkçe olacağı belirtilmiştir (Yerel Diller Yasası, 1931, m. 6)

1932 yılında yayınlanan Irak Krallığı Deklarasyonu’nun 5. maddesinde, ırk, din ve dil azınlıklarına mensup Irak’taki halklar kanun önünde ve günlük yaşamda bütün Irak halkı ile aynı haklara sahiptir. Özellikle kendi kazançlarını idame, idare ve kontrol etme veya gelecekte kendi dillerini kullanıp, kendi dillerinin gereğini icra edebilecekleri; eğitim ve sosyal ve yardımlaşma amaçlı kurumlar kurma haklarına sahiptirler (Irak Krallığı Deklarasyon, 1932, m. 5). Ayrıca 8. maddede ana dili Arapça olmayan Irak vatandaşlarının belli bir çoğunlukta olduğu şehir ve ilçelerdeki eğitim düzeni içerisinde, Irak hükümetinin, bu toplulukların çocuklarına sadece “ilkokullarda” kendi dillerinde eğitim görebilmelerine imkân sağlayacağı belirtilmiştir (Irak Krallığı Deklarasyon, 1932, m. 8/1).

1935-1936 yıllarında Türkçe eğitim hakkı Kerkük ili hariç Türklerin yoğun olarak yaşadığı tüm bölgelerde kaldırılmış, Kerkük’te de Türkçe eğitimi sadece bir ders olarak kalmış; sonrasında da bu hak da kaldırılarak eğitim tamamen Arapça olarak yapılmıştır (Hürmüzlü, 2017).

1958’de Cumhuriyetin ilan edilmesiyle birlikte, 1925 anayasası geçerliliğini yitirmiş ve yeni anayasa hazırlanmıştır. 1958 anayasasının 3. maddesinde Irak’ın Arap ve Kürtlerin ortak devleti olduğu belirtilerek Türklere “diğer etnik gruplar/unsurlar” arasında zikredilmiştir (Anayasa, 1958, m. 3)

1968’de Baas Partisi’nin iktidara gelmesiyle 21 Eylül 1968 tarihinde çıkarılan geçici anayasada da Türklerden bahsedilmemiş; ancak devletin ortak unsurları olarak “Irak, Arap ve Kürt unsurlarından oluşur”, ifadesine yer verilmiştir (Geçici Anayasa, 1968, m. 21).

24 Ocak 1970 tarihli Devrim Komuta Konseyi kararında ise Türklerin Kültürel Hakları adı altındaki kararnamenin 89. maddesinde ise Türklerin buldukları bölgelerde ilkokul seviyesinde Türkçe okutulması, tüm eğitim araçlarının Türkçe olarak hazırlanması ve Millî Eğitim Bakanlığı’nda bir Türkçe Eğitim Müdürlüğü’nün oluşturulması kararlaştırılmıştır (Devrim Komuta Konseyi, 1970, m. 89).

Bu karardan sonra Türklerin bulunduğu bölgelerde ilkokul seviyesinde Arapça yerine Türkçe eğitim vermeye başlanmıştır. Türklerin çoğunlukla buldukları Kerkük şehrinde 120’ye yakın okul Türkçe eğitim vermeye başlamış ve bu durum halk tarafından büyük çapta memnuniyetle karşılanmıştır. Ders müfredatı Arapçadan Türkçeye çevrilmeye, bu dilde kitaplar basılmaya ve öğretmenleri geliştirmek için kurslar açılmaya başlamış; ayrıca, Türkçe eğitim veren okulların isimleri değiştirilerek Türkçe isimler kullanılmıştır (Fuzuli, Karaaltun, Yıldızlar, Yedi Kızlar, Doğruluk gibi). Türkçe eğitim veren ilkokullar, Kerkük’ün yanı sıra Türklerin bulunduğu diğer bölgelerde de (Erbil, Telafer, Tuzhurmatu, Dakuk, Altunköprü gibi) hızlı bir şekilde faaliyete geçmiştir. Ne var ki, bu hak iki yıl gibi kısa bir süre sonra rejim tarafından Türklerin elinden alınmış ve tüm okullar tekrar Arapça eğitim sistemine döndürülmüştür (Hürmüzlü, 2017).

Irak'ın Kuveyt'i işgal etmesinden sonra ABD tarafından Dohuk, Erbil, Süleymaniye ve Kifri şehirleri "güvenli bölge" olarak ilan edilmiştir. İlan edilen güvenli bölgenin bir parçası olan Erbil ve Kifri şehirlerinde 1992'den itibaren Türkçe eğitim veren okullar açılmaya başlanmıştır. Bu dönemde Türk partileri tarafından Erbil'de 12 ilkokul ve 5 anaokulu açılmış ve okullarda eğitim ilk olarak yeni harflerle (Latince) yapılmaya başlanmıştır. Eğitim dili olarak ise Standart Türkçe (İstanbul Türkçesi) kullanılmaya başlanmıştır (Hürmüzlü, 2017).

2005 anayasasında Türklerden ilk defa bahsedilmiş ve anayasanın 4. maddesinin 1. bendinde Arapça ve Kürtçe Irak Cumhuriyeti'nin resmi dilleri iken Irak halkının, mevcut eğitim kuralları çerçevesinde devlet okullarında çocuklarına Türkmençe, Asurice ve Ermenice gibi anadillerde veya özel eğitim kurumlarında herhangi bir dille eğitim yapma hakları bu anayasayla güvence altına alınmıştır. Anayasanın aynı maddesinin 4. bendinde diğer etnik grupların nüfuslarının yoğun olduğu idari birimlerde Türkmençe ve Süryanice diğer iki resmi dildir (Anayasa, 2005, m. 4/ 1/ 4). Ayrıca yasanın 125. maddesiyle Türkler, Keldaniler, Asuriler ve diğer topluluklar gibi çeşitli halkların idari, siyasi, kültürel hakları yanında eğitim haklarının da güvence altına alınmıştır (Anayasa, 2005, m. 125). Bu tarihten sonra ilkokul, ortaokul, liselerde Türkçe eğitim vermeye başlanmış olup günümüzde bu eğitimler devam etmektedir.

2004 yılından itibaren devletçe tanınan Türkmençe Eğitimi, Kürtçe Eğitiminin Genel Müdürlüğü altında faaliyet göstermiştir. Ancak 2012 yılında siyasi girişimlerin neticesinde Türkmen Eğitimi ayrı bir müdürlük altında faaliyet gösterebilmiştir. Milli Eğitim Bakanı'nın 03.02.2012 tarihli ve 3832 sayılı kararıyla; Eğitim Bakanlığının Eğitim Yasası Kanunu'nun 5. bendi ve 22 sayılı kararı uyarınca Türkmençe Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Dmeral, 2014: 109). Günümüzde Türklerin çoğunlukla buldukları Kerkük, Musul, Selahaddin, Diyale ve Bağdat illerinde Türkmençe Eğitim Müdürlükleri faaliyet göstermektedir.

Türk okullarının Esas ve Şümul olmak üzere iki farklı Türk okul sistemi bulunmaktadır. Bunlar Eğitim Bakanlığı Türkmençe Eğitim Müdürlüğü çatısı altında şu şekilde eğitim vermektedirler:

- Esas Okullar: Bu okullarda uygulanan ders programlarında din dersi ve Arapça Dil Bilgisi dersi olmak üzere müfredatta iki Arapça dersi bulunmaktadır diğer dersler ise tamamen Türkçedir. Okul binası devlet tarafından yapılmaktadır.
- Şümul Okullar: Bu okulların müfredatında bulunan bütün dersler Arapçadır. Sadece haftada 1-2 saat Türkçe dersi yapılmaktadır.

Türkmen Eğitim Merkezinin 2021-2022 yıllarının istatistiklerine göre Irak'ta Türkçe eğitim veren anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere toplam 459 okul bulunmaktadır. Bunların sadece 100 tanesi Türkçe eğitim veren Esas okullardır. Bu okulların 74 tanesi Kerkük, 15 tanesi Erbil, 3 tanesi Kifri, 7 tanesi Musul, 1 tanesi ise Tuzhurmatu'da bulunmaktadır. Genel eğitim veren Şümul okulları ise Musul ve Tuzhurmatu'da bulunmaktadırlar. Musul'da 180, Tuzhurmatu'da 64, Kerkük'te 59, Bağdat'ta 28 Diyale'de ise 28 Şümul okulu bulunmaktadır. Esas

Türk okullarına giden öğrenci sayısı 10.568 iken, Şumul okullarına giden Türk öğrenci sayısı ise 138.096 olduğu görülmüştür. Ayrıca Kerkük, Musul ve Selahaddin illerinin meslek liselerinde ve Kerkük, Musul illerinin öğretmen enstitülerinde 1 (Bir) Türkçe dersi bulunmaktadır.¹

Bu çalışmada katılımcıların tercih ettikleri eğitim dilini tespit edebilmek için 474 Türk katılımcı ile görüşülmüştür. Bu katılımcılar Irak'ın Kerkük, Musul, Erbil, Selahaddin illerinden seçilmiştir. Katılımcılara “tercih ettikleri genel eğitim dili, çocuklar için tercih ettikleri eğitim dili” başlıkları altında sorular sorulmuştur. Ayrıca katılımcıların tercih ettikleri eğitim dili ile cinsiyet, yaş, eğitim durumu, meslek ve toplumsal konumları arasındaki ilişki de değerlendirilmiştir. Dolayısıyla eğitimde ana dillerine veya diğer dillere yönelik tercihleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Ana dili, çocuğun ilk yaşlarında annesinden ve aile çevresinden duyduğu ve konuşmayı öğrendiği ilk dildir (Vardar, 2002, s.17).

İki dillilik, iki dile aynı oranda hâkim olma, ikinci dilde kendisini birinci dildeki veya ana dilindeki kadar iyi ifade edebilme, başkalarını anlayabilme ve başkalarıyla anlaşabilme yeteneğidir (Oruç, 2016, s. 284).

Çok dillilik, bir bireyin ikiden çok dil bilmesi ya da bir toplumda ikiden çok dil konuşulması anlamına gelmektedir (Vardar, 2002, s.62), bireylerin dil topluluğunda iki ya da daha fazla dili kullanabilmesidir (Crystal, 2008, s.318).

İki dilli eğitim, iki ya da daha çok dilin öğretim aracı olarak kullanılmasıdır (UNESCO, 2003). Yabancı dil ya da ikinci dil eğitimi anlamına gelmemektedir. İki dilli eğitimde, adının da açıkça belirttiği gibi birden çok dil söz konusudur. İki dilli eğitimde öğretimi hedeflenen dil, programda öğretim dili ya da eğitimde araç dil olarak kullanılır (Field, 2011). Yaygın olarak kullanılan diğer tanıma göre iki dilli eğitim, iki dille ders öğretimidir ve bu iki dilin okulun öğretim programının tamamında ya da bir bölümünde öğretim aracı olarak kullanılmasıdır (Baker ve Prys-Jones, 1998; Cummins ve Hornberger, 2008; Freeman, 1998; Hamers ve Blanc, 2000). Bu tanımdan anlaşılacağı üzere iki dilli eğitim, öğretim programında yer alan çeşitli derslerin en az iki dil aracılığıyla yapıldığı eğitim sistemidir. Bir programın, iki dilli sayılabilmesi için hem ana dilinin hem de ikinci dilin eğitim programındaki içeriğin aktarılmasında kullanılması gerekmektedir (Andersson ve Boyer, 1970, akt., Cummins ve Hornberger, 2008).

Farklı ülkelerde çok dilli uygulamaların sonuçlarına yönelik yürütülen araştırmalar, okulların öğrencilerin çok dilli dağarcıklarının farkına varması ve değerlendirmesi durumunda, onlara daha başarılı bir eğitim şansı sunduğu sonucunu ortaya koymuştur (Jaffe, 2003; Martin-Jones ve Saxena, 2001; Moodley, 2007; Moschkovich, 2002; Olivares ve Lemberger, 2002; Olmedo, 2003; Peterson ve Heywood, 2007; Verhelst ve Verheyden, 2003) (akt., Sierens ve Van Avermaet, 2014). ECML'ye (2018) göre öğretim ortamlarında her bir dili birbirinden ayrı sistemler olarak ele almak yerine, sunulan tüm dillerin (belli bir ülkenin ya da bölgenin resmi dilini içeren öğretim dili “language of schooling”, öğrencilerin evde konuştukları farklı diller ya da okullarda ders olarak

1 Öğrenci ve okul sayıları Türkmen Eğitim Merkezinden alınmıştır.

öğretilen yabancı diller) ortak yöntemler ve çoklu yardımcı yaklaşımlar yoluyla farklı konuları öğretmek için kullanılması, dillerin daha etkili öğrenilmesini sağlayabilir. Üstelik iki dilliliğin bireylerde dillerin gelişimi, bilişsel ve akademik gelişim üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu konusunda alan uzmanları arasında büyük ölçüde görüş birliği vardır (Baker, 2011b; Bialystok, 1991, 2001; Bialystok ve diğ., 2012; Early Childhood Learning ve Knowledge Center- ECLKC, 2016). Bu nedenle öğretimde dilleri aynı çerçevede ele alınması, hem öğrenen hem de öğretene açısından başarıya götüren yolda önemli bir etkiye sahiptir.

Çok dilliliğin incelenmesi yoluyla dil ve duygular arasındaki ilişkiye yönelik olarak dil tercihi kavramı sunulmaktadır (Jessner, 2008, s.20). Dil düzenlemesinin ilk aşaması olarak diller ya da değişkeler arasında seçim yapma girişimine dil tercihi adı verilir (İmer, Kocaman, Özsoy, 2011, s. 89). Kişiler farklı bağlamlarda bazen birinci dillerinin farklı değişkenlerini bazen de ana dillerinden farklı bir dili kullanabilmektedirler. Konuşurların konumu, konuşulan konu, katılımcılar ve iletişimin işlevi kişilerin sözel davranışlarındaki bu farklılıkta etkili unsurlardır (Ervin-Tripp, 1964).

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modellerinden ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzdeki bir durumu var olduğu şekliyle belirleyen, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bir kişide istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür. Genel tarama modeli, çok sayıda öğelerden oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır. İlişkiyel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir. İlişkiyel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2011).

Çalışma, İlişkiyel Tarama Modeli kullanılarak aşağıdaki bölümlerden ve aşamalardan geçerek oluşturulmuştur:

Veri Toplama Araçları

Veri toplama tekniği olarak, Sonel Bosnalı'nın İran Türklerinin Dilleri üzerine yaptığı çalışmada geliştirdiği Toplumdilbilim Anketi (Bosnalı, 2007) model alınarak tasarlanan sormaca (anket) tekniği benimsenmiştir. Irak Türklerinin eğitimde dil tercihlerini incelediği bu çalışmada 4'lü Likert ölçeği benimsenmiştir. Ölçek; "Çocuklarınızın hangi dilde eğitim almalarını tercih edersiniz?", "Sizce okullarda eğitim dili aşağıdaki dillerden hangisi/hangileri olmalıdır?" sorularından oluşmaktadır. Katılımcılardan kendilerine yöneltilen sorulara A (Arapça), T (Irak Türkçesi), K (Kürtçe), D (diğer); başlıkları altında değerlendirmeleri istenmiştir.

Araştırma Grubu

Günümüzde Irak'ta üçüncü etnik grup olarak tanımlanan ve Irak'ın Kerkük, Musul, Erbil ve Selaheddin illerinde yaşayan Türk nüfusu bu araştırmanın evreni olarak seçilmiştir. Bu dört ilin, 2021 Irak nüfus göstergelerine dayanarak, denek evreninin toplam nüfusu 9483924 kişi olarak belirlenmiştir (Merkezi İstatistik Kurumu, 2021). Denek evreni 0,00005 oranında küçültülerek 474 katılımcıdan oluşan bir örneklem oluşturulmuştur. Okul ve üniversite öğrencileri ile görüşebilmek için Türkmen Eğitim Müdürlüğü'nden ve Üniversite Dekanlığı'ndan izin alınmıştır. Ev hanımı, emekli ve işsiz gönüllü katılımcılara sosyal çevre, akraba ve arkadaşlardan yardım alarak ulaşılmıştır. Gönüllü olmayanları çalışmaya dâhil edilmemiştir. Çalışmamızda örnekleme yöntemlerinden rastlantısal örnekleme yöntemi seçilmiştir.

Katılımcı kümesinin %51,7'i erkekler, %48,3'ü ise kadınlar oluşturmaktadır. Katılımcı grubu dört yaş kategorisine bölünmüştür. Buna göre, 120 kişiden oluşan 10-19 yaş arası birinci grup, örneklemin %25,3'lik dilimini, 119 kişiden oluşan 20-34 yaş arası ikinci grup, örneklemin %25,1'lik dilimini, 122 kişiden oluşan 35-49 yaş arası üçüncü grup, örneklemin %25,7'lik dilimini ve 113 kişiden oluşan 50 yaş ve üzeri dördüncü grup ise örneklemin %23,8'lik dilimini oluşturmaktadır.

Meslek grupları altı gruba ayrılmıştır. Buna göre ankete katılanların %3,8'i emekli, %10,5'i ev hanımı, %29,7'si öğrenci, %6,5'i işsiz, %14,8'i özel sektörde ve resmi dairelerde çalışan ise %34,6'lık dilimlerle örnekleme temsil etmektedir.

Eğitim durumu dört gruptan oluşmaktadır. Bunlar, 11 kişiyle katılımcıların %2,3'ünü okuryazar değil, 28 kişiyle %5,9'unu okuma yazma biliyor/okul terk, 53 kişiyle %11,2'sini ilköğretim mezunları, 120 kişiyle %25,3'ünü ortaokul, lise ve dengi okul mezunları ve 262 kişiyle %55,3'lük dilimi yükseköğretim, lisans ve üstü mezunları oluşturmaktadır.

Katılımcıların doğum yeri ve ikamet yeri göz önünde bulundurulmuştur. Bunlar, 85 kişiyle %18,0 Selaheddin'i, 85 kişiyle %18,0 Kerkük'ü, 100 kişiyle %21,0 Erbil'i, 204 kişiyle %43,0 Musul'u temsil etmektedir. Bu illerde ikamet eden katılımcıların 311 kişi %65,5'i kentsel alan, 163 kişi %34,4 ise kırsal alanda yaşamaktadır. Ankete katılanların %100'ünün etnik kökeni Türk, ana dilleri Irak Türkçesi'dir. Katılımcıların annelerinin ana dili, %95,8'i Irak Türkçesi, %1,9'u Arapça, %2,3'ü ise Kürtçedir. Katılımcıların babalarının ana dili, %93,5'i Irak Türkçesi, %5,1'i Arapça, 1,5'i de Kürtçedir.

Bu çalışmada, her sorunun parametrelerini belirlemek için altı sosyokültürel kategori göz önünde bulundurulmuştur. Katılımcıların, cinsiyetleri, yaşları, meslekleri, eğitim durumu, ikamet yeri, sosyal (kentsel, kırsal) arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik sonuçlar elde edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Katılımcıların eğitimde dil tercihlerini tespit edebilmek için soruları her 6 parametre (cinsiyet, yaş, meslek, eğitim durumu, ikamet yeri, kentsel ve kırsal) ile değerlendirilmiş,

anamlılık yönünü tespit edebilmek için Pearson Ki-kare testi kullanılarak verilerin istatistiksel analizi yapılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Türk katılımcılara uygulanan “Irak Türklerinin Eğitimde dil tercihleri anketinde elde edilen bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

Çocuklar İçin Tercih Edilen Eğitim Dili

Irak Türklerinin çocuklarının hangi dilde eğitim görmelerini istediklerini belirlemek amacıyla, katılımcılara “Çocuklarınızın hangi dilde eğitim almalarını tercih edersiniz?” sorusu sorulmuş yanıt olarak T “Irak Türkçesi”, A “Arapça”, K “Kürtçe” ve D “diğer” seçenekleri önerilmiştir.

Tablo 1. Çocuklar için tercih edilen eğitim dili seçimine ilişkin yüzde ve ki-kare testi sonuçları.												
Seviye %	Cinsiyet		Yaş				Meslek					
	Erkek	Kadın	(10-19)	(20-34)	(35-49)	50+	Emekli	Ev Hanımı	Öğrenci	İşsiz	Özel	Resmi
T	38,0	22,7	31,7	42,0	27,9	20,4	27,8	14,0	38,3	35,5	31,4	28,0
A	32,7	39,3	31,7	29,4	40,2	42,5	33,3	50,0	32,6	29,0	41,4	33,5
K	0,4	1,3	0,8	0,8	1,6	0,0	0,0	0,0	0,7	0,0	1,4	1,2
D	1,2	0,9	0,0	1,7	0,0	2,7	0,0	0,0	0,0	0,0	2,9	1,8
12	22,4	24,5	25,0	17,6	23,8	27,4	27,8	26,0	20,6	25,8	15,7	27,4
13	0,4	1,3	0,8	2,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,7	3,2	0,0	1,2
14	0,4	1,3	0,8	0,8	1,6	0,0	0,0	0,0	1,4	0,0	0,0	1,2
23	0,0	0,4	0,0	0,0	0,0	0,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6
24	0,4	0,4	0,0	0,8	0,0	0,9	0,0	0,0	0,7	0,0	0,0	0,6
34	0,0	0,4	0,0	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,4	0,0
123	1,6	4,8	8,3	0,8	1,6	1,8	5,6	6,0	4,3	6,5	0,0	1,8
124	1,2	1,7	0,8	0,8	0,8	3,5	5,6	2,0	0,7	0,0	2,9	1,2
1234	1,2	0,9	0,0	1,7	2,5	0,0	0,0	2,0	0,0	0,0	2,9	1,2
T	245	229	120	119	122	113	18	50	141	31	70	164
Pearson's χ^2	$\chi^2= 20,483$ Sd= 12 p= 0,058 p >,05		$\chi^2= 20,483$ Sd= 12 p= 0,058 p >,05				$\chi^2= 52,836$ Sd= 60 p= 0,733 p >,05					

Seviye %	Eğitim Durumu					İkamet Yeri				Sosyal		Genel Toplam
	E0	E1	E2	E3	E4	Selahaddin	Kerkük	Erbil	Musul	Kentsel	Kırsal	
T	45,5	28,6	22,6	32,5	30,9	22,4	49,4	33,0	25,0	29,9	31,9	30,6
A	27,3	32,1	35,8	40,0	34,7	49,4	30,6	14,0	43,1	38,6	30,7	35,9
K	0,0	3,6	0,0	0,0	1,1	0,0	0,0	3,0	0,5	1,3	0,0	0,8
D	0,0	0,0	0,0	0,0	1,9	0,0	0,0	5,0	0,0	1,3	0,6	1,1
12	9,1	32,1	32,1	16,7	24,4	28,2	16,5	16,0	27,9	19,6	30,7	23,4
13	0,0	0,0	0,0	0,8	1,1	0,0	0,0	4,0	0,0	1,0	0,6	0,8
14	0,0	0,0	0,0	1,7	0,8	0,0	0,0	3,0	0,5	0,6	1,2	0,8
23	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	0,0	0,0	1,0	0,0	0,3	0,0	0,2
24	0,0	0,0	0,0	0,8	0,4	0,0	0,0	0,0	1,0	0,3	0,6	0,4
34	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	0,0	0,0	1,0	0,0	0,3	0,0	0,2
123	18,2	0,0	7,5	5,0	1,1	0,0	0,0	12,0	1,5	4,2	1,2	3,2
124	0,0	3,6	0,0	2,5	1,1	0,0	2,4	4,0	0,5	1,6	1,2	1,5
1234	0,0	0,0	1,9	0,0	1,5	0,0	1,2	4,0	0,0	1,0	1,2	1,1
T	11	28	53	120	262	85	85	100	204	311	163	474
Pearson's x ²	x ² = 44,760 Sd= 48 p= 0,606 p >,05					x ² = 150,889 Sd= 36 p= 0,0001 p<,05				x ² = 15,122 Sd= 12 p= 0,235 p >,05		

Elde edilen bulgulara göre, Türk toplumunun %68,4'ü çocuklarının tek dilde eğitim alması taraftarıdır. En fazla tercih edilen dil ise %35,9 oranıyla Arapçadır. Çocuklarının sadece Türkçe eğitim görmesini isteyen Türklerin oranı ise %30,6 oranıyla sınırlıdır. Bu iki dilin dışında, %0,8 oranında sadece Kürtçe eğitimi tercih eden bir grubun olduğu, %1,1 oranında bir grubun da bu dillerden başka bir dili tercih ettiği görülmektedir. Toplumun % 25,6'sı ise iki dilli eğitime sıcak bakmaktadır. Bunların %23,4'ü Türkçe ve Arapça, %0,8'i Türkçe ve Kürtçe, %0,8'i Türkçe ve diğer, %0,2'si Arapça ve Kürtçe, %0,2'si Arapça ve diğer, %0,2'si ise Kürtçe ve diğer dilleri tercih etmiştir. Son olarak, %5,8 oranında bir kesim, çocuklarının çok dilli bir eğitim almasını istemektedir: %3,2 oranla Irak Türkçesi yanında Arapça ve Kürtçe, %1,5'i Türkçe yanında Arapça ve diğer, %1,1 oranla ise Türkçe yanında Arapça, Kürtçe ve diğer dilleri tercih etmektedir.

Ki-kare testine göre tercih edilen eğitim dili ile cinsiyet [$p=0,058$. $P>,05$], yaş [$p=0,058$. $P>,05$], meslek [$p=0,733$. $P>,05$], eğitim durumu [$p=0,606$. $P>,05$] ve sosyal durum [$p=0,235$. $P>,05$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmezken ikamet yeri ile eğitim dili

tercihi arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Katılımcıların Kerkük'te %49,4 oranla Türkçeye daha yüksek bir tutum geliştirdikleri görülmektedir. Bu oran Erbil'de %33, Musul'da %25, Selahaddin'de ise %22,4'e kadar düşmektedir. Arapça yüksek oranla %49,4 Selahaddin'de tercih edilirken Erbil'de bu oran %14,0'a kadar düşmektedir. Erbil'de ise %3,0 oranla Kürtçe daha fazla tercih edilmektedir.

İki dilde eğitim en çok Türkçe ve Arapça olarak Selahaddin ilinde %28,2 oranıyla tercih edilmektedir. Çok dilli eğitim seçeneğinde ise en çok Türkçe, Arapça ve Kürtçe %12,0 oranıyla tercih edilmiştir. Dolayısıyla katılımcılar, çocukların eğitim dilini en çok Arapça olmasını tercih etmektedirler.

Genel Eğitim Dili

2. Tabloda katılımcılara, yaşadıkları bölgelerde olması gereken genel eğitim dilinin durumunu incelemek amacıyla "Sizce okullarda eğitim dil aşağıdaki dillerden hangisi/hangileri olmalıdır?" sorusu sorulmuş yanıt olarak T "Irak Türkçesi", A "Arapça", K "Kürtçe" ve D "diğer" seçenekleri önerilmiştir.

Seviye %	Cinsiyet		Yaş				Meslek					
	Erkek	Kadın	(10-19)	(20-34)	(35-49)	50+	Emekli	Ev Hanımı	Öğrenci	İşsiz	Özel	Resmi
T	21,6	16,6	19,2	26,9	16,4	14,2	11,1	10,0	22,0	29,0	18,6	18,9
A	27,3	31,9	24,2	26,1	30,3	38,1	44,4	32,0	24,8	25,8	34,3	29,9
K	0,0	0,4	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,7	0,0	0,0	0,0
D	0,4	0,4	0,0	0,0	0,8	0,9	0,0	0,0	0,0	0,0	1,4	0,6
12	33,1	33,6	32,5	27,7	39,3	33,6	22,2	48,0	31,2	25,8	27,1	36,0
13	1,2	2,2	2,5	1,7	1,6	0,9	0,0	0,0	2,8	3,2	2,9	0,6
14	0,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,9	0,0	0,0	0,0	3,2	0,0	0,0
23	1,6	0,9	4,2	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0	2,8	0,0	1,4	0,6
24	2,0	1,3	0,0	4,2	0,8	1,8	0,0	0,0	0,7	0,0	4,3	2,4
123	7,3	7,0	11,7	5,9	7,4	3,5	11,1	6,0	9,9	12,9	5,7	4,3
124	2,9	2,2	4,2	2,5	1,6	1,8	5,6	2,0	4,3	0,0	1,4	1,8
1234	2,0	3,5	0,8	4,2	1,6	4,4	5,6	2,0	0,7	0,0	2,9	4,9
T	245	229	120	119	122	113	18	50	141	31	70	164
Pearson's x²	x ² = 7,109 Sd= 11 p= 0,790 p >,05		x ² = 51,712 Sd= 33 p= 0,020 p <,05				x ² = 63,855 Sd=55 p= 0,193 p >,05					

Seviye %	Eğitim Durumu					İkamet Yeri				Sosyal		Genel Toplam
	E0	E1	E2	E3	E4	Selahaddin	Kerkük	Erbil	Musul	Kentsel	Kırsal	
T	36,4	25,0	17,0	17,5	19,1	17,6	37,6	15,0	14,2	19,6	18,4	19,2
A	27,3	28,6	24,5	30,8	30,2	45,9	17,6	16,0	34,3	32,2	24,5	29,5
K	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	0,0	0,0	0,0	0,5	0,3	0,0	0,2
D	0,0	0,0	0,0	0,0	0,8	0,0	0,0	2,0	0,0	0,3	0,6	0,4
12	18,2	35,7	43,4	33,3	31,7	36,5	32,9	17,0	40,2	28,0	43,6	33,3
13	0,0	0,0	0,0	3,3	1,5	0,0	0,0	7,0	0,5	1,9	1,2	1,7
14	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	0,0	0,0	0,0	0,5	0,3	0,0	0,2
23	0,0	7,1	0,0	0,8	1,1	0,0	1,2	5,0	0,0	1,9	0,0	1,3
24	0,0	0,0	0,0	0,0	3,1	0,0	0,0	6,0	1,0	2,6	0,0	1,7
123	18,2	0,0	9,4	10,8	5,3	0,0	4,7	20,0	4,9	7,7	6,1	7,2
124	0,0	0,0	5,7	2,5	2,3	0,0	2,4	5,0	2,5	1,6	4,3	2,5
1234	0,0	3,6	0,0	0,8	4,2	0,0	3,5	7,0	1,5	3,5	1,2	2,7
T	11	28	53	120	262	85	85	100	204	311	163	474
Pearson's χ^2	$\chi^2= 43,845$ Sd= 44 p= 0,478 p >,05					$\chi^2= 156,164$ Sd= 33 p= 0,0001 p <,05				$\chi^2= 24,391$ Sd=11 p= 0,011 p >,05		

Tabloda görüleceği üzere, katılımcıların %19,2'i sadece Irak Türkçesi, %29,5'i sadece Arapça, %0,2'si sadece Kürtçe, %0,4'ü diğer dillerin eğitim dili olmasını istemektedirler. Bunun yanında katılımcıların, %33,3'ü Türkçe ve Arapça, %1,7'si Türkçe ve Kürtçe, %0,2'si Türkçe ve diğer, %1,3'ü Arapça ve Kürtçe, %1,7'si Arapça ve diğer diller seçeneğini tercih etmiştir. %7,2 oranla Irak Türkçesi yanında Arapça ve Kürtçe, %2,5'i Türkçe yanında Arapça ve diğer, %2,7 oranla ise Türkçe yanında Arapça, Kürtçe ve diğer dilleri eğitim dili olmasını istemişlerdir.

Ki-kare testine göre uygun görülen eğitimi dili ile cinsiyet [$p=0,790$. $P>,05$], meslek [$p=0,193$. $P>,05$], eğitim durumu [$p=0,478$. $P>,05$], sosyal durum [$p= 0,011$. $P>,05$] arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlemlenmiştir. Ancak yaş ve ikamet yeri kategorilerine bakıldığında anlamlı farklılık görülmüştür. Yaş kategorisine bakıldığında (20-34) yaş arası olan katılımcılar %26,9 oranla Türkçe, +50 yaş ve üzeri katılımcılar %38,1 oranla Arapça, (10-19) yaş arası olan katılımcılar ise %0,8 oranla Kürtçeye daha yüksek oranla tutum geliştirmişlerdir. İki dilde ve bu dillerden en çok Türkçe ve Arapça %39,3 oranla; üç dilde ise (10-19) yaş arası katılımcılar Türkçe, Arapça ve Kürtçe dillerine daha yüksek bir istek göstermişlerdir.

Katılımcılar, Kerkük'te %37,6 oranla Türkçeye, Selahaddin'de %45,9 oranıyla Arapçaya, Erbil'se ise %5,0 oranıyla Kürtçeye önem verilmiştir. İlk dilli ve bu dillerden en çok Türkçe ve Arapçaya önem veren il Musul ilidir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, Irak'ın Kerkük, Selahaddin, Musul, Erbil illerinde yaşayan Irak Türklerinin eğitim dili tercihlerine bakıldığında en çok Arapça tercih edilmektedir. Ki-kare testine göre tercih edilen eğitim dili ile cinsiyet, yaş, meslek, eğitim durumu ve sosyal durum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmezken tercih edilen eğitim dili ile ikamet yeri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Kerkük'te % 49,4 oranla Türkçe, Selahaddin'de % 49,4 oranla Arapça, Erbil'de ise % 3,0 oranla en çok Kürtçe tercih edilmektedir. İki dilde eğitim ve bu dillerden en çok Türkçe ve Arapça %28,2 oranla Selahaddin ilinde tercih edilmektedir. Çok dilli eğitim ise %12,0 oranla Erbil'de tercih edilmektedir. Dolayısıyla katılımcılar, çocuklarının eğitim dilinin %33,5 oranla en çok Arapça olmasını tercih etmektedirler. Bunun nedeninin devletin resmi dilinin Arapça olması ve Türkçe eğitim veren üniversitelerin bulunmamasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Tercih edilen genel eğitim dili ile cinsiyet, meslek, eğitim durumu ve sosyal durum arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı gözlemlenmiştir. Ancak yaş ve ikamet yeri kategorilerine bakıldığında anlamlı farklılık görülmüştür. Yaş kategorisine bakıldığında 20-34 yaş arası olan katılımcılar %26,9 oranla Türkçeyi, 50 yaş ve üzeri katılımcılar %38,1 oranla Arapçayı, 10-19 yaş arası olan katılımcılar ise %0,8 oranla Kürtçeyi tercih etmektedir. Eğitimin iki dilde ve bu dillerden en çok Türkçe ve Arapça %39,3 oranla 35-49 yaş arası; üç dilde ise 10-19 yaş arası katılımcılar Türkçe, Arapça ve Kürtçe dillerini daha çok tercih etmişlerdir. Kerkük'te %37,6 oranla Türkçeye, Selahaddin'de %45,9 oranla Arapçaya, Erbil'de ise %5,0 oranla Kürtçeyi seçmişlerdir. İki dilli ve bu dillerden en çok Türkçe ve Arapça dilleri Musul ilinde tercih edilmiştir. Çok dilli ise Erbil'de en çok Türkçe, Arapça ve Kürtçe dilleri tercih edilmiştir. Dolayısıyla katılımcıların genel eğitim dili tercihlerine bakıldığında eğitim dilinin %33,3 oranla en çok iki dilde yani Türkçe ve Arapça olmasını tercih edilmiştir.

Bu araştırmanın sonunda elde edilen verilere göre Irak'ta Türkçe eğitim veren yükseköğretim kurumlarının bulunmaması ve Arapçanın devletin resmi dili olması katılımcılar tarafından Arapça eğitiminin daha fazla tercih edilmesine neden olduğu söylenebilir. Böylece ana dili eğitiminden uzak durulmuştur. Bu sorunu giderebilmek için, Irak'ın genelinde Türkçe eğitim veren öğretmenlerin yetiştirilmesi, ders müfredatının basitten zora doğru düzenlenmesi, konuların derinleştirilmesi, Türk okullarında Arapça derslerine önem verilmesi ve en önemlisi de Irak'ta Türkçe eğitim veren yükseköğretim kurumlarının açılması gerekli olduğu düşünülmektedir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Çıkar Çatışması: Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Finansal Destek: Yazar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Conflict of Interest: The author has no conflict of interest to declare.

Grant Support: The author declared that this study has received no financial support.

Kaynakça/References

- Akkan, E. (1999). *Irak*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Baker, C. (2011b). *Foundations Of Bilingual Education*. New York, NY: Multilingual Matters.
- Baker, C. and Prys-Jones, S. (1998). *Encyclopedia Of Bilingualism And Bilingual Education*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- Bialystok, E. (1991). *Language Processing In Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism In Development: Language, Literacy And Cognition*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Bosnalı, S. (2007). *İran Azerbaycan Türkçesi Toplumdilbilimsel Bir İnceleme*. İstanbul: Sanat Kitabevi
- Crystals, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Blackwell Publishing.
- Cummins, J., and Hornberger, N. H. (2008). *Bilingual Education*. New York, NY: Springer.
- Dmeral, İ. (2014). Tarihsel Süreç İçerisinde Irak'ta Türkçe Eğitimi ve Öğretimi (1918-2014), Ankara: *Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Duman, B. (Haziran, 2014). Irak'ta 2014 Seçimleri IŞID Operasyonları ve Irak'ın Geleceği, *Orsam*, Rapor No. 190.
- Early Childhood Learning ve Knowledge Center (2016). An Office Of The Administration For Children And Families. Rerieved from <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/benefits-of-being-bilingualeng.pdf>
- Ertuğrul, Ü. (2006). *Irak Türkleri ve Türkiye*, İstanbul: Kerkük Vakfı yayınları.
- Ervin-Tripp, S. (1964). An analysis of the interaction of language, topic and listener. In: Fishman, J. (ed). *Readings In The Sociology Of Language*. De Gruyter Mouton.
- Field, F. W. (2011). *Key Concepts In Bilingualism*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Freeman, R. D. (1998). *Bilingual Education And Social Change*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hamers, J. F., and Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality And Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hürmüzlü H. (2017): Irak'ta Türkçe Eğitimin Tarihsesi ve Hukuki Boyutu, *Ortadoğu Araştırmaları Merkezi* <https://www.orsam.org.tr/tr/irak-ta-turkce-egitimin-tarihcesi-ve-hukuki-boyutu/>
- Irak Cumhuriyeti Anayasa Mahkemesi, Irak Anayasaları (Çevrimiçi) <https://www.hjc.iq/destor/>
- Irak Planlama Bakanlığı/ Merkezi İstatistik Kurumu, Nüfus göstergeleri (Çevrimiçi) <https://www.cosit.gov.iq/ar/2013-01-31-08-43-38>
- İmer, K., Kocaman, A., Özsoy, S. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Jessner, U. (2008). *Teaching Third Languages: Findings, Trends And Challenges*, Cambridge University Press.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Koçsoy, Ş. (1991). *Irak Türkleri*, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Köprülü, Z. (1996). *Irak'ta Türk Varlığı*, Ankara: Örnek limited şirketi Yayınları
- Oruç, Ş. (2016). Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil, *International Journal of Social Science*, Number: 45 , p. 279-290, Spring III.
- Saatçi, S. (2003). *Tarihten Günümüze Irak Türkmenleri*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Sierens, S., and Van Avermaet, P. (2014). *Language Diversity In Education: Evolving From Multilingual Education To Functional Multilingual Learning*. D. Little, C. Leung, and P. Van Avermaet (Eds.), *In Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies* (pp. 204–222). Bristol: Multilingual Matters.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2003). *Education in a multilingual world*. UNESCO Education position paper. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Multilingual Yabancı Diller Yayınları.



Kovid-19 Salgını Sonrası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çevrim İçi Modeller: Ankara Üniversitesi TÖMER Örneği*

Online Models for Teaching Turkish as a Foreign Language Following the COVID-19 Pandemic: The Case of Ankara University TÖMER

Uğur OKUR** , Mehmet GÜRLEK*** 



* Bu çalışma "Kovid-19 Salgını Sonrası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çevrim İçi Modeller: Ankara Üniversitesi TÖMER Örneği" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** (Doktora Öğrencisi), İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı, İstanbul, Türkiye

*** (Doç.Dr.), İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilimi Bölümü, İstanbul, Türkiye

ORCID: U.O. 0000-0002-8670-1443;
M.G. 0000-0002-3601-8005

Sorumlu yazar/Corresponding author:

Uğur OKUR,

İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora
Programı, İstanbul, Türkiye
E-posta: ugur.okur@altinbas.edu.tr

Başvuru/Submitted: 02.12.2022

Revizyon Talebi/Revision Requested:
03.01.2023

Son Revizyon/Last Revision Received:
03.01.2023

Kabul/Accepted: 03.01.2023

Online Yayın/Published Online: 16.01.2023

Atf/Citation: Okur, U. & Gurlek M. (2022).

"Kovid-19 salgını sonrası yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çevrim içi modeller: Ankara Üniversitesi TÖMER Örneği. *Dilbilim Dergisi - Journal of Linguistics*, 39, 51-66.

<https://doi.org/10.26650/jol.2022.1213471>

öz

Kovid-19 salgınına kadar olan dönemde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğu yüz yüze öğretim üzerinedir. Ancak Kovid-19'la başlayan pandemi sürecinde derslerin çevrim içi olarak yapılması zorunluluğu doğmuştur. Bu zorunluluktan kaynaklanan geçişin hızlı olmasından kaynaklı öğrencilerin çeşitli zorluklar yaşadıkları alanda çalışanlar tarafından sıkça dile getirilmekteydi. Çalışmamızın çıkış noktasını bu durum oluşturmuştur. Buradan hareketle Ankara Üniversitesi TÖMER'de yapılan çevrim içi öğretim modelini incelemek ve öğrencilerin bu model hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Ankara Üniversitesi TÖMER'in Kadıköy ve Taksim (şimdiki adıyla Beşiktaş) Şubelerindeki 24 öğrenciyle görüşülmüştür. Çalışmamızda nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Veriler 22 sorudan oluşan açık uçlu cevapların verilebileceği yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiş olup içerik analizi yapılarak bulgulara ulaşılmıştır. Katılımcılar bugüne kadar aldıkları eğitimlerin kendilerini çevrim içi eğitime hazırlamadığını düşünmektedirler. Çevrim içi eğitimde yazma becerisi, geliştirilmesi en zor olan dil becerisidir. Öğreticiler yüz yüze sınıflarda kendilerini daha rahat hissettiklerini belirtmekle birlikte pandemi sonrasında çevrim içi derslerin devam etmesi durumunda çevrim içi olarak çalışmaya devam etmek istemektedirler. Katılımcıların cevaplarına bakıldığında çevrim içi derslerde kullanılmakta olan Yeni Hitit Seti'nin çevrim içi dersler için pek de uygun olmadığı yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Katılımcılar genel olarak çevrim içi derslerde kullanılan Zoom adlı ara yüzden memnundurlar.

Anahtar kelimeler: Yabancılar Türkçe öğretimi, çevrim içi dil öğretimi, çevrim içi modeller, TÖMER, YADOT

ABSTRACT

Until the COVID-19 pandemic, the majority of studies on teaching Turkish as a foreign language focused on face-to-face teaching. During the COVID-19 pandemic, however, conducting lessons online became mandatory, and those working in the field frequently mentioned how instructors experienced various



difficulties due to the rapid transition that arose from this requirement. This situation constitutes the starting point of this study. From this point of view, the study aims to examine the online teaching model at the Turkish and Foreign Languages Research and Application Center (TÖMER) of Ankara University and to reveal the instructors' opinions about this model. For this purpose, the study the case study, a qualitative research design, to interview 24 instructors from the Kadıköy and Taksim (now Beşiktaş) branches of Ankara University TÖMER. The study obtained the data using a semi-structured interview form consisting of 22 questions with open-ended answers and arrived at the findings using content analysis. The participants are seen to think the training they have received so far to have not prepared them for online education, with writing being the most obvious difficult-to-develop skill. Although the instructors stated having felt more comfortable in face-to-face classes, they would like to continue working online should online courses continue after the pandemic. When looking at the participants' answers, they are seen to have stated TÖMER's *Yeni Hitit* Set that is used in online courses to not be very suitable for the online courses. In addition, the participants are generally satisfied using Zoom in the online courses.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, online language teaching, online models, TÖMER, YADOT

EXTENDED ABSTRACT

This study aims to obtain instructors' opinions about the process of online courses for teaching Turkish to foreigners using the Ankara University TÖMER model during the COVID-19 pandemic. In this context, the study has interviewed 24 instructors working at the Ankara University TÖMER's Kadıköy and Taksim (now Beşiktaş) branches in Istanbul.

The study uses the case study design, a qualitative research method. The data were obtained using a semi-structured interview form of 22 open-ended questions. Due to the pandemic, the study sent the interview forms to the participants by e-mail and WhatsApp and subjected the participants' answers to content analysis in order to arrive at the findings.

According to the study's findings, the training the teachers had received throughout their education life was concluded to have not prepared them for online teaching, and the teachers wanted to receive further training to be given on this subject. The teachers stated having had difficulty developing writing skills for all levels of the online courses, in addition to conversation and verbal expressions at the A1 level and developing listening and speaking skills at the A2 level. No additional significant difficulties apart from writing can be said to have been experienced at the B1, B2 and C1 levels.

The teachers stated having felt more comfortable in face-to-face classes, with the most important reasons for this being ease of communication, ease of using gestures, facial expressions, body language, and eye contact. However, the teachers stated that they would like to continue working online should online courses continue after the epidemic.

According to the teachers, the most important advantages of online courses involve the savings with regard to time, space, and transportation; the effective use of visual materials; and accessibility. Accessibility entails the aim of enabling learners to attend classes through the internet regardless of where they are and thus the ability to reach more students. According to the teachers, some of the disadvantages of online courses involve the difficulties in developing certain skills, the difficulty in communicating with learners, a lack of focus, the length of class hours, and technical problems.

The participants generally stated the *Yeni Hittit Turkish for Foreigners* textbooks that they use in the online courses to not be suitable for online courses. The most important reasons why the participants did not find this textbook suitable are due to the book having been prepared for face-to-face teaching and the book being heavy and intense in terms of content.

The interface application Zoom has been used to conduct online courses, and the majority of participants appreciated it and considered it to be sufficient. However, they added that the addition certain features could have Zoom become an even more effective interface for language teaching.

1. Giriş

Her geçen gün gelişmekte ve değişmekte olan teknolojiye ayak uydurmak çağımızın en önemli gereksinimlerinden biridir. Bu sayede yaptığımız her işi geliştirebilir ve sürdürülebilir hâle getirebiliriz. Günümüzde teknolojik gelişmelerin ve internet teknolojisinin etkileri devasa boyutlara ulaşmış ve birçok alanda etkisini göstermektedir.

Bilgisayar ve internet teknolojisinin gelişmesi çeşitli iş kollarının bu teknolojiyen yararlanılmasını sağlamıştır. Geliştirilen farklı sistemler, internet siteleri, forumlar, sosyal medya platformları, yazılımlar, iletişimi hızlı ve kaliteli bir şekilde gerçekleştirmemizi sağlayan internet tabanlı uygulamalar farklı sektörler tarafından alınıp kendi ihtiyaçları doğrultusunda kullanılmaktadır. Bunlardan biri de eğitim sektörüdür.

Bach, Haynes ve Smith'e (2007) göre eğitim-öğretimde teknolojiye direnmenin mümkün olmadığı, bu duruma uyum sağlanarak öğrenme kalitesini ve öğrenci deneyimlerini arttırmak için teknolojiyen mümkün olduğu kadar fazla yararlanması gerekmektedir.

Bilgisayar ve internet aracılığıyla yapılan öğrenmeler çeşitlilik arz etmekte ve farklı şekillerde adlandırılmaktadır: Kaynak Tabanlı Öğrenme, Teknoloji Tabanlı Öğrenme, Uzaktan Öğrenme, E-öğrenme, Çevrim İçi Öğrenme, İnternet Tabanlı Öğrenme, Web Tabanlı Öğrenme, Bilgisayar Tabanlı Öğrenme (Anohina, 2005). Saul (2004), Anderson (2008) ve Ally (2008) çevrim içi öğrenme ile ilgili birçok farklı terminoloji kullanıldığını (teknoloji tabanlı öğrenme, uzaktan öğrenme, e-öğrenme, sanal öğrenme, çevrim içi öğrenme, ağda öğrenme, internet tabanlı öğrenme, web tabanlı öğrenme, bilgisayar tabanlı öğrenme, ...) belirterek çevrim içi öğrenme ile ilgili genel bir tanım geliştirmenin zor olduğunu belirtmişlerdir.

Kanninen (2009) çevrim içi öğrenmeyi uzaktan eğitimin bir formu olarak ele almış ve öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerine katkısının daha fazla olduğunu belirtmiştir. Khan (2001) Çevrimiçi öğrenmeyi Web'i kullanarak uzaktaki bir kitleye kaynakların eş zamanlı ve ayrı zamanlı dağıtımını sağlayan yenilikçi bir yaklaşım olarak tanımlamışken, Govindasamy (2001) ise internet, intranet, extranet ve hipermetin/hiperortam dokümanları gibi elektronik ortamlar aracılığıyla dağıtılan eğitim olarak tanımlamıştır. Feldman ve Zucker (2015) online öğretim ve öğrenmeyi internet üzerinden verilen yeni bir fakülte olarak tanımlamaktadır. Çevrimiçi eğitimin gerçek zamanlı (senkron) ve her zaman, her yerde (eşzamanlı) etkileşimler içerdiğini belirtirler. Ayrıca iki paralel sürecin çevrimiçi bir ortamda gerçekleştiğine inanmaktadırlar. Çevrimiçi öğrenme, herhangi bir modülde ne kadar çevrimiçi içerik ve öğrenme sürecinin kullanıldığına bağlı olarak, web'e bağlı, web'e bağımlı veya tamamen çevrimiçi kategorilere yer alabilir (Sancho, 2007).

Aralık 2019'da Çin'in Wuhan şehrinde ortaya çıkan Kovid-19 salgını 4 ay gibi kısa bir sürede bütün dünyaya yayılmış ve hayatın her alanında etkilerini fazlasıyla göstermiştir. Salgınla beraber hayatın akışı ve ritmi tüm dünyada değişmiştir (Zhao, 2020). Bu değişim diğer sektörlerde yaşandığı gibi eğitim sektöründe de yaşanmıştır. Eğitim kurumlarının kapatılması ve yüz yüze eğitime ara verilmesiyle dünyada tüm eğitim düzeylerinden öğrenci

nüfusunun yaklaşık yarısına karşılık gelen 1,6 milyar öğrencinin eğitimi kesintiye uğramıştır (UNESCO, 2020; UNICEF, 2020; akt. Bozkurt, 2020). UNESCO’NUN 2020 verilerine göre Türkiye’de salgın nedeniyle eğitimi kesintiye uğrayan öğrenci sayısı yaklaşık 25 milyondur. Bu öğrencilerin 7 milyondan fazlası yüksek öğretim eğitimi alan öğrencilerden oluşmaktadır. Yaşanan bu sorunlardan dolayı eğitime başlanması bir zorunluluk haline gelmiş ve eğitime başlanması için çeşitli çalışmalar yapılmıştır.

Yaşanan farklı durumlara uyum sağlayabilmek, zorlu koşullarda bile eğitim öğretimi sürdürebilmek ve değişen ihtiyaçlara hızla cevap verebilmek adına teknolojiyen yararlanmak işimizi kolaylaştırmaktadır. Özellikle Covid-19 salgınıyla birlikte eğitim-öğretim faaliyetlerinin yüz yüze yapılamamasından dolayı eğitim-öğretimin bütün kademelerinde aksamalar yaşanmasına neden olmuştur. Yaşananlar göz önünde bulundurulduğunda en iyi çözümün bilgisayar ve internetin kullanıldığı sistemlerden yararlanmak olduğu açıktır. Çünkü bu sistemde insanların fiziksel olarak bir araya gelmesine gerek olmadığı gibi sanal bir sınıf ortamı oluşturmak da mümkündür. Buradan yola çıkarak ilkokullar, liseler, üniversiteler, özel okullar ve dil okulları ya kendi sistemlerini kurmuş ya da hazır olan sistemleri satın alarak eğitim-öğretime bir şekilde devam etmişlerdir. Bu süreçte çevrim içi öğretim öne çıkmıştır.

2. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum (örnek olay) çalışması kullanılmıştır. Çalışmada nitel yöntemlerin en çok kullanılanı olan görüşme tercih edilmiştir. Katılımcıların görüşlerini almak amacıyla açık uçlu sorulara dayanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarını uygulamaya başlamadan önce görüşme formunun geçerliliği konusunda alanda çalışan akademisyenlerden görüş alınmıştır. Ayrıca görüşmenin ön denemesi için yabancılara Türkçe öğretimi alanında aktif olarak çalışmakta olan farklı kişilerden görüşler alınmıştır.

Çalışmada katılımcılara sorulan soruların belirlenmesi aşamasında literatüre bakılmış ve benzer çalışmalarda elde edilen bulgular incelenmiştir. Ayrıca kendi tecrübelerimizden ve alanda tecrübeli öğretim görevlileri ile yapılan görüşmelerin ardından ortaya çıkan veriler ışığında yaşandığı/yaşanabileceği tahmin edilen sorunlara yönelik sorular hazırlanmıştır. Soruların hazırlanması aşamasında; soruların kolay anlaşılabilir olması, açık uçlu sorulardan oluşması, yönlendirmeden kaçınılması, soruların mantıklı bir biçimde düzenlenmesi gibi kurallara da dikkat edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018:132).

Verilerin toplaması amacıyla görüşme soruları GoogleDocs ortamında uygun hâle getirilmiştir. GoogleDocs formatına uygun hale getirilen görüşme formu e-posta ve WhatsApp aracılığıyla katılımcılara ulaştırılmıştır. Gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyenler çalışmaya dâhil edilmiştir. Ankara Üniversitesi TÖMER’den araştırma izni alınarak yaklaşık 10 günlük süre içinde Ankara Üniversitesi TÖMER’in İstanbul’da bulunan Kadıköy ve Taksim (şimdiki adıyla Beşiktaş) Şubelerinde Türkçe öğreticisi olarak çalışan ve salgın süreciyle birlikte çevrim içi

derslerde aktif olarak görev yapan 24 öğreticinin cevapları internet ortamında toplanmıştır. İnternet ortamında toplanan cevaplar bilgisayar ortamına indirilmiş ve cevaplar düzenlenerek analiz yapılmaya hazır hale getirilmiştir.

Çalışmada elde edilen veriler içerik analizinin aşamalarına dikkat edilerek çözümlenmiştir. Katılımcıların vermiş oldukları cevaplardan yola çıkarak temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Elde edilen veriler tema ve alt temalara uygun şekilde düzenlenmiş ve buradan da bulgulara ulaşılmıştır. Çalışmada, katılımcılar K1, K2, K3, ... şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların sorulara vermiş oldukları cevaplardan doğrudan alıntılar yapılmıştır.

3. Bulgular

Öğreticilerin yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri yanıtlar çözümlenmiş olup öğreticilerin çevrim içi öğretime dair görüşlerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Katılımcılara sorulan “*YADOT alanında aldığınız eğitimler/sertifika programları/yüksek lisans/doktora derslerinin sizi çevrim içi derslere hazırladığını düşünüyor musunuz?*” sorusuna 6 öğretici aldıkların eğitimin kendilerini çevrim içi derslere hazırladığını, 3 öğretici ise aldıkların eğitimlerin kendilerini çevrim içi eğitime hazırlamadığını belirterek bununla ilgili bir yorumda bulunmamıştır. Aldıkları eğitimin kendilerini çevrim içi eğitime hazırlamadığını düşünenlerin verdikleri yanıtlar (n=15) çözümlenerek Tablo 1’deki temalar ortaya çıkarılmıştır.

Tablo 1. Alınan Eğitimlerin Öğreticileri Çevrim İçi Derslere Hazırlayıp Hazırlamadığıyla İlgili Öğretici Görüşleri	
Temalar	Kişi Sayısı (n)
Çevrim içi eğitimle ilgili ders/program eksikliği	15
Çevrim İçi formasyon eğitimi	1
Ders veren akademisyenlerin çevrim içi derslerle ilgili deneyim eksikliği	1
Eğitimci çabası	2

Katılımcılar, eğitim hayatları boyunca almış oldukları eğitimlerin yüz yüze eğitimi kapsadığını, hazırlanan eğitim programlarında çevrim içi öğretimle ilgili bir ders/program bulunmadığını (n=15) belirtmişlerdir. Bazı katılımcılara göre salgın ile başlayan çevrim içi eğitim süreci öğreticilerin yoğun çabaları ile ilerlemiştir (n=2). Katılımcılardan 1’i aldıkların eğitimlerde çevrim içi eğitime dair derslerin verilmemesinin nedeni olarak dersleri veren hocaların bu konuda yeterli bilgiye ve tecrübeye sahip olmadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. 1 öğretici de çevrim içi öğretim alanında özel bir formasyon programının açılması gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcılara ait bazı görüşler şu şekildedir:

K4: “Tüm Türkiye’de olduğu gibi kurumumuzda da çevrim içi ders verme durumu çok yeni ve beklenmedik bir durumu ve hazırlıksız yakalandı. Bu süreç planlı bir şekilde ilerlemedi, eğiticilerin çabalarına ve deneme yanılma yoluna bırakıldı. Süreç ilerledikçe bazı şeyler değiştirildi/düzeltilti. Covid-19 ortaya çıkmadan önce aldığımız tüm eğitimler sınıf içi derslere göre verildi çünkü çevrim içi ders vermenin fikri bile yoktu.”

K5: “Bu yeni bir öğretim ortamı, kendine has özellikleri var. Her ne kadar öğretmenlik mesleğine dair dersler, stajlar, formasyonlar alınsa da tüm bunlara ek bir formasyon gerekir.”

K14: “Çünkü verilen eğitimlerin içeriğinde çevrim içi eğitim ile ilgili program yoktu.”

K:24: “Bu dersleri veren hocaların bu konuya ilişkin deneyimi olmadığını düşünüyorum.”

Katılımcıların “Çevrim içi derslerde hangi seviyede hangi becerileri geliştirmekte zorlanıyorsunuz?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlar değerlendirildiğinde Tablo 2’de gösterilen sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. Öğreticilerin Düzeylere Göre Geliştirmekte Zorlandıkları Beceriler					
Seviye	Okuma	Yazma	Dinleme	Karşılıklı Konuşma	SözlüAnlatım
A1	6	16	8	13	10
A2	5	13	8	12	6
B1	2	17	4	6	4
B2	2	19	3	4	3
C1	2	18	4	4	2

Katılımcıların vermiş oldukları yanıtlara bakıldığında çevrim içi derslerde bazı becerileri geliştirmekte zorlandıklarını belirlenmiştir. Tabloya bakıldığında katılımcıların A1 seviyesinde en çok yazma (n=16) ve karşılıklı konuşma becerisini (n=13) geliştirmekte zorlandıkları görülmektedir. 10 katılımcı sözlü anlatım, 8 katılımcı dinleme ve 6 katılımcı da okuma becerisini geliştirmekte zorlandığını belirtmiştir.

Katılımcıların yanıtları değerlendirildiğinde A2 seviyesinde en çok yazma (n=13) ve karşılıklı konuşma (n=12) becerileri geliştirmekte zorlandıkları belirlenmiştir. 8 katılımcı dinleme, 6 katılımcı sözlü anlatım ve 5 katılımcı ise okuma becerisini geliştirmekte zorlandığını belirtmiştir.

B1 seviyesinde katılımcıların geliştirmekte zorlandıkları becerilere bakıldığında ilk sırada 17 katılımcı ile yazma becerisi gelmektedir. 6 katılımcı karşılıklı konuşma, 4 katılımcı dinleme, 4 katılımcı sözlü anlatım ve 2 katılımcı da okuma becerilerini geliştirmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Tabloya bakıldığında katılımcıların B2 seviyesinde geliştirmekte zorlandıkları becerilerin başında yazma (n=19) gelmektedir.

Çevrim içi derslerde C1 seviyesinde katılımcıların geliştirmekte en çok zorlandıkları beceri yazmadır (n=18).

Tablo 2 genel olarak değerlendirildiğinde bütün katılımcıların bütün seviyelerde yazma becerisini geliştirmekte zorlandıkları görülmektedir. Ayrıca A1 ve A2 seviyesinde yazma becerisinin dışında karşılıklı konuşma becerisini geliştirmekte de zorlanıldığı açıkça görülmektedir.

Katılımcılara sorulan “Yüz yüze sınıflarda mı çevrim içi sınıflarda mı kendinizi daha rahat/ daha verimli hissediyorsunuz? Neden?” sorusuna 6 katılımcı çevrim içi sınıflarda kendini daha rahat hissettiğini, 14 katılımcı ise kendilerini yüz yüze sınıflarda daha rahat hissettiklerini belirtmişlerdir. 1 katılımcı hem yüz yüze hem de çevrim içi sınıflarda kendini rahat hissettiğini belirtmiştir. 3 katılımcı ise hem sınıf içi hem de çevrim içi sınıflarda kendilerini rahat hissetmekle birlikte tercihlerinin bir nebze de olsa yüz yüze sınıflardan yana olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Yüz yüze sınıflarda kendilerini daha rahat/verimli hisseden katılımcıların neden yüz yüze sınıfları tercih ettikleriyle ilgili sorulan soruya vermiş oldukları cevaplar değerlendirildiğinde oluşan temalar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğreticilerin Yüz Yüze Sınıfları Tercih Etme Nedenleri	
Temalar	Kişi Sayısı (n)
İletişim kurma kolaylığı	7
Sorunlara anında müdahale edebilme	2
Verimlilik	3
Geribildirim hızı	2
Jest, mimik, beden dili ve göz temasının rahatça kullanılabilmesi	7

Yüz yüze sınıflarda kendilerini daha rahat/verimli hisseden katılımcılar öğrencilerle iletişim kurmanın yüz yüze sınıflarda daha kolay olduğunu (n=7) çünkü jest, mimik, beden dili ve konuşurken öğrencilerle göz teması kurma gibi iletişimi güçlendiren unsurların rahatça kullanılabilmesini (n=7) belirtmişlerdir. Katılımcılara göre iletişimin kolay olmasının sağladığı avantajla öğrencilerin sorunlarına müdahale edebilme (n=2) ve dolayısıyla geribildirim hızının öğrenciye ulaşma hızı (n=2) derslerin de verimliliğini (n=3) arttırmaktadır.

Katılımcılara ait bazı görüşler şu şekildedir:

K1: “Yüz yüze sınıflarda kendimi daha rahat hissediyorum çünkü öğrenci ile iletişim kurmak ve bir sorun olduğunda müdahale etmem daha kolay ve rahat oluyor.”

K11: “Yüz yüze sınıflarda. Çünkü öğrencileri birebir görmek, konuşmak, jest ve mimikleri kullanabilmek dersi daha verimli işlememi sağlıyor.”

K17: “Açıkçası yüz yüze sınıflarda kendimi daha rahat hissediyorum çünkü sınıf içinde yürüme, jest-mimik kullanma dersi daha etkili hale getiriyor. Dersi anlamayan bir öğrenciyi daha rahat fark edip müdahale edebiliyorum. Çevrim içi derslerde öğrenci kamera açmamışsa konuyu anlayıp anlamadığını fark etmek çok zorlaşıyor.”

K19: “Yüz yüze sınıflarda daha rahat ve verimli olduğumu düşünüyorum. Hem hareket özgürlüğü, drama yapma şansı olması derste çok etkili ve öğrenciyi dinamik tutuyor, hem de öğrenciyle etkileşim içinde olmak, anında dönütler verebilmek, öğrenciye yakın olmak, defterini görmek, birer bir ilgilenmek gibi noktalarda daha verimli olduğu söylenebilir.”

Katılımcıların “Salgın sonrası çevrim içi derslere devam edilecek olursa devam etmek ister misiniz?” sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında büyük bir çoğunluğun (n=22) salgın sonrasında çevrim içi derslere devam edilmesi durumunda bu şekilde çalışmak istedikleri görülmüştür. Yalnızca 2 öğretici salgın sonrası çevrim içi derslere devam etmek istemediği yönünde görüş bildirmiştir. Bu soruya ilişkin temalar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Temalar	Kişi Sayısı (n)
Evet	22
Hayır	2

Öğreticilerin salgın sonrası çevrim içi derslere devam etme yönünde isteklerinin bulunduğunu Tablo 4’teki veriler göstermektedir. Tablo 3’e bakıldığında ise büyük sayıda katılımcının (n=14) yüz yüze sınıfta kendini daha rahat hissettiği görülmektedir. Katılımcıların salgın sonrası çevrim içi derslere devam etme istekleri ve kendilerini yüz yüze sınıflarda daha rahat hissetmeleri gibi bir zıtlık ortaya çıkmaktadır.

Katılımcıların “Çevrim içi derslerin sizin açınızdan avantajları nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde ortaya çıkan temalar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Temalar	Kişi Sayısı (n)
Zaman, mekân ve ulaşımdan tasarruf	11
Konfor	5
Ulaşılabilirlik	7
Güvenlik	1
Görsel ve materyallerin etkili kullanımı	7
Kendini geliştirme	2

Katılımcıların büyük çoğunluğu (n=11) çevrim içi derslerin zaman, mekân ve ulaşım konularında kendilerine avantaj sağladığını düşünmektedir. Katılımcılardan bazıları çevrim içi dersler sayesinde kursların daha ulaşılabilir (n=7) hâle geldiğini ve öğrencilerin bunu evlerindeki/ülkelerindeki konforlarını bozmadan (n=5) yapabileceklerini belirtmektedirler. Ayrıca internet ve bilgisayar aracılığıyla görsel ve materyallerin daha etkili kullanılması (n=7) da diğer bir avantaj olarak görülmektedir.

Katılımcılara ait bazı görüşler şu şekildedir:

K1: “Çevrim içi eğitim vererek bu alanda kendimi geliştirebilirim.”

K7: “Özellikle daha fazla insana daha kolay bir şekilde ulaşabilmek açısından çevrim içi derslerin yüz yüze derslere nazaran daha avantajlı olduğu kanaatindeyim.”

K14: “Pek çok avantajı var öncelikle kursa ulaşmak için vakit kaybı yok. Mesafeler önemsiz. Zaman esnek kullanılabilir. En önemlisi en rahat olduğumuz ortamda çalışabiliriz.”

K15: “Çevrimiçi derslerin öğretici için avantajları görsel materyallerin, slaytların dersi daha akıcı hale getirip öğretim sürecini hızlandırması ve zaman kazandırmasıdır.”

K17: “Pandemi sürecinde güvenilir bir şekilde derslere devam edebilmek.”

Katılımcıların “Çevrim içi derslerin sizin açınızdan dezavantajları nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde ortaya çıkan temalar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğreticilere Göre Çevrim İçi Derslerin Dezavantajları	
Temalar	Kişi Sayısı (n)
Ders saatlerinin uzunluğu	5
Teknik sorunlar	5
Sağlık sorunları	4
Odaklanma sorunu	6
Sosyalleşememe	2
Ev-İş ayrımının kalmaması	1
Jest, mimik ve beden dilinin yetersiz kullanımı	5
Bazı becerileri geliştirmede yaşanan zorluklar	7
Öğrencilerle iletişim kurmanın güçlüğü	6
Bilginin öğrenciye ulaşıp ulaşmadığını kontrol etmede yaşanan güçlük	4

Katılımcıların “Çevrim içi derslerin sizin açınızdan dezavantajları nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlara bakıldığında 5 katılımcının ders saatlerinin uzunluğu ile ilgili sorunlar yaşadığı, bazı katılımcıların (n=5) teknik sorunlar yaşadığı, 4 katılımcının ise sağlıkla ilgili sorunlar yaşadığı görülmektedir. Bazı katılımcılar çevrim içi derslerde odaklanma ile ilgili sorunlar yaşadığını (n=6) belirtmişken bazı katılımcılar ise çevrim içi derslerin yapıldığı dönemlerde sosyalleşme (n=2) konusunda sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca jest, mimik ve beden dilinin yetersiz kullanımı (n=5), bazı becerileri geliştirmede yaşanan zorluklar (n=7), öğrencilerle iletişim kurmanın güçlüğü (n=6) ve bilginin öğrenciye ulaşip ulaşmadığını kontrol etmede yaşanan güçlükler (n=4) ile ilgili yaşanan durumları çevrim içi derslerin dezavantajları olarak görmekte olduklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılara ait bazı görüşler şu şekildedir:

K1: “Sınıf içi eğitimde öğrencilerle iletişim daha rahat oluyor ama maalesef çevrim içi eğitimde bu durum zorlaşıyor. Bazı öğrenciler kameralarını açmak istemiyor (Bir sebep

söyleyerek) internette bağlantı zayıflığı, görüntü donması ya da bağlantı kopması olabiliyor. Öğrencilerin bazı becerilerdeki gelişimlerini takip etmek daha zor oluyor (Özellikle yazma becerisi). Ayrıca çevrim içi ders saatleri daha farklı düzenlenmeli uzun ders saatleri çevrim içi eğitim için çok da uygun değil.”

K5: “1. Yüz yüze iletişim ve etkileşim açısından kısmen eksik, 2. Yazma ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmek zor, 3. Sosyalleşmemek, 4. Ev ve iş yeri mefhumu birbirine karıştı.”

K8: “Bel ve sırt ağrıları.”

K9: “Uzun süre masa başında oturmanın fiziksel sorunlara sebep olması, -Öğrencilerle yeterince etkileşime geçememek, dersi anlatırken el, kol, jest ve mimikleri sınıftaki gibi yeterince ve etkili kullanamamak.”

K23: “Öğrenciyi derse odaklamakta güçlük, vücut dilini kullanamıyor ve öğrencinin beden dilinden, bakışlarından öğrencinin konuyu anlayıp anlamadığını anlayamamak. Tahtayı istediğim verimlilikte kullanamamak.”

Katılımcılara sorulan “Yeni Hitit Seti’nin çevrim içi dersler için uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?” sorusuna verilen yanıtlar değerlendirildiğinde Yeni Hitit Seti’ni çevrim içi dersler için bazı katılımcıların uygun bulduğu (n=5), bazı katılımcıların kısmen uygun bulduğu (n=5), bazı katılımcıların ise uygun bulmadığı (n=14) sonucuna ulaşılmıştır. Yeni Hitit Seti’ni çevrim içi dersler için uygun bulan K3 adlı katılımcı setin öğrenci seviyelerine uygun olduğunu, K7 adlı katılımcı ise setin tüm becerileri kapsadığını düşündüğünü belirtmiştir. Bazı katılımcılar (n=3) Yeni Hitit Seti’nin çevrim içi dersler için yeterli olduğunu belirtmiş olup bununla ilgili bir açıklama yapmamışlardır.

Yeni Hitit Seti’nin çevrim içi dersler için “kısmen” uygun olduğu yanıtını veren katılımcılar Yeni Hitit Seti’ndeki dinleme etkinliklerinin ilgi çekici olmadığını (n=1), çevrim içi derslerde öğrencilerin konuşma etkinliklerine daha fazla ihtiyaç duyduklarını ama kitapta bu tür etkinliklerin az olduğunu (n=2), setin bazı bölümlerinin çevrim içi öğretim için uygun olmadığını (n=2) ve bazı bölümlerin değiştirilerek daha ilgi çekici temaların kullanılması gerektiğini (n=1) belirtmişlerdir. 1 katılımcı ise setin kısmen yeterli olduğu yanıtını vermiş olmakla birlikte herhangi bir açıklama yapmamıştır.

Yeni Hitit Seti’nin çevrim içi dersler için uygun olmadığını (n=14) belirten katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar değerlendirildiğinde Tablo 7’deki temalar ortaya çıkmıştır.

Tablo 7. Öğreticilerin Yeni Hitit Seti’ni Çevrim İçi Derslere Uygun Bulmama Sebepleri	
Temalar	Kişi Sayısı (n)
Yüz yüze öğretim için hazırlanmış bir kitap olması	5
Konuşma etkinliklerinin az olması ve görsellerle desteklenmemesi	1
PDF versiyonunun kullanışlı olmaması	3
Yoğun ve ağır bir kitap olması	4
Dilbilgisi konularına ayrıntılı yer verilmemesi	1

Yeni Hitit Seti'nin çevrim içi dersler için yeterli olmadığını düşünen katılımcılardan bazıları bu durumun sebebi olarak setin yüz yüze öğretim için hazırlanmış (n=5) olmasının yanında yoğun ve ağır bir kitap (n=4) olmasını görmekteyiz. Ayrıca setin çevrim içi dersler için hazırlanmış olan PDF versiyonunun kullanışlı olmamasının (n=3) da çevrim içi derslerde etkililiği azalttığını belirtmektedirler. 1 katılımcı setteki konuşma konularının yetersiz kaldığını ve konuşma etkinliklerinin konuya daha uygun görsellerle desteklenmesi gerektiğini belirtirken K24 kodlu katılımcı ise Yeni Hitit Seti'nde dilbilgisi konularına ayrıntılı yer verilmesinin set için bir eksiklik olduğunu ifade etmiştir. 2 katılımcı ise Yeni Hitit Seti'nin çevrim içi dersler için uygun olmadığını belirtmekle birlikte nedenleri hakkında bir açıklama yapmamıştır.

Katılımcılara ait bazı görüşler şu şekildedir:

K9: *“Maalesef hayır. Sınıf ortamına uygun hazırlandığı için çevrim içinde yeterince etkili faydalanamıyoruz.”*

K10: *“Hayır; içeriğinin ağır ve öğrenim açısından yorucu olduğu kanısındayım.”*

K19: *“Hayır düşünmüyorum. Çevrimiçi derslerde öğrenciyi derse daha çok dâhil edebilmenin yollarını bulmalıyız. Hitit öğrencinin dâhil edilebileceği bir kitap değil, sürekli öğrenciye rehberlik etmek açıklama yapmak gerekiyor. Yönergeleri soruları anlamakta zorlanıyorlar; sürekli açıklama yapmak gerekiyor. Konuşma konusuna daha çok ağırlık verilmeli, görsellerle desteklenmeli. Bu görseller öğrenciyi konuşmaya yönlendirecek, konuşmasına katkı sağlayacak görseller olmalı.”*

K21: *“Hayır; pdf si kullanışlı değil.”*

K24: *“Hayır, yeterli değil. Dilbilgisi açısından daha fazla ayrıntılı bilgi olmalı kitaplarımızda.”*

Katılımcılara sorulan *“Kullanmakta olduğunuz “Zoom” adlı ara yüzün ihtiyaçlarınızı karşıladığını düşünüyor musunuz?”* sorusuna katılımcıların büyük çoğunluğu (n=20) Zoom'un çevrim içi derslerde ihtiyaçlarını karşıladığını, 4 katılımcı ise Zoom'un çevrim içi derslerde ihtiyaçlarını karşılamadığını belirtmiştir. Soruya olumsuz yönde cevap verilenlere sorulan *“Bir önceki soruya cevabınız “Hayır” ise Zoom ara yüzüne eklenmesini istediğiniz araçlar/ özellikler nelerdir?”* sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar değerlendirildiğinde Tablo 8'deki temalar çıkarılmıştır.

Tablo 8. Öğreticilerin Zoom Ara Yüzüne Eklenmesini İstedikleri Özellikler	
Temalar	Kişi Sayısı (n)
Aynı anda ses ve görüntü paylaşımı özelliğinin geliştirilmesi	3
Anlık test/anket yapabilme özelliğinin eklenmesi	1
Yazma etkinlikleri yapabilmek için bir özellik eklenmesi	1
Whiteboard'un daha işlevsel bir hale getirilmesi	1

Katılımcılardan 3'ü Zoom'da ses ve görüntünün aynı anda paylaşımıyla ilgili sorunlar yaşadığını ve bunun geliştirilmesi gerektiğini (n=3) belirtmiştir. Anlık test/anket yapabilmek özelliğinin eklenmesi, yazma etkinlikleri için bir özellik eklenmesi ve whiteboard'un daha işlevsel hâle getirilmesinin Zoom'u daha etkili bir hale getireceğini düşünen katılımcıların sayısı ise 1'dir.

Katılımcılara ait bazı görüşler şu şekildedir:

K3: *"Aynı anda ses ve görüntü paylaşılabilmesi sorun oluşturuyor."*

K12: *"Öğrencilere anlık test yapabilmek, ya da yazma etkinlikleri için kullanabileceğimiz bir ekranın da olması gerektiğini düşünüyorum."*

K23: *"White boardu daha işlevsel hale getirecek özellikler"*

4. Sonuç

Her geçen gün daha da gelişen ve ulaşılabilir hâle gelen bilgisayar teknolojileri ve internet artık hayatımızın her alanında kendini göstermekte ve insanların işlerini kolaylaştırmaktadır. Bilgisayar ve internet teknolojileri alanında yaşanan bu gelişmeler hiç kuşkusuz ki eğitim sektörünü de etkilemekte ve yeni teknolojilerin ya da eski teknolojilerin modernize edilerek kullanımına olanak sağlamaktadır. 2020 yılının sonlarına doğru Çin'de ortaya çıkan Korona virüs bütün dünyaya yayılmış ve bütün sektörler gibi eğitim sektörünü de olumsuz yönde etkilemiştir. İnsanın en önemli ihtiyaçlarından biri olan eğitimin bu salgın döneminde de devam ettirilmesi önemliydi. Bu sorunun çözümü için eğitim kurumlarının büyük çoğunluğu tarafından hızlı bir reaksiyon gösterilerek çevrim içi öğretimin uygulanması kararı alındı. Bu durum yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde de uygulanmaya başlandı. Çünkü bu alanın hitap ettiği öğrenci profili yabancı öğrencilerden oluşmaktadır ve salgın sürecinde bu öğrencilerin büyük bir bölümü ülkelerine dönmeyi tercih etmişlerdir. Verilen bu hızlı kararlar eğitim-öğretim faaliyetlerinin devam ettirilmesi açısından önemliydi. Fakat buna ne kadar hazır olduğuyula ilgili farklı görüşler bulunmaktaydı. Bu çalışmada, Ankara Üniversitesi TÖMER İstanbul Şubelerinde çevrim içi olarak yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin/okutmanların Covid-19 salgınıyla birlikte başlayan çevrim içi derslere yönelik görüşleri analiz edilerek uygulanmakta olan çevrim içi sistemin artıları, eksileri, öğretmenlerin/okutmanların karşılaştığı sorunlar ve beklentileri ortaya çıkarılarak yabancılara Türkçe öğretimi alanı özelinde çevrim içi sistemlerin iyileştirilmesi veya geliştirilmesine yönelik öneriler getirilmiştir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun daha önce çevrim içi eğitimle ilgili bir eğitim almadıklarını belirtmekle birlikte böyle bir eğitimin; çevrim içi dersler için daha etkili materyaller geliştirme, öğrenim sürecini daha verimli hale getirme, çevrim içi sınıfların kontrolü ve ders esnasında oluşabilecek durumları öngörebilme yeteneği kazanma ve çevrim içi derslerde kullanılan araçlar hakkında daha fazla bilgiye sahip olup bu bilgileri rahat bir şekilde ihtiyaçları doğrultusunda kullanabilme konularında kendilerine katkı sağlayacağını düşündükleri görülmüştür. Bu eğitimlerin öğretmenlere bu alanda kazandıracığı bilgiler yanında aynı zamanda öğretmenlerin konuya daha da hâkim olmalarına ve derslerini daha bir özgüvenle

işlemelerine büyük oranda katkı sağlayacağı da açıktır. Lloyd, Byrne ve McCoy (2012), çevrimiçi öğretimin önündeki en yaygın engelleri belirlemeye çalıştıkları çalışmalarında öğretim üyelerinin çevrim içi eğitime katılımını olumsuz yönde etkileyen faktörlerden bazılarının yetersiz eğitmen eğitimi ve yetersiz teknoloji desteği olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışma, bu yönüyle çalışmamızla benzerlik göstermektedir.

Görüşme sorularına ilişkin bulgular incelendiğinde dikkat çeken başka bir nokta ise becerilerin geliştirilmesiyle ilgili yaşanan sorunlardır. Öğreticilerin çevrim içi derslerde bütün düzeylerde yazma becerisini geliştirmekte oldukça zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğreticiler bu durumu çevrim içi öğretimin en büyük dezavantajı olarak görmektedirler. A1 ve A2 düzeylerinde yazma becerisi dışında karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi konusunda zorlanıldığı görülmektedir. Süğümlü (2021)'nin *Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğretimi Üzerine Bir Örnek Olay* adlı makalesine göre öğreticilerin geliştirmekte zorlandıkları beceriler sırasıyla yazma ve konuşma becerileridir. Bu bulgular çalışmamızda ulaştığımız bulgularla örtüşmektedir.

Öğreticilerin çevrim içi derslerin avantajlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; zaman, mekân ve ulaşımdan tasarruf temasının ön plana çıktığı görülmektedir. Salgın dönemi ile başlayan çevrim içi derslerle birlikte İstanbul gibi büyük şehirlerde çalışan öğreticiler iş yerine ulaşmak için yolda harcadıkları zamandan ve ulaşım için yapılan masraftan tasarruf ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında ev konforunda derslerini yapmanın da kendileri için büyük bir kolaylık olduğunu ve böylece Covid-19 salgınına yakalanma risklerini en aza indirdiklerinden çevrim içi derslerin kendileri için güvenli bir ortam oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Ayrıca çevrim içi dersler daha fazla ülkeden daha fazla öğrenciye ulaşılmasını sağlamıştır. Ulaşılan farklı kültür ve ülkelerdeki öğrencilerle iletişime geçilmesi öğreticilerin farklı ülke, kültür, dil, din ve eğitim seviyesinden öğrenciyle tanışmasını sağlayıp daha fazla tecrübe kazanarak bu alanda kendini geliştirmesine de yardımcı olmaktadır. Tüm bunlara ek olarak çevrim içi derslerde görsel ve materyallerin internet aracılığıyla eş zamanlı olarak öğrencilerle daha hızlı ve etkili bir şekilde kullanılabilir olması da öğreticiler açısından avantajlı bir durum oluşturmaktadır. Alan (2020)'in *Türkçenin yabancı dil olarak çevrim içi öğretimine yönelik öğretim elemanı görüşleri* adlı çalışması ile Güngör, Çangal ve Demir (2020)'in Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenci ve öğretici görüşlerini inceledikleri çalışmalarında; uzaktan/çevrim içi Türkçe öğretiminin materyal kullanımı açısından öğrencilere geniş imkanlar sunduğu yönünde çalışmamızdakine benzer bir sonuca ulaşılmıştır.

Öğreticilerin çevrim içi derslerin dezavantajlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; ders saatlerinin uzun olmasından kaynaklanan hem öğretici hem de öğrencilerin odaklanma sorunları ve öğrencilerle iletişim kurmakta yaşanan sorunlar ilk bakışta göze çarpan önemli olumsuzluklardır. Ayrıca uzun süren ders saatleri ve hareketsiz kalınması yüzünden öğreticilerin göz, bel ve boyunla ilgili sağlık sorunları da yaşadıkları ve bu durumun yaşam kalitelerini olumsuz yönde etkilediğini belirlenmiştir. İnternet ve elektrik kesintileri, bilgisayarların arızalanması,

kullanılan ara yüzün geçici süre kullanılamaması veya ev ortamında kontrol dışı gelişen olaylara bağlı olarak yaşanan gürültüler dersin işlenişini olumsuz yönde etkilemektedir. Çevrim içi derslerde öğreticilerin jest, mimik ve beden dilini yeterli ve etkili şekilde kullanamadıkları ve bilginin öğrenciye ulaşip ulaşmadığını kontrol etmenin yüz yüze eğitime göre daha zor olduğu saptanmıştır.

Öğreticilerin kendilerini yüz yüze sınıflarda daha rahat hissettikleri görülmüştür. Öğreticilerin, öğrencilerle daha kolay iletişim kurulabilmesi, jest, mimik ve beden dilinin daha rahat kullanabilmesi, göz temasının rahatça kurulabilmesi, öğrencileri kontrol etmenin daha kolay olması gibi sebeplerle yüz yüze sınıflarını tercih ettikleri belirlenmiştir. Bunlara ek olarak; yüz yüze sınıfların daha verimli olması, geribildirim anında verilebiliyor olması ve sorunlara anında müdahale edilebilmesinin öğretmenler açısından yüz yüze sınıfların tercih edilme sebebi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların çevrim içi derslerde Zoom adlı ara yüzü kullandıkları ve genel olarak bu ara yüzden memnun oldukları görülmüştür. Ancak bazı özelliklerin eklenmesiyle birlikte dil öğretiminde daha da etkili bir ara yüz haline gelebileceğini eklemiştir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Conflict of Interest: The authors have no conflict of interest to declare.

Grant Support: The authors declared that this study has received no financial support.

Kaynakça/References

- Alan, Y. (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Çevrim İçi Öğretime Yönelik Öğretim Elemanı Görüşleri*.
- Ally, M. (2008). *Foundations Of Educational Theory For Online Learning*. In *The Theory And Practice Of Online Learning (2.ed., pp.15-45)*. Anderson, T. (Ed.). Edmonton: AU Press.
- Anderson, A. (Ed.) (2008). *The Theory And Practice Of Online Learning* Athabasca Ab: Athabasca University Press.
- Anohina, A. (2005). Analysis Of The Terminology Used In The Field Of Virtual Learning. *Educational Technology And Society*, 8(3), 91–102.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni normal paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 122-142.
- Feldman, R., & Zucker, D. (2002). *Teaching And Learning Online- Communication, Community And Assessment, University Of Massachusetts*.
- Govindasamy, T. (2001). Successful Implementation Of E-Learning Pedagogical Considerations. *Internet And Higher Education*, 4(3–4). Doi:10.1016/S1096-7516(01)00071-9
- Güngör, H., Çangal, Ö. Ve Demir, T. (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretime İlişkin Öğrenci Ve Öğretici Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3). Doi:10.17152/Gefad.756612

- Kanninen, E. (2008). Learning Styles and E-Learning. Yüksek Lisans Tezi. Tampere University of Technology, Finlandiya. Retrieved from: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.455.2424&rep=rep1&type=pdf>
- Khan, B. H. (2001). *A Framework For Web-Based Learning*. Englewood Cliffs, Nj: Educationa Technology Publications.
- Lloyd, S. A, Byrne, M. M. Ve Mccoy, T. S. (2012). Faculty-Perceived Barriers Of Online Education. *Journal Of Online Learning And Teaching*, 8(1).
- ÖSYM (2020). Üniversitelerimizde Küresel Salgın Sürecinde Uzaktan Öğretim Uygulamaları Anket Sonuçları. Erişim adresi: <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/uzaktan-ogretim-anketi.pdf>
- Sancho, T. V. (2007). Online Learning And Teaching İn Higher Education: By Shirley Bach, Philip Haynes, And Jennifer Lewis-Smith. *Social Science Computer Review*. Doi:10.1177/0894439307302857
- Saul, C. (2004). *Overview Of Online Learning* (2nd Edition). Hrd Press: Amherst.
- Süğümlü, Ü. (2021). A Case Study On Teaching Turkish Through Distance Education. *International Journal Of Psychology And Educational Studies*, 8(1). Doi:10.17220/İjpes.2021.8.1.278
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhao, Y. (2020). Covid-19 As A Catalyst For Educational Change. *Prospects*, 1-5. Doi.Org/10.1007/S11125-020-09477-Y.



Türkçe Öğrenen Derlemi için Hata Etiketleme Sistemi

An Error Coding System for the Turkish Learner Corpus

Anna GOLYNSKAIA* 



öz

Öğrenen derlemleri, bir dili yabancı veya ikinci dil olarak öğrenenlerin ortaya koyduğu metinlerin elektronik koleksiyonlarıdır. İkinci dil edinimi ve yabancı dil öğrenimi alanlarında yaygın olarak kullanılan öğrenen derlemleri, öğrenen dilini araştırmaya olanak sağlayan güvenilir araçlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı, 94 ülkeden gelen öğrencilere ait sınav kağıtlarından oluşan 274 bin kelimelik Türkçe Öğrenen Derleminin temelinde Türkçeye özgü bir hata etiketleme sistemini geliştirmektir. Derlemdeki metinler, orijinallerine sadık kalınarak manuel olarak bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra 44 bin kelimelik çekirdek derlem oluşturulmuş ve üzerinde hata etiketleme yapılmıştır. Hata etiketleme sistemi, ilk harfin hata alanını temsil ettiği, sonraki harflerin ise hata kategorisini ve geçerli ise kelime türünü belirttiği üç veya dört harfli kodlara dayanmaktadır. Toplamda 58 hata kodu mevcuttur. Tasarlanan hata etiketleme sistemi, Türkçe öğrenenlerin dil yeterliliğini değerlendirmek ve hata etiketlemesi içeren diğer Türkçe öğrenen derlemlerini oluşturmak için kullanılabilir. **Anahtar kelimeler:** Hata Etiketleme, Hata Taksonomisi, Hata Analizi, Öğrenen Derlemi, Yabancı Dil Olarak Türkçe

ABSTRACT

Learner corpora are electronic collections of texts produced by learners of a foreign or second language. Learner corpora are reliable tools for investigating learner language and are widely used in the fields of second language acquisition and foreign language learning. This paper describes an error tagging system that has been designed on the basis of the 274,000-word Turkish learner corpus that comprises the Turkish examination papers written by learners coming from 94 different countries. The texts were manually keyboarded while retaining all errors, after which a 44,000-word component of the corpus was error coded using the specially devised error tag set. The majority of codes are based on a three- or four-letter system in which the first letter represents the error domain and the next series of letters identify the error category, as well as the word class where relevant. The error tag set has a total of 58 possible codes. The designed error tagging system can be used to assess the linguistic competence of Turkish learners and to build other error-annotated Turkish learner corpora. **Keywords:** Error Tagging, Error Taxonomy, Error Analysis, Learner Corpus, Turkish as a Foreign Language

*(Dr. Öğr. Gör.), Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, İstanbul, Türkiye

ORCID: A.G. 0000-0001-6921-8110

Sorumlu yazar/Corresponding author:

Anna GOLYNSKAIA,
Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Türk Dili Bölümü,
İstanbul, Türkiye
E-posta: anna.golynskaia@sbu.edu.tr

Başvuru/Submitted: 08.12.2022

Revizyon Talebi/Revision Requested:
26.12.2022

Son Revizyon/Last Revision Received:
26.12.2022

Kabul/Accepted: 28.12.2022

Online Yayın/Published Online: 18.01.2023

Atıf/Citation: Golyńska, A. (2022). "Türkçe öğrenen derlemi için hata etiketleme sistemi". *Dilbilim Dergisi - Journal of Linguistics*, 39, 67-87. <https://doi.org/10.26650/jol.2022.1216218>



EXTENDED ABSTRACT

Learner corpora, also known as interlanguage or L2 corpora, are defined as electronic collections of authentic foreign or second language data. Learner corpora differ from other data types used in the fields of second language acquisition (SLA) and foreign language teaching (FLT) in two main ways. Firstly, they are easily analyzable using various software tools due to being computerized. Secondly, learner corpora enable learner language to be correctly described and modeled due to the large amount of data they contain. In addition to the morphological and syntactic tagging and lemmatization commonly used in other corpus types, learner corpora are usually annotated with the help of a standardized system of error tags. During the error annotation process, errors are detected by one or more annotators who assign labels indicating the error type and add examples of the correct usage next to the labels. Error tagging is performed based on the error taxonomy developed for the given corpus. Error classifications used in learner corpora today can be divided into three groups: classifications indicating the source of error (e.g., morphology, lexis, case, number), classifications based on the ordering of the units in the source text (e.g., omission, addition, improper formation, improper ordering), and classifications that take various aspects into consideration, including error domain (e.g., morphology, lexicology, pragmatics), error category (e.g., diacritic usage, inflection, gender, mood), and word category.

This research discusses within its scope the process of designing an error annotation system based on the 44,000-word error-tagged component of a 274,000-word Turkish learner corpus that is comprised of Turkish examination papers written by learners from 94 different countries. The data were collected from eight Turkish teaching centers located in the Turkish provinces of Istanbul, Ankara, Sakarya, Samsun, Edirne, and Kocaeli that agreed to participate in the study. Therefore, the corpus comprises data produced by foreign students learning Turkish in an immersive language learning environment. Because the data collection phase coincided with the quarantine restrictions resulting from the COVID-19 pandemic, the study accessed the exam papers that had been stored in the archives of the Turkish teaching centers and scanned the sections on writing from the Turkish Proficiency Exam and C1 exams. The texts were manually keyboarded while retaining all errors. A tag was created containing metadata such as the nationality and gender of the student, the year of the exam, the subject, and the genre of writing was created for each text that had been saved as a separate Word file.

The digitization of the data that had been obtained from universities was completed in January 2021. In the process of transferring the texts to the computer environment, personal information (e.g., first and last name, university, residence address, age) was anonymized. Real information was replaced with randomly chosen names and numerical data; however, attention was paid to ensure that an equivalent word containing the same mistake was used in cases involving orthographic mistakes. In order to ensure that the maximum variety of texts

were included in the core corpus, a matrix was prepared that specified the students' genders, nationalities, writing topics, and genres. The core corpus contains 43,518 words and 50,487 tokens.

In addition to keywording the texts, the study investigated the error annotation systems developed for other corpora and identified the codes that could be used for the Turkish learner corpus. The preliminary error tags were divided into five categories: spelling, punctuation, morphology, syntax, and vocabulary. As the study progressed, it added other categories to these five, bringing the total number of error labels to 58. The majority of codes are based on a three- or four-letter system in which the first letter represents the error domain and the following letters identify the error category, as well as the word class where relevant.

The designed error tagging system can be used to assess Turkish learners' linguistic competence or to build other error-annotated Turkish learner corpora. In addition to the present study's contributions to the field, it also has some limitations. The research mostly focused on error labels related to the linguistic competence of Turkish learners, leaving discourse errors beyond the scope of the paper.

1. Giriş

Aradil veya hedef dil derlemleri olarak da adlandırılan öğrenen derlemleri, özgün yabancı veya ikinci dil verilerinin elektronik koleksiyonları olarak tanımlanmaktadır (Granger, 2008). Öğrenen derlemleri, ikinci dil edinimi (*SLA*) ve yabancı dil öğretimi (*FLT*) alanlarında yapılan araştırmaların kapsamında başvurulan diğer veri türlerinden başlıca iki açıdan farklılık göstermektedir. Bilgisayar ortamında hazırlandıkları için çeşitli yazılım araçları kullanılarak analiz edilebilmekte, ayrıca büyük miktarda veri içermeleri sayesinde öğrenen dilinin doğru ve kapsamlı bir şekilde tanımlanması ve modellenmesi için imkân yaratmaktadırlar (Granger 2013, s. 465).

Öğrenen derlemlerinde, diğer derlemlerde yaygın olarak kullanılan biçimbilimsel ve sözdizimsel etiketleme ile sözbirimleştirilmeye (*lemmatization*) ilaveten hata etiketlemesi yapılmaktadır. Etiketleme otomatik veya manuel olarak yapılabilir. Otomatik etiketleme özel yazılımlar aracılığıyla gerçekleştirilirken manuel hata etiketlemesi sürecinde bir ya da birkaç etiketleyici (*annotator*) tarafından kural dışı kullanım durumları tespit edilip hatalı kullanımlara hata türünün belirtildiği etiketler atanmakta ve yanlarına doğru kullanım örnekleri eklenmektedir (López, 2009). Hunston (2002), otomatik veya manuel etiketlemeye bağlı olarak elde edilen verilerin doğruluk oranlarının farklı olduğunun altını çizmektedir. Otomatik etiketleme söz konusu olduğunda derlemin tamamı büyüklüğüne bakılmaksızın etiketlenebilse de doğruluk oranının manuel olarak yapılan etiketlemeninkinden daha düşük olduğu dikkat çekmektedir.

Yöntem açısından değerlendirildiğinde, hata etiketlemesi kural tabanlı ve olasılık temelli olmak üzere iki şekilde yapılabilir. Kural tabanlı etiketleme dilbilgisi kuralları göz önünde bulundurularak yapılırken olasılık temelli etiketleme belli bir etiketin belirli bir bağlamda meydana gelmesinin istatistiksel olasılığına dayanmaktadır (Meyer 2002, s. 88).

Hata etiketleme sisteminin geliştirilmesi, hataların türlerine göre sınıflandırılmasını ve öğrenen derlemine yerleştirilecek hata etiketlerinin oluşturulmasını gerektirmektedir (Díaz-Negrillo ve Fernández-Domínguez 2006, s. 86). Hata etiketleme işleminden sonra, istatistiksel olarak anlamlı hataların elde edilmesi için istatistiksel analizler yapılmaktadır. Elde edilen bulgular, gelecekte yapılacak nitel araştırmaların odak noktasını belirlemeye ve/veya öğretim materyallerini yeniden yapılandırarak öğrenim sürecine müdahale etmeye imkân vermektedir (Díez Bedmar 2011, s. 36).

Günümüzde öğrenen derlemlerinde kullanılan hata sınıflandırmaları aşağıdaki başlıklar altında incelenebilmektedir:

a. Hatanın kaynağını gösteren sınıflandırmalar. Bu sınıflandırmalar biçimbilim, sözcükbilim ve söz dizimi gibi geniş dilbilimsel kategorilerin yanı sıra çatı, durum, sayı gibi daha spesifik kategorilere dayanabilmektedir.

b. Kaynak metindeki birimlerin sıralama şekline dayalı sınıflandırmalar: eksik kullanım (omission), fazla kullanım (addition), yanlış çekim veya türetim (misformation), yanlış sıralama (mis-ordering).

c. Hata alanı (biçimbilim, sözcükbilim, edimbilim), hata kategorisi (diyakritik kullanımı, çekim, cinsiyet, kip vb.) ve sözcük türü olmak üzere çeşitli boyutların hiyerarşik olarak ele alındığı sınıflandırmalar (Hana, Rosen, Škodová ve Štindlová 2010, s. 12).

Etkili olarak kullanılabilir hata etiketleme sisteminin sahip olması gereken özellikler şunlardır:

a. Bilgilendirici ve yönetilebilir olma: Hata etiketleme sistemi öğrenenlerin hataları hakkında yararlı bilgiler sağlamalı, ancak etiketleyicinin yönetemeyeceği kadar ayrıntılı olmamalıdır.

b. Yeniden kullanılabilir olma: Hata etiketleme sistemindeki kategoriler, çeşitli dillerde bulunabilecek nitelikte olmalıdır.

c. Esneklik: Etiketleme aşamasında etiketlerin eklenmesine veya silinmesine, etiketleme sonrası aşamada ise gerekli bilgilerin hızlı bir şekilde bulunmasına olanak sağlamalıdır.

d. Tutarlılık: Etiketleyiciler arasında tutarlılığın sağlanabilmesi için, hata kategorilerinin ayrıntılı açıklamalarıyla hata etiketleme ilkelerini içeren bir kılavuz hazırlanmalıdır (Granger 2013, s. 467).

Hata etiketlemesi yapılmış öğrenen derlemleri, etiketlenmemiş derlemlere göre birtakım avantajlara sahiptir. Etiketlenmiş derlemler, tüm verileri tarama ihtiyacını ortadan kaldırmaktadır. Bu tür derlemlerde (etiketlendiği takdirde) sadece doğru kullanımlar veya sadece yanlış kullanımlar görüntülenebilmektedir. Ayrıca derlem yazılımındaki araçlar kullanılarak öğrenenin yaşı, ana dili, dil seviyesi gibi bilgilere kolayca erişilebilmektedir. Son olarak etiketlenmiş öğrenen derleminde hata türüne göre arama yapılarak hataların sıklığıyla ilgili istatistik çıkarılabilmekte ve bu verilere dayanılarak hangi öğrenci grubunun hangi hatayı yapacağına dair tahmin yürütmek mümkün hale gelmektedir.

2. Türkçe Öğrenen Derlemi Hazırlama Süreci

Türkçe Öğrenen Derlemi, 2014-2020 yılları arasında Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerine bağlı Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER'lerde) C1 Kur Sonu Sınavı ile Türkçe Yeterlik Sınavına giren 1245 yabancı uyruklu öğrencinin ortaya koyduğu 1515 yazılı anlatım örneğini (273.950 sözcük, 319.736 birim) içermektedir. Derlemin verileri Türkiye'nin İstanbul, Ankara, Sakarya, Samsun, Edirne ve Kocaeli illerinde bulunan ve çalışmaya katılmayı kabul eden 8 Türkçe Öğretim Merkezinden toplanmıştır. Böylelikle derlemimizi Türkçeyi hedef dil ortamında öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı metinleri oluşturmuştur. Türkçeyi yurtdışındaki merkezlerde ana dili/ikinci dil ortamında öğrenenler çalışmamızın dışında tutulmuştur. Veri toplama aşaması COVID-19 salgınından dolayı uygulanan karantina ve sokağa çıkma yasağı gibi kısıtlamalara denk geldiği için, TÖMER'lerin arşivlerinde saklanan sınav kağıtlarına erişilerek yazma bölümleri taranmıştır. Sınav kâğıtları elde edilen çoğu öğrencinin yaş ve ana dili bilgilerine ulaşılamamıştır. Bunun nedeni, kursiyerlerin doğum tarihlerinin/yaşlarının ve ana dillerinin öğrenci listelerinde belirtilmemiş olup bu tür bilgilerin, erişilmesine izin verilmeyen pasaport fotokopilerinde bulunmasıdır.

Veri toplama işlemi devam ederken eş zamanlı olarak elde edilen metinler asıllarına sadık kalınarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Aynı bir Word dosyası olarak kaydedilen her metnin, sınava giren öğrencinin uyruğu ve cinsiyeti gibi demografik bilgilerle sınav yılı, yazma konusu ve türü (kompozisyon, e-posta, dilekçe vs.) gibi bilgileri içeren künyesi oluşturulmuştur.

Üniversitelerden elde edilen verilerin dijitalleştirilmesi 2021 yılının ocak ayında tamamlanmıştır. Metinlerin bilgisayar ortamına aktarılması sürecinde öğrencilere ait kişisel verilerin gizliliği göz önünde bulundurularak ad, soyadı, okuduğu üniversite, ikamet adresi, yaş vb. kişisel bilgiler anonim hâle getirilmiştir. Gerçek bilgiler rastgele seçilmiş isim ve sayısal verilerle değiştirilmiş, ancak kişisel verilerin yazılışında bir hata yapıldıysa muadil kelimenin aynı hatanın oluşmasını sağlayan bir kelime olmasına dikkat edilmiştir.

3. Çekirdek Derlemin Oluşturulması

Ana derlem oluşturulduktan sonra hata etiketlemesi yapılabilmesi için ana derlemi temsil gücüne sahip çekirdek derleme dâhil edilecek metinler belirlenmiştir. Çekirdek derlemi oluşturma ihtiyacını, hata etiketlemesini tek kişinin manuel olarak yapması doğurmuştur.

Hedef evreni temsil edebilecek çekirdek derlemin kaç yazıyı içermesi gerektiğini tespit etmek için örneklem büyüklüğü hesaplayıcısı kullanılmıştır. Hesaplamaların sonucu olarak minimum örneklem büyüklüğünün 307 olması gerektiği saptanmıştır (Güven düzeyi: %95, güven aralığı: 5). Derleme dâhil edilecek metinlerin maksimum çeşitliliğini sağlamak amacıyla öğrencilerin cinsiyetleri, uyrukları, yazma konuları ve metin türlerinin belirtildiği bir matris hazırlanmıştır. Metinler kadın erkek sayısı gözetilerek seçilmiştir. Çekirdek derlemi oluşturan metinlerin yarısı kadın öğrenciler, diğer yarısı ise erkek öğrenciler tarafından yazılmıştır. Çekirdek derleme, ulaşılabilen tüm ülkelerin (94 ülkenin) temsilcilerinin yazdığı metinler dâhil edilmiştir. Yazıların konu dağılımına bakıldığında Tolstoy'un "Acı duyabiliyorsan canlısın. Başkalarının acısını duyabiliyorsan insansın." sözleriyle ilgili yazılarla "Eğitim" konulu kompozisyonların sayıca daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ortaya koyduğu yazılar metin türü bakımından incelendiğinde kompozisyon türündeki metinlerin diğer metin türlerine göre daha fazla olduğu ortaya çıkmaktadır. Çekirdek derlemin boyutu değerlendirildiğinde sözcük sayısının 43.518, birim sayısının ise 50.487 olduğu görülmektedir.

4. Hata Etiketleme Sistemi

Türkçe Öğrenen Derleminde kullanılacak etiketleri tespit etmek için çeşitli derlemler için geliştirilen hata etiketleme sistemleri (Dagneaux, Denness, Granger, Meunier, Neff ve Thewissen, 2005; Izumi, Uchimoto ve Isahara, 2005; Nicholls, 2003) incelenmiş ve Türkçenin yapısına uygun bir sistem geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla 25 metinden oluşan bir pilot çalışma uygulanmıştır. İlk aşamada öğrencilerin yaptığı hatalar yazım, noktalama, biçimbilim, söz dizimi ve söz varlığı olmak üzere beş başlık altında toplanmış ve bu başlıklara uygun hata etiketleri hazırlanmıştır. Çalışma ilerledikçe yukarıda bahsi geçen beş kategoriye başka kategoriler de eklenmiş ve hata etiketlerinin toplam sayısı 58'e ulaşmıştır (Bkz. Tablo 1).

Bu noktada, çekim ve yapım ekleri açısından zenginlik gösteren ve bilgi yapısı güdümlü söz dizimine sahip olan Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yaptığı hataları etiketlemenin zorlayıcı bir süreç olduğunun belirtilmesi gerekmektedir. Önerilen hata etiketleme sistemi, Türkçe gibi sondan eklemeli dillerde yapılan hatalı kullanımları etiklerken etiketleme sürecinin sınırlamaları ile derlem kullanıcılarının ihtiyaçları arasında bir uzlaşma sağlama girişimidir.

Tablo 1: Hata Etiketleri		
Hata Alanı	Hata Etiketi	Etiketin Açılımı
Noktalama Hataları (N)	EN YN	Eksik Noktalama Yanlış Noktalama
Yazım Hataları (Y)	Y YBA YD YBH YUSY YUU YUDS YKH YUB YUD YUT YKS YUST YKB YE	Genel Yazım Hataları Yazım Bitişik Ayrı Yazım Diyakritik Yazım Büyük Harf Yazım Ünsüz Yumuşaması Yazım Ünlü Uyumu Yazım Ünlü Düşmesi Yazım Kaynaştırma Harfi Yazım Ünsüz Benzeşmesi Yazım Ünlü Daralması Yazım Ünlü Türemesi Yazım Kısaltma Yazım Ünsüz Türemesi Kelimelerin Bölünmesi Eklerin Yanlış Yazımı
Biçimbilimsel Hatalar (B)	BID BIS BII BIT	İsim Durum İsim Sayı İsim İyelik İsim Tamlayan
	BFC BFZ BFSY BFO BFS BFK BFY BFCM BFB BEF	Fiil Çatı Fiil Zaman Fiil Sayı Fiil Olumsuzluk Fiil Şahıs Fiil Kip Yeterlilik Fiili Çekimli/Çekimsiz Fiiller Birleşik Fiil Ek-Fiil
	BIF BSF BZF	İsim-fiil Sıfat-fiil Zarf-fiil
	BZMS BZMD BDZM BZMT BZMI BILZM	Zamir Sayı Zamir Durum Dönüşlülük Zamiri Zamir Tamlayan Zamir İyelik İlgi Zamiri

Biçimbilimsel Hatalar (B)	BIL	İlgeç
	BKT	Kelime Türü
	BGE	Gereksiz Ek
	BSE	Soru Eki
	BSRE	Şart Eki
Sözcüksel Hatalar (S)	SAK SYK SEK SGK	Anlaşılmayan Kelime(ler) Yanlış Kelime(ler) Eksik Kelime(ler) Gereksiz Kelime(ler)
Sözdizimsel Hatalar (SD)	SDKS SDEC SDN SDDA	Kelime Sırası Eksik Cümle Nesne Dolaylı Anlatım
Anlamsal Hatalar (A)	AAB AIH AACS	Anlam Belirsizliği İfade Hatası Anlamca Çelişen Sözcükler
Metin Biçimlendirme Hataları (MB)	MBB MBS	Başlık Satır

5. Hata Etiketlerinin Kullanım Alanları

5.1. Noktalama Hataları

“EN” (eksik noktalama) ve “YN” (yanlış noktalama) şeklinde kodlanan hatalar noktalama işaretlerinin kullanılmaması veya yanlış kullanılması ile ilgilidir.

İnsan dünyada tek başına yaşamıyor <err type=»EN»> </err> <corr type=»EN»>. </corr>

Çünkü <err type=»YN»>, </err> <corr type=»YN»> </corr> arkadaş seçimleri bu hayattaki en önemli seçimlerdir.

5.2. Yazım Hataları

5.2.1. Genel Yazım Hataları

“Y” olarak kodlanan hata türü genel yazım yanlışlarını ifade etmektedir. Sıklıkla yapılan yazım hataları; harf sırasının karıştırılması, harf düşmesi, harf türemesi, ünsüz ikizleşmesi, kelimelerin yabancı karakterler kullanılarak veya yabancı dilde telaffuz edildiği gibi yazılması, *e* ve *i* harflerinin karıştırılması, *a* ve *e* harflerinin karıştırılması ve *ğ* ve *y* harflerinin karıştırılmasıdır.

<err> tecürbe </err><corr> tecrübe </corr> <err>

<err> büyüdük </err><corr> büyüdüük </corr>

<err> miğdemiz </err><corr> midemiz </corr>

<err> bittirdi </err><corr> bitirdi </corr>

<err> stress </err><corr> stres </corr>

<err> tehlikeli </err><corr> tehlikeli </corr>
 <err> hadiye </err><corr> hediye </corr>
 <err> geleceğini </err><corr> geleceğini </corr>

5.2.2. Kelimelerin Bitişik/Ayrı Yazımları ile İlgili Hatalar

Bu kategorideki hatalar birkaç başlık altında incelenebilmektedir:

a) Da/de bağlacının yazımıyla ilgili hatalar:

Bir insanın kişiliğinin oluşmasında akrabaların, <err> arkadaşlarında </err><corr> arkadaşların da </corr> çok etkisi var bence.

b) Yeterlik fiilinin yazımıyla ilgili hatalar:

... istediğimiz şeyin gerçekleşmemesine yol <err> açabilir </err><corr> açabilir </corr>.

c) Birbiri, birçok, birkaç, bugün, herhangi, herkes, neyse, veya gibi bitişik yazılması gereken kelimelerle ilgili hatalar:

Bence <err> her kes </err><corr> herkes </corr> bir kere olsa da kendi şansını denemeli...

d) Bir şey, her şey, bir arada/bir araya, güler yüzlü, şu an, ya da, yanı sıra gibi ayrı yazılması gereken kelimelerle ilgili hatalar:

<err> Şuan </err><corr> Şu an </corr> bir amacım bile yok.

e) Etmek, olmak yardımcı fiilleriyle oluşturulan birleşik fiillerle ilgili hatalar:

İşte insanlar sürekli bu yüzden <err> kayb ediyorlar </err><corr> kaybediyorlar </corr>.

f) Ki bağlacının yazımıyla ilgili hatalar:

Tolstoy <err> diyorki </err><corr> diyor ki </corr>: ...

5.2.3. Diyakritik Hataları

“YD” etiketi diyakritik işaretlerle ilgili hataları ifade etmektedir. Bu hatalar tek nokta imi, çift nokta imi, düzeltme imi, çengel imi veya yumuşatma iminin kullanılmamasından veya tam tersine gereksiz kullanılmasından kaynaklanmaktadır.

<err> basit </err><corr> basit </corr>
 <err> boyle </err><corr> böyle </corr>
 <err> âksi </err><corr> aksi </corr>
 <err> arac </err><corr> araç </corr>
 <err> götürdü </err><corr> götürdü </corr>

5.2.4. Büyük Harflerin Kullanımıyla İlgili Hatalar

“YBH” ile kodlanan hata türü sıklıkla başlıklarda ve cümle başındaki kelimelerle özel isimlerin yazılışında görülmektedir.

Yurt <err> dışında yaşama </err><corr> Dışında Yaşama </corr>

Sevgili <err> sevda </err><corr> Sevda </corr>, canım arkadaşım.

<err> insan </err><corr> İnsan </corr> hayatında <err> Aile </err><corr> aile </corr> ve <err> Aile </err><corr> aile </corr> ortamı çok önemli...

5.2.5. Türkçenin Ses Yapısıyla İlgili Hatalar

Derlemdeki yazım hatalarının bir bölümü, Türkçenin ses yapısı, ses olayları ve onların yazı diline yansımaları açısından ele alınmıştır.

- a) Ünlü uyumu ile ilgili hatalar (YUU): <err> hastaneya </err><corr> hastaneye </corr>
- b) Ünsüz Yumuşaması ile İlgili Hatalar (YUSY): <err> hissetiyorsan </err><corr> hissediyorsan </corr>
- c) Ünlü düşmesi ile ilgili hatalar (YUDS): <err> kaydı </err><corr> kaydı </corr>
- d) Ünsüz benzeşmesi ile ilgili hatalar (YUB): <err> kötülükden </err><corr> kötülükten </corr>
- e) Ünlü daralması ile ilgili hatalar (YUD): <err> isteyorum </err><corr> istiyorum </corr>
- f) Ünsüz türemesi ile ilgili hatalar (YUST): <err> hakım </err><corr> hakkım </corr>
- g) Satır sonunda kelimelerin bölünmesi ile ilgili hatalar (YKB): <err> edin-iz </err><corr> edi-niz</corr>

5.2.6. Kaynaştırma Harfleri ile İlgili Hatalar

Kaynaştırma harflerinin kullanımıyla ilgili hatalar derlemede “YKH” kodu ile etiketlenmiştir. Bu tür hatalar iyelik eklerinden sonra “n” yerine “y” kaynaştırma harfinin kullanılması veya ek-fiilleri ünlü ile biten bir kelimeyle birleştirdiklerinde araya “y” harfinin konmaması sonucu ortaya çıkmaktadır.

- <err> aşklarından </err><corr> aşklarından </corr>
- <err> iyimiş </err><corr> iyiymiş </corr>

5.2.7. Eklerin Yazımı ile İlgili Hatalar

Hata etiketleme sürecinde bazı eklerin yazılışında düzenli olarak hata yapıldığı tespit edildiğinden eklerin yazımıyla ilgili hatalar ayrı bir kategoride değerlendirilerek “YE” koduyla etiketlenmiştir. Yazımında en çok hata yapılan ekler; -Dik eki, geniş zaman eki, gelecek zaman eki, tamlayan eki, -An eki ve -IncA ekidir.

- <err> büyüdünde </err><corr> büyüdüğünde </corr>
- <err> düzelter </err><corr> düzeltir </corr>
- <err> harcayacayım </err><corr> harcayacağım </corr>
- <err> insannın </err><corr> insanın </corr>
- <err> yaşan </err><corr> yaşayan </corr>
- <err> duydunca </err><corr> duyunca </corr>

5.2.8. Kısaltmaların Yazımı ile İlgili Hatalar

Günümüzde kısaltmalar özellikle dijital ortamın etkisiyle yaygınlık kazanmıştır. Öyle ki Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin sınav kâğıtlarında da Türkçe Yazım Kılavuzunda yer almayan kısaltmalara rastlanmıştır. Bunun dışında öğrencilerin yazılarında vs. gibi daha

geleneksel kısaltmaların bulunduğu görülmektedir. Derlem etiketlemede “YKS” kodu yabancı öğrencilerin kısaltmalarda yaptığı hataları ifade etmek için kullanılmıştır.

Plaja gidebilmek için de en az 15 <err> dk </err><corr> dakika </corr> yürümemiz gerekiyordu.

<err> vesa </err><corr> vs. </corr>

5.3. Biçimbilimsel Hatalar

Biçimbilimsel hatalar, farklı kelime türlerinin dilbilgisel kategorileri (sayı, durum, iyelik, zaman vb.) ve eklerin kullanımı ile ilgilidir.

5.3.1. Hâl Eklerinin Kullanımıyla İlgili Hatalar

Hâl eklerinin kullanımıyla ilgili hatalar Türkçe öğrenenlerin yaptığı biçimbilimsel hataların başında gelmektedir. “BİD” etiketi, öğrenenlerin durum eklerinin kullanım yerlerini, işlevlerini ve kurdukları anlamsal ilişkileri tam olarak kavrayamadıkları için uygulama aşamasında yeterli başarıyı gösterememeleri sonucu ortaya çıkan hataları ifade etmektedir.

Çünkü <err> dünyada </err> <corr> dünya </corr> biraz karışıktır <err/>...

İnsanlar bütün <err> işleri </err> <corr> işlere </corr> başlarken çiraklıktan başlar.

<err> Sabah </err> <corr> Sabahtan </corr> akşama kadar...

... yani insanlar şahane bir <err> dünya </err> <corr> dünyada </corr> yaşamak istemektedir.

5.3.2. Tamlayan Ekinin Kullanımı ile İlgili Hatalar

“BİT” olarak etiketlenen hataların büyük çoğunluğu, belirtili tamlamalarda veya “-mA” ve “-DİK” ile kurulan yan cümlelerde tamlayan ekinin kullanılmamasından ortaya çıkmaktadır.

Televizyon günümüz şartlarında <err> hayatımız </err> <corr> hayatımızın </corr> bir parçası hâline geldi.

... bu <err> kelime </err> <corr> kelimenin </corr> ne demek olduğu bile önemli değil, diye düşünüyoruz.

5.3.3. İyelik Eklerinin Kullanımı ile İlgili Hatalar

“Bİİ” olarak kodlanan hatalar, isimlerin kime veya neye ait olduklarının belirtilmemesinden, isimlere gereksiz yere iyelik eklerinin getirilmesinden veya iyelik eklerinin yanlış kişi ve sayı bilgisini kodlamasından kaynaklanan hatalardır.

Lakin okumalarına rağmen <err> ülkene </err><corr> ülkelerine </corr> katkı sağlamıyorlar <err/>...

Bilim <err> adamlara </err><corr> adamlarına </corr> göre...

Mesela, benim bir <err> arkadaş </err><corr> arkadaşım </corr> kitap okumayı çok seviyor.

5.3.4. Çoğul Ekinin Kullanımı ile İlgili Hatalar

“BIS” olarak kodlanan hatalar, Türkçe öğrenenlerin ana dillerinden ya da bildikleri diğer yabancı dillerden edindikleri alışkanlık gereği, çoğul olarak kullanılmayan veya cümlenin gidişatına göre çoğul eki alması gerekmeyen isimler ile sayılar ve “birkaç, az, biraz, çok, birçok, çoğu, her, herhangi bir, hiç, hiçbir, bir sürü, çok sayıda” gibi anlamında çoğulluk bulunan ifadelerden sonra gelen isimlere çoğul ekini getirmelerinden veya tam tersine çokluk anlamı taşıyan isimleri kullanmaları gerektiren durumlarda çoğul ekini getirmeyi unutmalarından kaynaklanmaktadır.

İnsanlar çok fazla sosyal <err> medyalar </err><corr> medya </corr> kullanıyor.

... hayatın her <err> alanlarında </err><corr> alanında </corr>...

Binlerce <err> çocuklar </err><corr> çocuk </corr> var.

Yani çeşitli <err> araştırma </err><corr> araştırmalar </corr> yapabiliriz.

5.3.5. Zaman Eklerinin Kullanımı ile İlgili Hatalar

Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatım örneklerindeki “BFZ” olarak kodlanan hataların bir kısmı, zaman eklerinin kullanımındaki tutarsızlıktan kaynaklanmaktadır. Öğrenenler anlatımlarını sürdürürken yanlış olarak bir zaman düzleminden başka birine atlayıp paragrafın akışını bozabilmektedir.

... suç işleyen insanlar </corr><err> insanlarını </err><corr> insaları </corr> öldürür ve eşyaları <err> alıyor </err><corr> çalar </corr>.

Bunun dışında “BFZ”, Türkçe öğrenenlerin çeşitli zamanlar arasındaki farkı kavrayamamaları sonucu ortaya çıkan hataları etiketlemek için kullanılmaktadır.

Birkaç saat <err> bekliyorduk </err><corr> bekledik </corr>.

Eğer ben de iyi çalışsam, iyi puan alsam nasıl <err> oluyor </err><corr> olur </corr> <corr>?

Ama bir kişi, bu yöntemleri birlikte kullanırsa daha bilgili <err> olacak </err><corr> olur </corr>.

5.3.6. Fiil Çatılarının Kullanımı ile İlgili Hatalar

Etiketi “BFC” olan hataların sebebi, öğrenenlerin kurduğu cümlelerdeki çatı uyumsuzluğudur.

... şüpheli insanlar tarafından <err> kullanabilir </err><corr> kullanılabilir </corr>.

Yabancı bir dil öğrenirken zorluklarla <err> karşılayabiliriz </err><corr> karşılaşılabiriz </corr>.

Şu anda Tömer <err> bitirmek </err><corr> bitmek </corr> üzere.

... ama sevgi zamanla <err> besler </err><corr> beslenir </corr>.

5.3.7. Kiplerin Kullanımı ile İlgili Hatalar

“BFK” olarak kodlanan hatalar çoğunlukla Türkçe öğrenenlerin şimdiki zaman ya da geniş zaman 2. tekil kişi ile çekimlenmiş fiiller ile şart kipi 2. tekil kişi ile çekimlenmiş fiilleri karıştırmaları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Eğer kocan fakir olursa onunla yaşamaya razı olursan olursun, çünkü onu seviyorsan seviyorsun ve başkasını istemiyorsan istemiyorsun.

5.3.8. Çekimli ve Çekimsiz Fiillerin Kullanımı ile İlgili Hatalar

Etiketi “BFCM” olan hatalı kullanımlarda çekimsiz fiiller çekimli fiillerin işlevini görmekte veya tam tersine çekimli fiiller isim ve zarf görevinde kullanılmaktadır.

İnsan başka insanları hissetmek hissetmeli.

En önemli sorun çok para gerekiyor gerekmesi.

5.3.9. Fiillerde Şahıs Eklerinin Kullanımı ile İlgili Hatalar

“BFS” olarak etiketlenen hatalar öznenin bildirdiği şahısla yüklem bildirdiği şahıs arasında uyumun bulunmamasından kaynaklanmaktadır.

... bu konu aklıma aklıma yattım aklıma yattı.

... herkes çalışmalıyız çalışmalı...

5.3.10. Olumsuzluk Ekinin Kullanımı ile İlgili Hatalar

“BFO” şeklinde kodlanan hatalar cümlenin anlamı gereği olumlu olması gereken çekimli ve çekimsiz fiillere olumsuzluk ekinin getirilmesi veya tam tersine olumsuzluk kavramı veren fiil ve fiilimsilerde -ma/-me ekinin kullanılmaması sonucu ortaya çıkmaktadır.

Bu kısa hayatımızı pişmanlıkla ve üzülerek geçirmemeyelim geçirmeyelim.

... hiçbir zaman unutacağım unutmayacağım.

5.3.11. Birleşik Fiillerin Kullanımı ile İlgili Hatalar

“BFB” olarak kodlanan hatalar, yeterli fiilin kullanılmasının uygun olabileceği cümlelerde yeterlik fiili kullanılmadığında veya sonu ünlü harfle biten fiillerden sonra yeterlik fiili “Abil...” yerine sadece “bil...” biçiminde getirildiğinde meydana gelmektedir.

... daha doğrusu ne yapabilirim? Zamanı geri çevirmem çeviremem...

harcabilirsin harcayabilirsin

5.3.12. Ek-Fiilin Kullanımı ile İlgili Hatalar

Etiketi “BEF” olan hataların sebebi çoğunlukla ek-fiilin gereksiz kullanılması veya hiç kullanılmamasıdır.

Canlılar gibidir gibi rutin bir hayat sürüyor...

Aralık'ta Aralıkta benim Türkçem iyi değil değil değil ...

5.3.13. İsim-Fiillerin Kullanımıyla İlgili Hatalar

“BIF” olarak kodlanan hataların çoğu, -mA ve -mAk ekiyle türetilen isim-fiillerin kullanım alanlarının karıştırılması sonucu doğmaktadır.

...bu sebeple <err> boşanmak </err> <corr> boşanma </corr> oranı çok yükseldi.

Her şey bir gün son bulacak bu sonların güzel <err> olmak </err> <corr> olması </corr> yalnızca insanların elindedir.

... her şeyimi <err> toplamaya </err> <corr> toplamak </corr> zorundaydım.

Aslında hayal, hayatımızı devam <err> ettirmek </err> <corr> ettirmemiz </corr> için bize enerji veriyor.

5.3.14. Sıfat-Fiillerin Kullanımıyla İlgili Hatalar

“BSF” şeklinde kodlanan hatalar, -An ekiyle yapılan sıfat-fiillerin -Dik ekiyle yapılan sıfat-fiillerle karıştırılması veya isim-fiillerin girişik birleşik cümlelerin yan cümlesinde -Dik/-AcAk ekleriyle yapılan sıfat-fiil görevinde kullanılması sonucu ortaya çıkan hatalardır.

Dünyanın en zengin kişilerinden birisi, Microsoft şirketini <err> kurduğu </err> <corr> kuran </corr> Bill Gates dedi ki...

... aile <err> bireyleri </err> bireyelerinin çocuklarına hangi değerleri <err> aşılması </err> <corr> aşladığı </corr> önemlidir.

5.3.15. Zarf-Fiillerin Kullanımıyla İlgili Hatalar

“BZF” etiketi, öğrencilerin yanlış zarf-fiil eklerini getirmelerinden veya zarf-fiilleri kullanmaları gereken cümlelerde çekimli fiilleri, isim-fiilleri, sıfat-fiilleri ve dil bilgisel olmayan birtakım yapıları kullanmalarından kaynaklanan hataları ifade etmektedir.

Arabaları <err> kullanınca </err><corr> kullanırken </corr> özen göstermemiz, dikkat etmemiz lazım...

<err> Çalışmam için </err> <corr> Çalıştığım için </corr> sınavda başarılı oldum ve ondan sonra burs kazandım.

<err> Söylediklerini gibi </err> <corr> söyledikleri gibi </corr> “keskin sirke küpüne zarardır” <err/>.

5.3.16. Zamirlerin Kullanımıyla İlgili Hatalar

Zamirlerin kullanımıyla ilgili hatalar; zamirlerin tekillik-çoğulluk durumuyla ilgili hatalar (BZMS), zamirlerin hâl ekleriyle kullanımında yapılan hatalar (BZMD), zamirlerin iyelik ekleriyle kullanımında yapılan hatalar (BZMI), zamirlerin tamlayan ekiyle kullanımında yapılan hatalar (BZMT), dönüşlülük zamirinin kullanımıyla ilgili hatalar (DZM) ve ilgi zamirinin kullanımıyla ilgili hatalar (BILZM) olmak üzere altı grupta incelenmiştir.

Mağazalarda çok az <err> şeyler </err> <corr> şey </corr> <err> vardı.

Bazı insanlar için para mutluluk getirebilir, bazıları bazılarına ise getirmeyebilir.

Dünyanın eğitim sistemi çok kötü olduğu için seçtiğiniz bölümde kendi kendine kendi kendinize çalışmalısınız.

Neyse ki benim kötü bir kişi olduğumu bazıları biliyorlar.

Eğer bir kişi onun kendi işini sevmiyorsa...

Bizimki Bizim eğitim sistemimiz, Türkiye'dekinden biraz farklıdır.

5.3.17. İlgeçlerin Kullanımıyla İlgili Hatalar

“BİL” etiketi ilgeçlerin yerine hâl eklerinin, hâl eklerinin yerine ise ilgeçlerin kullanıldığı hataları belirtmektedir.

...çünkü onlar çocuklarını koruyup kolluyorlar ve her şeyin en iyisini çocuklarına çocukları için istiyorlar.

...bazen çok merak ediyorum bu hakkında bunu...

5.3.18. Kelime Türleri ile İlgili Hatalar

“BKT” olarak kodlanan hatalar Türkçe öğrenenlerin, çoğunlukla sıfatlarla isimleri birbirinden ayırt edememeleri sonucu ortaya çıkmaktadır.

... insan yorucudan yorgunluktan ölüyor.

Bunun için çok dikkatli dikkatli olmalıyız.

İkinci faydalı faydası şu...

5.3.19. Yapım Eklerinin Gereksiz Kullanımı ile İlgili Hatalar

“BGE” etiketi, bir kelimeye gereksiz yere bir yapım eki getirilmesi sonucu yanlış bir türevin ortaya çıktığı durumlarda kullanılmaktadır.

Önce kendimi tanıtıracam tanıtacağım...

... evde kalmak yurttan kalmaktan daha rahat rahat.

... huzurlu, mutlulu mutlu yaşaması her insanın hakkıdır.

... bazıları yoksulluklara yoksullara iyi davranmıyor.

5.3.20. Soru Ekinin Kullanımı ile İlgili Hatalar

“BSE” etiketinin kullanıldığı durumlar aşağıdaki gibidir:

a. Evet/Hayır cevabını gerektiren soru cümlelerinde soru ekinin kullanılmaması

... yoksa ondan daha önemli işlerimiz var mı?

b. Soru zamirleriyle soru zarflarını içeren cümlelerde soru eki kullanılması

... parayı ne zaman harcayabilir miyiz? harcayabiliriz?

5.3.21. Şart Ekinin Kullanımı ile İlgili Hatalar

“BSRE” etiketi, şart ekinin getirilmediği ya da yanlış zaman ekiyle beraber kullanıldığı durumlarda kullanılmaktadır.

Eğer bir kişi <err> hasta </err><corr> hastaysa </corr>...

Üstelik bu üniversiteden mezun <err> olacaksan </err><corr> olursan </corr> <err> çalışmak için yurt dışına gidebilirsin.

5.4. Sözcüksel Hatalar

5.4.1. “Anlaşılmayan Kelime” Olarak Kodlanan Hatalar

“SAK”, öğrenenlerin Türkçede mevcut olmayan kelimeleri kullanmalarından ya da Türkçe kelimeleri kullanmalarına rağmen bu kelimeleri kullanma amaçlarının anlaşılmasından kaynaklanan hataları etiketlemek için kullanılmaktadır.

Sosyal medya hastalıklara neden olur. Bütün <err> noktalar </err><corr> ? </corr> iyi ve doğru kullanmamız lazım.

<err> Hayi </err><corr> ? </corr> <err> grub </err><corr> grup </corr> iş birliği göstermiyorsa ceza vermeli.

5.4.2. “Yanlış Kelime” Olarak Kodlanan Hatalar

“SYK” etiketi çoğunlukla kelimelerin ses benzerliği nedeniyle karıştırılması sonucu ortaya çıkan hataları, eşdizim hatalarını ve yakın anlamlı veya aynı semantik alana ait kelimelerin yanlış kullanımıyla ilgili hataları ifade etmektedir.

İlk olarak her insanın bir <err> çevirisi </err> <corr> çevresi </corr> olması gerekir...

Orada kısa süre çalışacağım ve tecrübe de <err> alacağım </err> <corr> kazanacağım </corr>.

İyisini yaparken <err> rahatlamak </err> <corr> rehavete kapılmak </corr> yerine daha iyisini yapmak için elimizden ne geliyorsa yapmalıyız.

5.4.3. “Eksik Kelime” Olarak Kodlanan Hatalar

“SEK”, bir cümle ögesinin eksik olduğu kullanımları veya çoğunlukla görevli kelimelerin kullanılmamasından kaynaklanan hataları etiketlemek için kullanılmaktadır.

... savaşlarda binlerce <corr> insan </corr> birbirini öldürüyor...

Mesela senin bilmediklerini onlar <corr> biliyor </corr>, onların bilmediklerini sen biliyorsun.

... ve önemli <corr> bir </corr> şey yapabilirim.

... ve onları nasıl koruyabilirim <corr> diye </corr> düşünmeliyiz.

5.4.4. “Gereksiz Kelime” Olarak Kodlanan Hatalar

“SGK” şeklinde kodlanan hataları genellikle bağlaçların, zamirlerin, ilgeçlerin ve “bir” kelimesinin gereksiz kullanılması sonucu ortaya çıkan hatalar teşkil etmektedir.

Ayrıca sevdiğiniz insanla yaşayabilirsiniz <err> ve </err> fakir olsa da...

Bazı öğrenciler <err> onlar </err> <err> akabalarıyla </err> akrabalarıyla geliyordu...

Çünkü yaşamak <err> için </err> şimdi çok tehlikeli...
Güzel <err> bir </err> sokaklarda insanların gezmesi...

5.5. Sözdizimsel Hatalar

5.5.1. Kelime Sırası Hataları

“SDKS” olarak etiketlenen hatalar, Türkçe öğrenenlerin ana dillerinden Türkçeye doğrudan çeviri mantığıyla düşündükleri için kelime sırası açısından bozuk cümleler kurduklarında ortaya çıkmaktadır.

<err> Bir fazla kilolu </err><corr> Fazla kilolu bir </corr> kız vardı.

<err> İkinci söylemek istediğim </err><corr> Söylemek istediğim ikinci </corr> şey şudur...

<err> Nasıl bunu </err><corr> Bunu nasıl </corr> yapabilirsiniz?

5.5.2. Dolaylı Anlatım Hataları

“SDDA” etiketi Türkçe öğrenenlerin dolaylı anlatımlı cümleleri kuramamalarından kaynaklanan hataları belirtmektedir.

<err> Onunları </err><corr> Onlar </corr> <err> bilmiyorlar gerçek mutluluk ne demek </err><corr> gerçek mutluluğun ne demek olduğunu bilmiyorlar </corr>.

İspanyol Konsolosluğu'na gitmek <err> zorundayıma </err><corr> zorunda olduğumu </corr> biliyordum.

5.5.3. Cümlelerin Önemli Bir Kısımının Eksik Bırakılmasından Kaynaklanan Hatalar

“SDEC” şeklinde kodlanan hatalar Türkçe öğrenenlerin kurduğu cümlelerde bir ya da birden çok ögenin eksik bırakılması sonucu ortaya çıkan anlatım bozukluklarını veya yazı diline has olmayan kullanımları ifade etmektedir.

Bu <err> müdüne </err><corr> müdür </corr> her <err> şey </err><corr> şeyi </corr> anladı, ama <err> fikir yok </err><corr> durumu nasıl düzeltereğine dair hiçbir fikri yoktu </corr>.

Geçmişte insanlar bir evi alırken komşuların durumuna ve davranışlarına bakıyordu çünkü ev alma komşu al <corr> diye bir söz var </corr>.

5.5.4. Nesne Hataları

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin belirtili nesnelere belirtisiz nesnelere arasındaki farkı kavrayamamaları gerek biçimbilimsel gerekse sözdizimsel düzeyde hata yapmalarına neden olmaktadır. Bu tür hatalar “SDN” etiketiyle kodlanmaktadır.

33 yaşındayken iyi <err> işi </err><corr> bir iş </corr> bulmalıyım.

Her sabah duş almalıyız çünkü vücut <err> oksijeni </err><corr> oksijen </corr> istiyor.

5.6. Anlamsal Hatalar

Anlamsal hatalar, çoklu hata içermesi veya Türkçeye has olmayan ifade biçimlerinin kullanılması sonucu cümlenin tamamında veya büyük bir bölümünde meydana gelen anlam belirsizliklerinden kaynaklanan hatalardır. Öğrenen derleminde hata etiketleme yapılırken bozuk olmasına rağmen cümlenin anlamının bağlamdan çıkarılabildiği durumlarda “AIF” (ifade hataları) etiketi (a), cümlenin anlamının bağlamdan çıkarılamadığı veya çıkarılan anlamın doğru olup olmadığından emin olunmadığı durumlarda “AAB” (anlam belirsizliği) etiketi (b) kullanılmıştır.

a. Sağlıklı bir yaşam için iyi beslenmeliyiz çünkü <err> yeter ve doğal yemekler lazım </err><corr> doğal gıdaları yeterli miktarda tüketmek lazım </corr>...

Bana göre gelişme için en önemli <err> şeyler; birinci demokrasidir </err><corr> şeylerin başında demokrasi gelir </corr>.

b. ...<err> günümüzde her kişi hatta yalnız yapacak şey her zaman uğraşma ile yapmalıysaydı yani işleyen demir pas tutmaz yapıyor ve bundan dolayı hem kisten kisiye gelişecek hem de dünyamıza gelecek </err><corr> ? </corr>

“AACS” etiketi ise anlam bakımından birbiriyile çelişen kelimelerin cümlede bir arada kullanılmış olmasından kaynaklanan anlatım bozukluklarını ifade etmektedir.

Eğer iyi bir insansak <err> mutlaka onları hissedebiliriz </err><corr> onları hissederiz </corr>...

Burada </corr> <err> belki çok altın olmamalı </err><corr> çok altın vardır </corr>, hepsini alacağım.

5.7. Metin Biçimlendirme Hataları

Metin biçimlendirme hataları, yabancı öğrencilerin yazdıkları metinleri kâğıt üzerinde düzenlemeleri ve kompozisyon yazım kuralları ile ilgilidir. Başlık için ayrılan ve diğerlerine göre daha kısa bir çizgiyle gösterilen satıra başlığın yerine kompozisyonun birinci paragrafının ilk cümlesinin yazılması “MBB” (Başlık Hataları) şeklinde kodlanmıştır.

Dikkat çeken başka bir metin biçimlendirme hatası, öğrencilerden birinin her satırın başındaki kelimeyi sistematik bir şekilde büyük harfle yazmasından kaynaklanmaktadır. Bu hata, öğrencinin hem Türkçede büyük harflerin kullanıldığı yerleri bilmediğini hem de satır kavramına aşina olmadığını göstermektedir. Bu sebeple bu tür yanlış kullanımlar hem “MBS” (Satır Hatası) hem de “YBH” (Yazım/Büyük Harf Hatası) olarak etiketlenmiştir.

6. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Türkçe öğrenen derleminde kullanılabilecek hata etiketlerinin nasıl geliştirildiği örnekleriyle beraber anlatılmıştır. Hata etiketleri; hata alanı (noktalama, yazım hataları vs.), hata kategorisi (hâ, çatı, eksik kullanım, yanlış kullanım vs.) ve uygun ise sözcük türü (ad, fiil, zamir vs.) olmak üzere üç boyut göz önünde bulundurularak geliştirilmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı öğrencilerin yaptığı hatalar üzerine çok sayıda çalışma (Ak Başoğul ve Can, 2014; Albayrak, 2010; Aytan ve Güney, 2015; Büyükkiz ve Hasırcı, 2013; Çerçi, Derman ve Bardakçı, 2016; Çetinkaya, 2015; Emiroğlu, 2014; Ersoy, 1997; Işloğlu, 2014; İnan, 2014; Kıvrak, 2019; Sarıca ve Od, 2015; Subaşı, 2010; Şahin, 2013; Yılmaz ve Bircan, 2015) yapılmış olmasına rağmen bu araştırmalarda öğrenen hatalarının tipolojisini yapma yoluna gidilmemiştir. Mevcut araştırmanın kapsamında geliştirilen hata tipolojisi öğrenenlerin Türkçeye, özellikle yazım kurallarıyla dilbilgisine ne ölçüde hâkim olabildiklerinin başarılı bir şekilde değerlendirilmesini sağlayabilecek, bu tipolojiye dayanan hata etiketleme sistemi ise ileride otomatik veya yarı otomatik etiketlenmiş Türkçe öğrenen derlemlerinin oluşturulmasına ivme kazandıracaktır.

Mevcut araştırmanın alanyazına katkılarının yanı sıra bazı sınırlılıkları mevcuttur. Çalışmada Türkçe öğrenenlerin dilbilimsel yeterlikleriyle ilgili olan hata etiketleri üzerinde durulmuş, söylem hataları (*discourse errors*) ise araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

Yukarıda anlatılanlarla bağlantılı olarak aşağıdaki önerileri sunmak olanaklıdır:

Türkçe öğrenenlerin yaptığı söylem hataları sınıflandırılmalı ve bu hataları kapsayacak daha geniş bir hata etiketleme sistemi geliştirilmelidir.

Ana dili konuşucularına yeterince doğal gelmeyen söylemlerin hatalı kullanımlardan ayırt edilebilmesi için kriterler geliştirilmelidir. Yukarıda bahsi geçen ifadelerin ana dili konuşucularına neden doğal gelmediği hakkında bilgi edinilmelidir.

Hangi hata türlerinin, öğrenenlerin söylemlerinin anlaşılmasını engelleyip hangilerinin engellemediği konusunda daha fazla araştırma yapılmalıdır.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Çıkar Çatışması: Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Finansal Destek: Yazar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Conflict of Interest: The author has no conflict of interest to declare.

Grant Support: The author declared that this study has received no financial support.

Kaynakça/References

- Ak Başoğul D. & Can, F.S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 100-119.
- Albayrak, F. (2010). *Türkçe öğrenen Moğol öğrencilerin yazılı anlatım yanlışlarının dil bilgisi açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aytan, T. & Güney, N. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında karşılaşılan sorunlar (Yıldız Tömer örnekleme). *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(2), 275- 288.
- Büyükkiz, K.K. & Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.

- Çerçi, A., Derman, S. & Bardakçı, M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik yanlış çözümlemesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(2), 695-715.
- Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümlemesi: yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görünüm. *International Journal of Language's Education and Teaching*, 3(1), 164-178.
- Dagneaux, E., Denness, S., Granger, S., Meunier, F., Neff, J., & Thewissen J. (Eds.) (2005). *UCL error-tagging manual, Version 1.2*. Louvain-la-Neuve: Centre for English Corpus Linguistics, Université Catholique de Louvain.
- Díaz-Negrillo, A. & Fernández-Domínguez, J. (2006). Error tagging systems for learner corpora. *Revista española de lingüística aplicada*, 19, 83-102. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/28137922_Error_Tagging_Systems_for_Learner_Corpora
- Díez Bedmar, M. B. (2011). Detecting learning disorders in students' written production in the foreign language: Are learner corpora of any help? *Porta Linguarum*, 15, 35-54.
- Emiroğlu, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarında Türkçenin dil bilgisi ve yazım özellikleriyle ilgili karşılaştığı zorluklar. *International Journal of Language Academy*, 2(3), 99-119.
- Ersoy, Ş. (1997). *Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatım yanlışlarının dil bilgisi açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Granger S. (2008). Learner corpora. In Lüdeling, A. & Kytö, M. (Eds.) *Corpus Linguistics. An International Handbook* (pp. 259-275). Berlin & New York: Walter de Gruyter. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/273480731_Learner_Corpora
- Granger, S. (2013). Error-tagged Learner Corpora and CALL: A Promising Synergy. *CALICO Journal*, 20(3), 465-480. <https://doi.org/10.1558/cj.v20i3.465-480>
- Hana, J., Rosen, A., Škodová, S., & Štindlová, B. (2010). Error-Tagged Learner Corpus of Czech. *Proceedings of the Fourth Linguistic Annotation Workshop*, 11-19. Erişim adresi: <https://aclanthology.org/W10-1802.pdf>
- Hunston, S. (2002). *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- İsiloğlu, S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde nesne durum ekinin kullanımı ile ilgili yanlışlar ve çözüm önerileri. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(2), 101-115.
- İnan, K. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarının hata analizi bağlamında değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(9), 619-649.
- Izumi, E., Uchimoto, K., & Isahara, H. (2005). Error Annotation for Corpus of Japanese Learner English. *Proceedings of the Sixth International Workshop on Linguistically Interpreted Corpora (LINC-2005)*, 71-80. Erişim adresi: <https://aclanthology.org/105-6009.pdf>
- Kıvrak, D. (2019). *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe yeterlik algı düzeyleri ve Türkçe yazılı anlatımlarındaki yazım yanlışları*. (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- López, W.C. (2009). Error analysis in a learner corpus: what are the learners' strategies? Erişim adresi: <https://www.um.es/lacell/aelinco/contenido/pdf/45.pdf>
- Meyer, Charles F. (2002). *English Corpus Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicholls, D. (2003). The Cambridge Learner Corpus error coding and analysis for lexicography and ELT. *Proceedings of the Corpus Linguistics 2003 Conference*, 16, 572-581. Erişim adresi: <http://ucl.ac.uk/publications/cl2003/papers/nicholls.pdf>

- Sarıca, N. ve Od, Ç. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamlama algısı sorunları. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 389-398.
- Subaşı Adalar, D. (2010). Tömer’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, 148, 6-16.
- Şahin, E. Y. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları. *Tarih Okulu Dergisi*, 6 (15), 433-449.
- Yılmaz, F. ve Bircan, D. (2015). Türkçe öğretim merkezinde okuyan yabancı öğrencilerin yazılı kompozisyonlarının yanlış çözümleme yöntemine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 113-126.



Mis/disinformation on COVID-19 in Social Media Narratives in Nigeria and Iraq: An Exploratory Investigation of their Linguistic Features from Pragmatic Perspectives

Ahmed Mohammed BEDU* , Hind Moayad ISMAIL** 



*(Ph.D.), University of Maiduguri, Languages and Linguistics Department, Borno State, Nigeria

** (Ph.D.) University of Anbar, College of Education for Women, Ramdi, Iraq

ORCID: A.M.B. 0000-0001-7144-7158;
H.M.I 0000-0002-1878-8823

Corresponding author:

Hind Moayad ISMAIL,
University of Anbar, College of Education for Women, Ramdi, Iraq
E-posta: hindmi@uoanbar.edu.iq

Submitted: 07.10.2022

Revision Requested: 03.01.2023

Last Revision Received: 14.01.2023

Accepted: 14.01.2023

Published Online: 01.02.2023

Citation: Bedu, A.M., Ismail H.M. (2022). "Mis/disinformation on COVID-19 in Social Media Narratives in Nigeria and Iraq: An Exploratory Investigation of their Linguistic Features from Pragmatic Perspectives". *Dilbilim Dergisi - Journal of Linguistics*, 39, 89-103.
<https://doi.org/10.26650/jol.2022.1185466>

ABSTRACT

The outbreak of Coronavirus 2019, known as COVID-19, has stimulated social unrest in all nations and at the same time has facilitated the spread of mis/disinformation about the pandemic in both mainstream and new media. It has also stimulated various research works that have investigated mis/disinformation on the pandemic, especially the social media narratives, through various fact-checking mechanisms. The fact-checking research that many researchers utilise to authenticate the source of this mis/disinformation about the plague focuses little or no attention on linguistic phenomena in the COVID-19 narratives in the social media discourse. The present paper, which deploys the qualitative method of analysis of information manipulation theory (IMT), investigates the linguistic features of mis/disinformation about COVID-19 from the data drawn from various social media platforms in Nigeria and Iraq. The research findings attempt to answer two research questions: Is mis/disinformation about COVID-19 detectable in the social media discourse pragmatically? Does mis/disinformation about the pandemic contains any linguistic features which language users utilise to achieve their intended communicative action? The findings, which show that IMT offers a multidimensional approach to the investigation of misinformation and disinformation about COVID-19, indicate that misinformation and disinformation can be detectable from non-observation of Grice's (1989) conversational implicature principles. In rendering a pragmatic explanation for why certain social media narratives on COVID-19 mis/disinform, the study findings reveal that there are linguistic features in the misinformed and disinformed contents that aid the manipulation of information to give partial information or prevent the eventuality in which the information content can be tagged as a total lie.

Keywords: Misinformation, Disinformation, COVID-19, Information manipulation theory



1. Introduction

The outbreak of Coronavirus 2019, known as COVID-19, not only disrupted the sense of normality across the globe but has also stimulated investigations of how both mainstream and new media narratives facilitate the spread of mis/disinformation about the pandemic. (Charteris-Black, 2021; Bedu and Thamer, 2022). It is a fact that the rapid spread of mis/disinformation on COVID-19 has attracted the attention of public and academic researchers, as such mis/disinformation in social media feeds and other online social networks increases anxiety and social unrest among people across the globe. In Iraq for instance, the country's media regulator, the Communications and Media Commission (CMC), suspended Reuters' license to operate in Iraq for three months and fined them 25 million Iraqi dinars (\$21,000). They accused the agency of risking public safety and jeopardising efforts to contain the pandemic. This and many similar actions by the Nigerian authorities therefore call for this research to mitigate the negative impact of misinformation and disinformation in COVID-19 narratives in social media.

In media discourse literature, misinformation and disinformation are terms which are sometimes used interchangeably to refer to false, deceptive or misleading messages spread under the guise of truthful and informative content (Guess & Lyon, 2020).

Various studies that investigate information on COVID-19 show instances in which mis/disinformation about COVID-19 is deliberately propagated through social media and social networks in Nigeria, especially regarding the scale of the pandemic and its origin, diagnosis and treatment (ARN, 2021). It is revealing that many of these works are devoted to authenticating the source of this mis/disinformation on the plague in social media narratives, while little or no attention is focused on bringing out the linguistic features of the misinformed and disinformed contents of the COVID-19 discourse (Katermina & Yachenko, 2020; Chen et. al., 2021).

Research on traditional communication establishes that smoke carries natural information about fire (Ibrahim and Sulaiman, 2020). This logical assumption postulates that all forms of information about social issues must also contain certain coded features in linguistic forms from the sender(s) and pass their intentional idea(s) to the recipient(s), who can infer some sense from the message (Bedu, 2017). The main concern of this paper is the investigation of these linguistic features from a pragmatic perspective to unravel the characteristic and pragmatic features of mis/disinformation in the social media discourse on COVID-19.

Important questions that beg for answers in this study are whether mis/disinformation about COVID-19 is detectable in the social media discourse pragmatically, and whether mis/disinformation about the pandemic contains any linguistic indication that language users utilise to achieve their intended communicative action(s). In this regard, the paper examines social media stories from Nigeria and Iraq to establish the pragmatic patterns of mis/disinformation about COVID-19 in the narrative social media discourse of COVID-19

2. Literature Review

An emerging body of research (Starbird, Arif, & Wilson, 2019; Wilson & Starbird, 2020; Guess & Lyon, 2020) has shown that mis/disinformation often deploys words differently than truth-tellers do in the social media discourse. Social media therefore becomes a very useful tool for disinformation, as many language users take advantage of the ubiquitous presence of new media, which gives their disinformation more visibility beyond the reach of authentic information.

According to Jack (2017), misinformation and disinformation are terms refer to information that is inaccurate, incorrect or misleading. But what separates disinformation from misinformation is intent. Jack (2017) states that **misinformation** is information whose inaccuracy is unintentional, while **disinformation** is information that is deliberately false or misleading.

Until now, the majority of researchers working on mis/disinformation about COVID-19 who labelled the phenomena an ‘infodemic’ employed source-driven processes that relied on computational approaches (Cinelli et. al. 2020). The researchers utilised computerised text analysis such as viral news tracking websites, fact-checking websites and Open-Source intelligence (OSINT) to not only identify but expose disinformation and misinformation around COVID-19 (Chen et. al. 2021).

The research utilising computerised efforts against disinformation narratives and social media discourse related to COVID-19 (especially the fact checking mechanism that checks media bias) and its findings tend to be inadequate in their descriptions and explanations. The findings only attempted to classify information about the pandemic as coming from questionable or reliable sources on various social media platforms. The research classified COVID-19 social media contents and their sources based on the truthfulness and bias of the information published. It grouped COVID-19-related information into two categories: either associated with reliable or questionable contents.

These research findings show that users on the most popular social media platforms (e.g., Twitter, Instagram and YouTube) are less susceptible to misinformation than users on less regulated social media platforms, such as Gab and Reddit, which spread information about the pandemic from questionable sources. Moreover, fact-checking mechanisms are usually constrained, as they require human expertise to verify the claims obtained from dataset retrieval and, to some degree of generalisation, it can be difficult to hypothesise the characteristic of mis/disinformation using such approaches (Chen et al., 2015).

Despite this recognition, most of these researchers pay little or no attention to the linguistic features in the content of these messages, which directly affects people’s behaviour and the effectiveness of the various countermeasures deployed by governments against the pandemic.

The other research approach that attempts to provide an in-depth analysis of the social dynamics of information related to COVID-19 is Natural Language Processing techniques. In this approach, researchers utilise techniques to investigate words embedded in the text corpus of

each platform, i.e., they develop a word vector representation in which words sharing common contexts are in close proximity. Moreover, by running clustering procedures on these vector representations, they separate groups of words and topics that are perceived as more relevant to the COVID-19 debate. Debates range from comparisons to other viruses and requests for God's blessing, to racism, while the largest volume of interaction is related to lock-downs, precaution measures and mobilisation of people to get vaccinated against the coronavirus.

Words and linguistic styles in all media narratives, including that of social media, played a critical role in shaping the audience's attitudes and opinions. Mis/disinformation about COVID-19, which has wide-ranging negative implications, especially an increase in the public health risk, can contain certain linguistic features that would help in persuading people to embrace wrong ideas or impressions about COVID-19.

From linguistic points of views, mis/disinformation is a fabricated piece of information intentionally designed to deceive an audience (Wahl-Jorgensen, et al., 2016). In this regard, scholars such as Linden, Lasorsa and Lewis (2009) treat mis/disinformation as deceptive information, which they compare to trustworthy news. According to their content analysis, deceptive news articles are typically organised to mis/disinform in the form of much longer text than trustworthy articles, and they contain more direct quotations in an effort to persuade their audience to accept their account.

Analysing the characteristics of misinformation spreading during the COVID-19 outbreak in China, Chen et. al. (2021) deploy descriptive analysis to classify COVID-19 misinformation into six types: (1) rumour, (2) no ultimate conclusion, (3) inaccuracy, (4) fake scientific knowledge, (5) dependent on the situation, and (6) fake news. The respective meanings of the six types are shown in Table 1 (adopted from Chen et al. (2021, p. 1872)):

Table 1: Classification of Misinformation Related to COVID-19 in China

Type	Description	Example
Rumor	In this data, the term of rumor is used to represent completely fake news or messages that have been verified by government or expert.	The unknown pneumonia in Wuhan is the SARS virus.
No ultimate conclusion (controversial conclusion)	This type is almost equal to Swire-Thompson and Lazer's definition that the message has not proven by the scientific community, and blindly following such messages may be ineffective or harmful.	Lopinavir/ritonavir can effectively remedy COVID-19.
Inaccuracy	The original or a part of the content of the message is genuine or factual; however, the final version of the message is processed or distorted.	If a disinfectant's name involves chlorine, it is a chlorine-containing disinfectant.
Fake scientific knowledge (fake common knowledge)	The message has been proven wrong by the scientific community.	Fireworks can prevent the epidemic.
Dependent on the situation	Such a message is factual only in specific situations.	N95 masks should be changed every four hours.
Fake news	Created news for attracting clicks and followers, or for entertainment purposes.	Brazilian President Jair Bolsonaro was confirmed as having COVID-19.

Chen et al. (2021) illustrate that the creation and spread of misinformation related to a public health emergency have a thematic focus, cultural and social factors, and a developmental process. The study recommends that targeted and effective management strategies for responding to misinformation on social media be used to tackle the current COVID-19 outbreak across the world and provide lessons for future health risk communication and misinformation research.

However, some of the COVID-19 pandemic discourse researchers attempt to evaluate meaning-making in the media narratives from the appraisal framework that widely regarded the linguistic phenomenon as the interpersonal metafunction of language (Bedu and Thamer, 2022). These researchers identify the fact that language users in COVID-19 discourse across various communities in Iraq express an attitude of affection, as shown below:

1. On a sad note, unlike many developed countries around the world, the Iraqi health care service that was once an envy of Middle Eastern nations cannot adequately test its citizens for the coronavirus pandemic nor does it have the capacity to treat large numbers of the sick and dying. (adopted from Bedu and Thamer, 2022: 164)

The excerpt in (1) above indicates the language user's attitude of affection for the good infrastructure and effective system of governance that Iraq had some years back, and that the language user thinks that for tackling emerging challenges like the COVID-19 plague, the country needs critical health facilities and the latest technology to deal with the pandemic.

In regards to the pragmatic aspect of communication, all discourses contain different pragmatic behaviours in form of informative and communicative intentions (Sperber, 2000). These two forms of intentions of discourse(s) are the catalysts to guarantee true and useful information or otherwise (mis/disinformation) in human communication. Grice's (1975, 1978, 1989) conversation maxims prescribe how senders of communication contribute true and useful information within the context in which a discourse event occurs and help their receivers to infer how true information (or otherwise) is being communicated. This is captured in the 'cooperative principle', and its four 'conversation maxims' to which discourse participants are said to adhere is shown below:

1. Maxim of quality

Try to make your contribution one that is true, specifically:

- i. Do not say what you believe to be false.
- ii. Do not say that for which you lack adequate evidence.

2. Maxim of quantity

i. Make your contribution as informative as is required (for the current purpose of the exchange).

- ii. Do not make your contribution more informative than is required.

3. Maxim of relation

Make your contribution relevant.

4. Maxim of manner

Be perspicuous, specially:

- i. Avoid obscurity of expression
- ii. Avoid ambiguity.
- iii. Be brief.
- iv. Be orderly.

It is obvious that by maintaining these maxims, the initiator of discourse is acting in the interest of providing his or her audience with relevant and reliable information in a way that is easy to understand. Owing to these principles, mis/disinformation can be detected pragmatically from the cooperative action of the communication of senders towards their receivers. In this circumstance, the editorial text-consumers/readers will give their attention to relevant stimuli in the editorial discourse.

Numerous studies also indicate that misrepresentation, distortion and mis/disinformation are tendencies of violation of Grice's maxims in every discourse (Bedu, 2017). For example, newspaper editorials are typically characterised by various forms of misrepresentation, omission, evasion and euphemism, which can all be seen as a violation of Grice's maxims (Chilton 2004). Let us see how this works in the following example (2) taken from a USA Today newspaper editorial.

2. **10 reasons to be thankful: our view**

As Americans gather for Thanksgiving, there's plenty to worry about, from Islamic State terrorists to a warming planet to big stores that can't keep your credit card numbers safe from Russian hackers.

But just one day, forget all that, and focus instead on some of the positive trends that too often get over looked. Here are 10:... (*USA Today*, November 26, 2014) (adopted from Bedu, 2017, p. 79)

In example (2) above, in the underlined sentence the writer misrepresents the issue by particularising and attributing the hacking of American credit card numbers to Russians, knowing that internet banking fraud has no border or nationality. Such a construction is a typical form of disinformation that clearly violates or flouts the maxim of quality. Similarly, the issue of omission violates the maxim of quantity, and evasion violates the maxim of relation. These violations can all lead to mis/disinformation about human events like COVID-19.

From the above discussion, the paper is set to utilise the information manipulation theory (IMT) that is heavily influenced by Grice's cooperative principle to investigate linguistic features and their effect on meaning-making in mis/disinformation about COVID-19.

3. Information Manipulation Theory

Information manipulation theory (IMT) is a pragmatic theory that is primarily concerned with systematic uses of language, as opposed to structure (McCornack, 1992). Pragmatics sees language use not only as a particular type of social action but as a form of cooperative dialogic discourse (Bedu, 2017). Based upon Grice's (1989) theory of conversational implicature, the theoretical assumptions of information manipulation theory are aimed at reconciling the competing goals of conveying information that the conversational partners are entitled to and minimising the damage that the conveyed information might cause. In this sense, the proponents of the theory are interested primarily in identifying and reconciling the ways in which sensitive information is manipulated and controlled by language users through the violation of conversation maxims and the cooperative principle (Grice, 1989).

The theoretical principles of information manipulation theory therefore postulate that manipulated and controlled messages are unique from other forms of discourse in that they involve deviations from what can be considered rational and cooperative conversational behaviour (McCornack, 1992). According to this theory, in all ongoing conversations, manipulated and controlled messages mislead recipients of the messages by covertly violating the principles that underlie and guide conversational understanding, like the maxims of quantity, quality, manner, and relevance of information (Bowers et al., 1977; Grice, 1989).

This research finds the IMT principles suitable to handling issues of mis/disinformation about COVID-19, as misleading information can arise from varying the *amount* of information that is disclosed, the *distortion* of information, the use of conventionally *ambiguous* phrases, and/or varying the *relevance* of the information that is presented in the social media discourse.

4. Source of Data and Methodology of Analysis

Misinformation and disinformation about COVID-19 and the negative consequences of such disinformation, in that it inhibits efforts to arrest the plague, have attracted worldwide attention and dedicated fact-checking efforts to counter mis/disinformation in social media. In this study, the primary source of data was 10 social media posts related to COVID-19 issues that were extracted from archived data of Twitter, YouTube and online newspaper platforms, each whose users are Nigerians and Iraqis in equal proportion. The collected data were retrieved from social media using an all-inclusive blind search. The phrase COVID-19 + <Country name> was used to search on new media platforms. The COVID-19 narratives that were retrieved from various platforms were used without the consent of the users because the data were freely accessible and labelled in the 'public' category of both media platforms and therefore, already in the public space and open to public scrutiny. However, to guarantee their privacy, names and images that could reveal the identities of the social media users or individuals and groups were concealed.

This paper is a qualitative content analysis exploring the pragmatic patterns and language of mis/disinformation about COVID-19. The qualitative method helps to evaluate the pragmatic cues of misinformation and disinformation in social media narratives on COVID-19. The goal here is to examine the different ways in which language users in the narratives of social media manipulate pragmatic features in the production of deceptive messages in the form of misinformation and disinformation. In doing so, the deployment of the qualitative method is not used for presenting but for describing and discussing the range of pragmatic features of mis/disinformation about COVID-19 in the social media discourse.

5. Data Presentation and Analysis

Working within the principles of Grice's cooperative principle, Bowers et al. (1977) explain that language users, in trying to misinform or disinform, are covertly violating the principles that underlie and guide conversational understanding of the discourse to mislead their audience. In such instances, Metts (1989) further explains, language users with the intent to mislead their audience code messages embedded with truthful but irrelevant information while presenting their messages. This assumption can be seen in the excerpt (2) below:

3. COVID-19 VACCINATION: SOKOTO WOMEN DISCOURAGED BY KANO MENINGITIS EXPERIENCE

Today, 25 years after the ugly experience of the 1996 trial of Trovan by a pharmaceutical company – Pfizer Inc. The hurting memory is yet to be erased from the consciousness of an average Nigerian, and this seems to have continued to haunt even genuine efforts towards addressing some health concerns.

In Sokoto, a North-western state like Kano, the fears are that the latest victim could be from the ongoing vaccination against the coronavirus disease (COVID-19) as some residents who spoke to this reporter have declined to take the highly recommended jabs against the rampaging virus.

In (3) above, the writer brings together two different events. The underlined sentence in the first paragraph about the 1996 trial of the meningitis vaccine 'Trovan' in Kano provides background in the form of the 'recall method' (in the sense of Metts (1989)) to manipulate truthful information in order to disinform the audience on the efficacy of the recommended jabs against the rampaging coronavirus. The proposition of the recall method, despite its truthful nature as an event, is the violation of relevance in information, since meningitis and the coronavirus are two different pandemics. This goes against the guidelines for the effective and efficient use of language in conversation spelt out by the maxim of relation (Grice, 1989).

In addition to the recall method, language users often utilise generic nouns to stand for the actors while trying to manipulate discourse for misinformation and disinformation purposes. Consider the following example in (4):

4. Soaring Cases of Covid-19 in Iraq

One doctor working at a hospital in Baghdad established by the health ministry to work with Covid-19, said he had seen nearly 1,000 patients suffering from the virus in the hospital.

He spoke on condition of anonymity, as a result of recent measures imposed by the ministry to prevent health workers from speaking to the media.

“The truth is the pressure is very high and the number of patients is increasing - but we are determined to overcome the ordeal,” he told Middle East Eye.

He said the hospital was stretched to capacity in efforts to cope with the number of new patients.

“Frankly, there is no safe distance between patients due to the small size of the rooms,” he said.

In (4) above, there is a violation of maxims due to non-observance of the maxim of manner as the article attempts to mis/disinform audience by withholding references through omission of the agent. The same thing happens in the data from the Nigerian social media user shown below in (5):

5. Several Clerics, especially from the Pentecostal community, also protested against government Covid 19 measures, especially the continued closure of churches and other places of worship even as the general lockdown was being relaxed.

Once such cleric is Pastor Chris Oyakhilome, the President and Founder of Christ Embassy, a leading Pentecostal church in Nigeria who has persistently and from the outset used misinformation to advance his anti- Covid conspiracies.

Pastor Chris as he is popularly called by his teeming admirers and church members, has blatantly denied the existence of the Covid 19 virus describing it as the biggest deception ever. For example, following the government March 30 nationwide lockdown as a result of rising Covid 19 infection rates, Pastor Chris had alleged then in a sermon that the lockdown was imposed in order to keep citizens indoors while 5G cables were laid. He stressed that citizens needed to be kept indoors to prevent protests against the installation of the 5G network.

In the same sermon, he also claimed that 5G technology and not Covid 19 was responsible for the deaths recorded in Wuhan China, since China is one of the countries in the lead in building and deploying the 5G technology.

In the underlined sentences in the third paragraph in (5), the text indicates that the pastor claimed that 5G cables were laid but that he ideologically concealed the reference of the agent (mobile telecommunications company) responsible for the installation or deployment of the 5G network in the country. Such syntactic structure is a typical violation of the maxim of manner, which urges language users to avoid obscurity of expression.

Apart from concealment, which falls within the violation of manner, falsification is another pragmatic strategy in misinforming and disinforming people about COVID-19, where language users assert information that is contradictory to the true information about the virus and its treatment to achieve their intentional communication purposes, as seen in (6) and (7) below:

6. In a video interview published on 12th, July 2020 on YouTube which has been viewed over three hundred and seventy-five thousand times, Okotie described COVID-19 vaccine as satanic. He said “What Bill Gates is doing under the auspices of the United Nations is to make sure that you receive the Food, the GMOs (Genetically Modified Organisms). When you eat that Genetically Modified Food that you eat and you take the vaccine, you have entered into communion with Satan, Lucifer. And that communion involves blood.

Now, since the blood of Jesus is not what is talking about, or what he has to offer, he will require you to seek blood somewhere else. And the only place where you can find blood is in another human being. So, one of the things that the vaccine will make you do is to become a vampire who needs to drink blood for sustenance. But we, as Christians, we don't drink the blood, we drink wine; which is an emblem of the blood and that sustains us spiritually. But his communion will require you drinking blood consistently so that you are a vampire for your sustenance.”

7. **Iraq reports first cases of Omicron variant**

Iraq has identified more than five cases of the Omicron coronavirus variant, the health ministry said in a statement on Thursday.

Five infected persons were from the northern city of Duhok, in Iraqi Kurdistan, the statement said.

More cases have been reported among foreign diplomats in Baghdad, the ministry said without elaborating on the number of cases.

Coronavirus infections have significantly decreased in recent months helped by rising numbers of vaccinated people. (Reuters 6 January 2022)

The underlined claims and their propositions in the first and second paragraphs in (6) and (7) above indicate that eating genetically modified food and getting the COVID-19 vaccine are manipulated information to misinform and disinform the audience. The underlined claims in the two excerpts violate the maxim of quality, which relates to discourse expectations regarding the veracity of information.

However, it has equally been noticed in the data that misinformation and disinformation about COVID-19 are manipulated information that violates the maxim of quantity regarding the amount of information that should be provided within a message. Consider the following excerpt in (5):

8. A viral video shared on multiple social media platforms, including WhatsApp groups in Nigeria, claimed that the consumption of raw onions and garlic was capable of treating coronavirus (COVID-19). Based on the unproven claim, the virus would die once the vegetables – onions and garlic- were consumed as smoothies.

The other interesting part of the claim was the advice to the Nigerian public to slice the onions or garlic and place them at the corners of individuals' homes.

In (8) above, the language user purposefully violates the maxim of quantity to produce and present issues on COVID-19 medication and prevention in the first and second paragraphs without any scientific backing or validation. Manipulations of quantity in the above excerpt

are what rendered the proposition of the information ‘deceptive’ to mislead the audience.

The misinformation and disinformation about COVID-19, in some instances, are not limited to the violation of one maxim, as they involve violation of several maxims by manipulating quantity, quality, manner and relevance within a given discourse. The combination of several violations in one message gives rise to what Matt and Chronis (1986) called half-truth discourse. Consider the following tweet in example (9):

I've warned about the dangers of the vaccine that will be proposed as the answer to #COVID 19. This will result in millions of deaths. Nig. Is trying to pass a law that will make it compulsory to take that vaccine as part of the world depopulation agenda. This is EVIL! #stopncdcbill

In the above example, the information contains a continuum of covert to overt misrepresentation of information, in which the language user in the tweet manipulates the information in several different ways, resulting in messages that were perceived as significantly deceptive to misinform and disinform the audience. The misinformation and disinformation are achieved through manipulations of quality (**‘I’ve warned about the dangers of the vaccine that will be proposed as the answer to #COVID-19.’**) since the author of the tweet is not a scientist and lacks the moral right and authority to warn the government or the public against taking the vaccine. Similarly, the author manipulates the maxim of quantity and relation to ensure clarity that are the baseline for “honest” information. The information in the tweet fails to adequately educate the audience and substantiate the relationship between COVID-19 vaccines and the human reproductive system or world demography to establish his alleged claim of a **‘world depopulation agenda’**.

6. Finding and Discussion

The findings in the data analysis show that IMT offers a multidimensional approach to the investigation of misinformation and disinformation about COVID-19 by integrating Grice’s (1989) theory of conversational implicature. The finding further indicates that the violations of quality involve the falsification of information in social media narratives on the pandemic. While the violations of quantity can result in lies of omission (deliberate masking of the responsible agent), the research findings show that the violations of multiple maxims (i.e., quality, quantity, relevance and manner) within a given discourse result in social media narratives on COVID-19 that are half-truth discourse, which is functionally synonymous with misinformation, disinformation and deception.

In rendering a pragmatic explanation for why certain social media narratives on COVID-19 mis/disinform, the study reveals that the mis/disinformation about the pandemic arises from covert or overt violations of one or more of Grice’s four maxims (quality, quantity, relevance and manner) by the language users, and the violations may not necessarily be visible to the audience of the social media.

In this regard, all misinformation and disinformation issues emanating from the violation of one or more of Grice's conversational maxims can be detected by the consumers of social media. From the discussions in the data analysis, the study discovers that language users misinform and disinform in all discourse when they fail to adhere to one or more Cooperative Principles and their maxims, as illustrated in Table 2 below:

Maxim	Violating the maxims	Examples
Quantity	<ul style="list-style-type: none"> • If the speaker uses circumlocution or does not get to the point • If the speaker is uninformative • If the speaker talks too little • If the speaker talks too much • If the speaker repeats certain words 	<p>Manipulation by violating the maxim of quantity, as there is no scientific information in the narrative, as shown below:</p> <p><i>A viral video shared on multiple social media platforms, including WhatsApp groups in Nigeria, claimed that the consumption of raw onions and garlic was capable of treating coronavirus (COVID-19). Based on the unproven claim, the virus would die once the vegetables – onions and garlic- were consumed as smoothies.</i></p>
Quality	<ul style="list-style-type: none"> • If the speaker lies or says something that is believed to be false • If the speaker is ironic or makes ironic and sarcastic statement • If the speaker denies something • If the speaker distorts information 	<p>Manipulation of truth by embedding COVID-19 narratives with truthful but irrelevant information, as in the following:</p> <p><i>COVID-19 VACCINATION: SOKOTO WOMEN DISCOURAGED BY KANO MENINGITIS EXPERIENCE Today. 25 years after the ugly experience of the 1996 trial of Trovan by a pharmaceutical company – Pfizer Inc.....</i></p> <p><i>In Sokoto, a North-western state like Kano, the fears are that the latest victim could be from the ongoing vaccination against the coronavirus disease (COVID-19)...</i></p>

Relevant	<ul style="list-style-type: none"> • If the speaker makes conversation that doesn't match the topic • If the speaker changes the conversation topic abruptly • If the speaker avoids talking about something • If the speaker hides something or hides a fact • If the speaker has the wrong causality 	<p>Manipulation by creating half-truth discourse through multiple violations of maxims, including that of relevancy, as seen below: <i>I've warned about the dangers of the vaccine that will be proposed as the answer to #COVID 19. This will result in millions of deaths. Nig. Is trying to pass a law that will make it compulsory to take that vaccine as part of the world depopulation agenda. This is EVIL! #stopncdcbill</i></p>
Manner	<ul style="list-style-type: none"> • If the speaker uses ambiguous language • If the speaker exaggerates • If the speaker uses slang when addressing people who do not understand it • If the speaker's voice is not loud enough 	<p>Masking the actor by omitting his name is clear manipulation, as illustrated below: <i>Soaring Cases of COVID-19 in Iraq</i> One doctor working at a hospital in Baghdad established by the health ministry to work with COVID-19, said he had seen nearly 1,000 patients suffering from the virus in the hospital. He spoke on condition of anonymity...</p>
(Grice, 1975, p. 45)		

7. Conclusion

The phenomena of misinformation and disinformation are not novel concepts in academic literature. The research findings in this paper prove that mis/disinformation are information that, by nature, is designed to mislead the consumers of such information. The paper also, in its discoveries, highlights that there are linguistic features in the misinformed and disinformed contents that aid the manipulation of information to give partial information or prevent the eventuality in which the information content can be tagged as a total lie.

In conclusion, the study recommends that the issue of pragmatic study of both the mainstream and new media discourse would improve the understanding of the violation of maxims specifically for misinformation and disinformation purposes, so that people would critically understand what is behind one's utterances and their underlying motives.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Conflict of Interest: The authors have no conflict of interest to declare.

Grant Support: The authors declared that this study has received no financial support.

References

- Africa Resilience Network, ARN (2021). *Combating covid-19 misinformation in Nigeria: A compendium of selected stories from the ARN project*. Abuja: Authorpedia Publishers. Retrieved from <https://www.icirnigeria.org/icirup/2021/09/ENGLISH-COMBATING-COVID-19-MISINFORMATION-IN-NIGERIA.pdf>
- Bedu, A. M. (2017). Semantico-pragmatic interrelation of editorials and their headlines in English-speaking Nigerian newspapers, Unpublished Ph.D. Thesis Süleyman Demirel University, Isparta.
- Bedu, A.M., & Thamer, A.A. (2022). A semantic evaluation of ideological positioning in awareness campaign against Covid-19 pandemic in Nigeria and Iraq from appraisal framework perspective. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(1), 159-168. Doi: 10.52462/jlls.172.
- Bowers, J.W., Elliott, N.D., & Desmond, R.J. (1977). Exploiting pragmatic rules: Devious messages. *Human Communication Research*, 3, 235-2
- Charteris-Black, J. (2021). *Metaphors of coronavirus: Invisible enemy or zombie apocalypse?* Cham: Palgrave Macmillan
- Chen, K., Luo, Y.; Hu, A., Zhao, J. & Zhang L. (2021). Characteristics of misinformation spreading on social media during the covid-19 outbreak in China: A descriptive analysis, *Risk Management and Healthcare Policy* 2021:14 1869–1879.
- Chilton, P. (2004). *Analyzing political discourse: theory and practice*. London: Routledge.
- Cinelli M, Quattrociochi W, Galeazzi A, Valensise CM, Brugnoli E, Schmidt AL, Zola P, Zollo F, & Scala A.(2020). The covid-19 social media infodemic. *Sci Rep.*;10(1):16598. doi: 10.1038/s41598-020-73510-5. PMID: 33024152; PMCID: PMC7538912.
- Grice, H. P. 1975. "Logic and conversation", in P. Cole and J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics Vol. 3: Speech Acts*, Academic Press, New York. 41-58
- Grice, H. P. 1978. Some further notes on logic and conversation. In P. Cole (Ed.), *Syntax and semantics*, Vol. 9: Pragmatics (pp. 113-128). New York: Academic Press.
- Grice, H. P. 1989. *Studies in the ways with words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Guess, A. M. & Lyon, B. (2020). 'Misinformation, disinformation, and online propaganda' In Persily, N. & Tucker, J. A. (eds.) *Social Media and Democracy: The State of the Field, Prospects for Reform*. London: University of Cambridge P. 10-33
- Ibrahim, B. and Sulaiman, A. (2020). Semiotic communication: An approach of understanding a meaning in communication, *International Journal of Media and Communication Research* Volume 1 (1): 22-32.
- Jack, C. (2017). Lexicon of lies: Terms for problematic information. *Data & Society*, 3, 22.
- Katermina, V. & Yachenko, E. (2020). Axiology of covid-19 as a linguistic phenomenon in English mass media discourse. *Advances in Journalism and Communication*, 2020, 8, 59-67. DOI: 10.4236/ajc.2020.82005
- Linden D., Lasorsa, D. L. & Lewis, S. C. (2009) The news readability problem, *Journalism Practice*, 3:1, 1-12, DOI: 10.1080/17512780802560708
- McCornack, S. (1992). Information manipulation theory *Communication Monographs* 59(1):1-16. doi: 10.1080/03637759209376245
- Metts, S. (1989). An exploratory investigation of deception in close relationships, *Journal of Social and Personal Relationships*, 6, 159-180.
- Metts, S., & Chronis, H. (1986). An exploratory investigation of relational deception. Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, Chicago, IL.

- Sperber, D. (2000). Metarepresentations in an evolutionary perspective. In D. Sperber D. (2000). (ed.), *Metarepresentations: A multidisciplinary perspective*. (Oxford University Press), 117-137
- Starbird, K., Arif, A., & Wilson, T. (2019). Disinformation as collaborative work: Surfacing the participatory nature of strategic information operations. *Proceedings of the ACM on Human Computer Interaction*, 3(CSCW), 1-26.
- Stewart, M. (2021). Defending weapons inspections from the effects of disinformation. *American Journal of International Law*, 115, 106-110.
- Wahl-Jorgensen, Andrew W., Richard, S., Janet H., Garcia-Blanco, I., Dencik, L., Stephen C., Carter, C., & Stuart A. (2016). the future of journalism. *Journalism Practice* 10 (7): 808–814.
- Wilson, T., & Starbird, K. (2020). Cross-platform disinformation campaigns: lessons learned and next steps. *Harvard Kennedy School Misinformation Review*, 1(1), 1-13.



İngilizce Hazırlık Programındaki Üniversite Öğrencilerinin İçerik Temelli İngilizce Öğretim Yöntemine Karşı Tutum ve Motivasyonuna Yönelik Çoklu Durum Araştırması

Multiple Case Study on University Students' Motivation and Attitudes toward the Content-Based English Teaching Method in English Preparatory Year Program

Merve KESKİN* , Mehmet GÜRLEK** 



*İstinye Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, İstanbul, Türkiye

**İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilimi Bölümü, İstanbul, Türkiye

ORCID: M.K. 0000-0001-5993-3890;
M.G. 0000-0002-6761-0271

Sorumlu yazar/Corresponding author:
Merve KESKİN,
İstinye Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü,
İstanbul, Türkiye
E-posta: mkeskinn12@gmail.com

Başvuru/Submitted: 05.12.2022

Revizyon Talebi/Revision Requested:
03.01.2023

Son Revizyon/Last Revision Received:
14.01.2023

Kabul/Accepted: 20.01.2023

Online Yayın/Published Online: 26.01.2023

Atıf/Citation: Keskin M., Gurlek M. (2022). "İngilizce hazırlık programındaki üniversite öğrencilerinin içerik temelli İngilizce öğretim yöntemine karşı tutum ve motivasyonuna yönelik çoklu durum araştırması". *Dilbilim Dergisi - Journal of Linguistics*, 39, 105-119.
<https://doi.org/10.26650/jol.2022.1214731>

Öz

Bu çalışma İstanbul, Türkiye'deki bir vakıf üniversitesinin hazırlık yılına entegre edilmiş içerik temelli İngilizce derslerine karşı öğrencilerin tutum ve motivasyonlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada karma araştırma deseni kullanılmıştır ve 16 farklı bölümden 27 öğrenci katılmıştır. İlk olarak öğrencilerin tutum ve motivasyonunu ölçmek amacıyla öğrencilere bir anket uygulanmıştır. Bu kısım araştırmanın nicel kısmını oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel bölümünde ise öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Tutum ve motivasyon anketine verilen yanıtların SPSS kullanılarak betimsel analizi yapılmış, kadın ve erkek öğrencilerin arasında tutum ve motivasyon açısından anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için t-testler ve bölümler arası anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için ise tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin durumsal veri analizi ise MAXQDA programında tamamlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yarısından fazlasının (%55,5) bu derse karşı olumlu bir tutum sergilediği görülmüştür. Tutum ölçeğinin ortalaması 3.48'dir. Öğrencilerin kısmen olumlu bir tutum sergilediği söylenebilir. İçsel motivasyon ölçeğinin ortalaması 3.51'ken araçsal motivasyonun ortalamasının biraz daha yüksek olduğu görülmüştür. Tutum ve motivasyon ölçeklerinde yapılan t-testler sonucu kadın ve erkekler öğrenciler arasında, tek yönlü varyans analizlerinin sonucunda ise bölümler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Durumsal veri analizinin sonucunda ise öğrencilerin tutum ve motivasyonunu etkileyen altı tema ortaya çıkmıştır. Bunlar içeriğe yönelik ilgi, dil becerilerine katkı, kelime dağarcığına katkı, ders içi yapılan aktivitelerin etkisi, ders materyalinin etkisi ve son olarak öğretmenin etkisidir. **Anahtar kelimeler:** İçerik temelli İngilizce eğitimi, Tematik dersler, İngilizce hazırlık programı, Motivasyon, Tutum

ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate students' motivation and attitudes toward the content-based English classes that are a part of the freshman year curriculum at a university in Istanbul, Turkey. This study has adopted the



integrated research design and includes 27 students from 16 different disciplines. The learners were first given a scale to measure their attitudes and motivation, and this makes up the quantitative portion of the study. Attitude scale was adapted from the scale "Thai EFL High School Students' Attitude Toward Content-Based Instruction" (2015) and motivation scale was adapted from "Motivations towards Learning English: The Case of Jordanian Gifted Students" (2015). After the adaptation and translation process, a pilot study was implemented to measure validity and reliability. Cronbach Alpha score of the scale was above 0.9. Therefore it is considered as reliable. (Nakip, 2003) Semi-structured interviews with the students were then conducted as part of the study's qualitative methodology. The study uses SPSS to conduct a descriptive analysis of responses from the attitude and motivation scale t-tests to see whether a substantial difference exists between the motivation and attitudes of male and female students. One-way analysis of variance (ANOVA) was also used to determine whether a significant difference exists for the students' attitude and motivation in terms of department. The study then carried out a situational data analysis of the semi-structured interviews using MAXQDA, with the results showing more than half the students (55.5%) to have favorable attitudes toward the course. The median score from the attitude scale was 3.48, from which one can say that the learners are generally optimistic. The mean score from the instrumental motivation scale ($M = 3.72$) was found to be slightly higher than the mean score from the intrinsic motivation scale ($M = 3.51$). No discernible difference was found between the male and female students' scores according to the results from the t-tests on the attitude and motivation scales nor among departments according to the one-way ANOVA. Six themes were revealed to impact students' attitudes and motivation as a consequence of the situational data analysis. These include interest in the subject matter, contribution to language skill development, contribution to vocabulary, impact of in-class activities, impact of course materials, and teacher's impact.

Keywords: Content-based English education, Thematic lessons, English preparatory program, Motivation, Attitude

EXTENDED ABSTRACT

This research takes as its subject the English preparatory classes that use content-based instruction, a method that combines language and content, where the content is used as a tool for learning the language without focusing too much on the form of the language. In general, this method also uses authentic materials suitable to the students' level and is applicable for students of all ages and levels. Different opinions are found on what the chosen content should be and whether content or language should be prioritized. For this reason, Met's (1999) content-based instruction is divided into six different topics: bilingual education, partially bilingual education, sheltered courses, adjunct models, theme-based courses, and language courses that focus more on the content.

This study aims to measure students' attitudes and motivation toward the content-based English courses that are integrated into the preparatory year program of a foundation university in Istanbul, Türkiye. The study uses the mixed-methods research design, and 27 students from 16 different departments participated in the study. First, a questionnaire was applied to the students to measure their attitudes and motivation. This part constitutes the quantitative section of the research. The qualitative section of the study conducted semi-structured interviews with the students. Descriptive analyses of the students' responses to the attitude and motivation scale was analyzed using SPSS. T-tests were implemented to see if a significant difference occurs between the male and female students in terms of attitudes and motivation. Additionally, one-way analysis of variance (ANOVA) was applied to see if a significant difference occurs in the students' attitudes and motivation in terms of department. The situational data analysis of the semi-structured interviews was conducted using MAXQDA.

The results show more than half the students (55.5%) to have positive attitudes toward this course. The mean score from the attitude scale was 3.48, and the students can thus be said to have partially positive attitudes. While the mean score from the intrinsic motivation scale was 3.51, the mean score from the instrumental motivation scale was slightly higher ($M = 3.72$). As a result of the t-tests performed regarding the students' scores from the attitude and motivation scales, no significant difference was found to have occurred between the female and male students, while the results from the one-way ANOVA also found no significant difference among the scores in terms of department. As a result of situational data analysis, six themes emerged that are shown to affect students' attitudes and motivation: interest in the content, contribution to developing language skills, contribution to lexicon, the effect of in-class activities, the effect of the course material, and the teachers' effect.

Giriş

Hızlı bir şekilde gelişen dünyada ortak dil önemli bir konumdur. Statistica Araştırma Departmanının verisine (2022) göre İngilizce bir buçuk milyarı aşan konuşucu sayısı ile dünyada en çok konuşulan dildir. Bunun sebebi ve aynı zamanda sonucu olarak İngilizce sosyal, iş, akademik alanda sıklıkla kullanılan köprü dili haline gelmiştir ve İngilizceyi öğrenmek bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu sebeple İngilizceyi öğrenmek ve öğretmek büyük önem kazanmış, 20. yüzyıldan sonra İngilizceyi öğretmek için çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Bilinen en eski yöntem olan sadece okuma ve yazmaya odaklanan dilbilgisi çeviri yöntemi, buna tepki olarak doğan ikinci dilin anadil gibi edinilmesini savunan direkt yöntem, öğretmenin sadece konuşarak biçim odaklı hiçbir şeye yer vermediği doğal yöntem, davranışçı ve yapısalcılardan etkilenen tekrar ve ezbere yönelik işitsel-dilsel yöntem, dilin üretkenliğine vurgu yapan bilişsel yöntem, toplumbilimin etkisiyle gelişen bağlama uygun dil becerisini geliştiren iletişimsel yöntem, bir yöntemin değil bir çok yöntemin doğru yerde harmanlanarak kullanılmasını savunan seçmeli yöntem, kendine güven ve motivasyon kavramlarıyla ilişkili telkin yöntemi, motivasyon, tutum, kişilik ve duygusal faktörleri göz önünde bulunduran grupla dil öğretim yöntemi, dili bir matematik sorusu gibi analiz etmeyi öne süren sessizlik yöntemi, motor öğrenmeyle dili pekiştiren fiziksel tepki yöntemi, dört temel dil becerisini kullanarak görevleri tamamlama amacı olan görev temelli yöntem gibi bir çok metod bulunmaktadır.

Bu araştırmaya konu olan yöntem ise dil ve içeriğin bir araya getirilerek oluşturulan, dilin biçimine çok odaklanmadan, içeriğin dili öğrenmede bir araç olarak kullanıldığı ve öğrencilerin seviyesine uygun genellikle otantik materyallerin kullanıldığı içerik temelli yöntemdir. Bu yöntem her yaştan ve seviyeden öğrenci için kullanılabilir. Seçilen içeriğin ne olacağı ve içeriğin mi yoksa dilin mi ön planda tutulacağı konusunda farklı görüşler vardır. Bundan ötürü Met (1999) içerik temelli yöntemi iki dilli eğitim, kısmen iki dilde eğitim, korumalı dersler, tamamlayıcı dersler, tematik dersler ve son olarak içeriğin sıklıkla kullanıldığı dil dersleri olarak altı farklı başlığa ayırmıştır.

İçerik temelli eğitim ikinci dil edinimi araştırmaları tarafından desteklenir. Öncelikle Met (1991) doğal dil ediniminin bir bağlam içerisinde gerçekleşmesi gerektiğini belirtir. İçerik temelli eğitimde anlamlı bir bağlam sayesinde edinim seviyesi yükselir. Ayrıca öğrencilerin aralarındaki iletişimi sağlamak için kullandığı anlam tartışması edinimi kolaylaştırır ve dili öğrenmek için bir amaç verir (Lightbown ve Spada, 2008). Krashen'ın (1983) anlaşılabilir girdi hipotezi de içerik temelli eğitimin ikinci dil ediniminde etkili bir yöntem olduğunu belirtir. Ayrıca zaman kısıtlamasından dolayı Bilişsel Akademik Dil Becerisi ve Temel Kişilerarası İletişim Becerilerinin birlikte verilmesi öğrenciler için faydalı olacaktır (Cummins, 1981). Genesee (1994) soyut dilbilgisinin içerikle birlikte somut hale getirmenin etkili olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak dilin bağlama ve amaca göre değiştiği böylece içerik temelli eğitimde dilin farklı fonksiyonlarda nasıl kullanılabileceği vurgulanır (Genesee, 2007; Cummins, 1981; Chomsky, 1986).

Bu yöntem aynı zamanda yabancı dilde eğitim stratejileri araştırmaları tarafından da onaylanır. Grup ve partner çalışmalarını sıklıkla kullanılan tekniklerden bir tanesidir ve bu çalışmalar öğrencilerin üretici dil becerilerini geliştirmede büyük rol oynar (Crandall, 1992). Öğrenme stratejilerinin önemini vurgulayan içerik temelli dil eğitimi, yeni stratejiler kullanmayı ve öğrencilerin bunları kendi başına uygulayabileceği otonom hale gelmesini amaçlar (Chamot,1991). Analitik düşünme ve öğrenme stratejileri öğrencilerin bilgiyi toplama, organize etme ve çıkarımlarda bulunma gibi becerilerini geliştirir (Met,1991).

İkinci dil edinimi ve eğitim stratejileri araştırmalarına ek olarak eğitim ve bilişsel psikoloji araştırmaları da bu yöntemi destekleyen bazı çalışmalar sunmuştur. İkinci dilin bağlam içerisinde verilmesi öğrencilere bilişsel becerilerini kullanma fırsatını doğurma (Genesee,1991), dikkatini artırma (Anderson,1993), dil ve anlam arasında bir köprü kurarak uzun süreli hafızada saklanmasını sağlama (Byrnes ve Sprang,2003) ve motivasyonlarını artırma (Curtain ve Haas, 1995) gibi olumlu yanları vardır.

Hem Türkiye’de hem de diğer ülkelerden araştırmacılar ve eğitimciler tarafından kullanıldığında öğrencilerin dil gelişiminde gelişimin gözlenebildiği bu yöntemin diğer her yöntemde olduğu gibi bazı zorlukları da vardır. Kullanılan materyalin önemi, öğretmen eğitimi ve müfredat oluşturma dersi etkili bir şekilde işleyebilmek için önemlidir (Met,1991). Bunlar genellikle dersi hazırlayan kişiler için zaman, emek ve çaba isteyen kısımlardır.

Bu araştırmanın da bir parçasını olan motivasyon ve tutum İngilizce dili öğreniminde sıklıkla çalışılmış bir konudur. Ana dilin aksine ikinci bir dil öğrenirken motivasyon önemli bir faktördür (Ushioda,2010). Motivasyon farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Gardner ve Lambert (1959) motivasyona sosyo-psikolojik perspektiften ölçülebilecek bir olgu olarak bakmıştır. Aynı zamanda içsel ve araçsal motivasyon olarak iki farklı güdülenme kavramını ortaya koymuş ve ikinci dil araştırmacıları tarafından ve bu araştırmada da kullanılan “*Attitude/Motivation Test Battery*” adlı tutum-motivasyon ölççeğini geliştirmiştir. Bireysel farklılıkların motivasyon üzerindeki etkileri üzerinde araştırmalar yapan Crookes ve Schmidt (1991), özsaygı teorisini ortaya süren Covington (1998) ve öz-yeterliliğin önemini vurgulayan Bandura (1997) motivasyon ve birey arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Dörnyei (2001) ise motivasyonu sabit bir olgudan ziyade süreç içerisinde pek çok etken tarafından değişebilen bir kavram olarak tanımlamıştır. Dörnyei (1998) motivasyonu detaylı bir şekilde dil düzeyi, öğrenci düzeyi ve öğrenim durumu düzeyi olmak üzere üç ana başlık altında inceler.

Bu araştırma tutum ve motivasyon kavramlarını içerik temelli İngilizce öğretilimi ile harmanlar. Araştırmanın amacı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin hazırlık programında aldıkları içerik tabanlı derse karşı olan tutumları ve motivasyonlarını belirlemektir. Bu amacı araştırmak için aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır: İngilizce Hazırlık Programındaki üniversite öğrencilerinin içerik temelli İngilizce öğretim yöntemine karşı tutumları nasıldır? İngilizce Hazırlık Programındaki üniversite öğrencilerinin içerik temelli İngilizce öğretim yöntemine karşı motivasyonları nasıldır?

Yöntem

Bu araştırma, İstanbul'daki bir vakıf üniversitesindeki hazırlık öğrencilerinin İngilizce hazırlık programında aldıkları UNIQUE dersi adı altındaki içerik temelli İngilizce dersine karşı olan tutum ve motivasyonlarını araştırmaktadır. Lisans döneminde alınan özel amaçlı İngilizce derslerinin aksine, UNIQUE dersinin amacı hazırlık dönemi boyunca öğrencilerin kendi fakülteleriyle ilgili içeriği hem de yabancı dil olarak İngilizceyi öğretmektir. Araştırma hem nitel hem nicel araştırma desenini içermektedir. Nicel veri öğrencilerin tutum ve motivasyonlarını ölçmek için sayısal bir veri sağlarken nitel veri toplama araçları ile edinilen veri ise öğrencilerin tutum ve motivasyonlarını etkileyen sebeplerin nedenleri ve nasılları üzerine detaylı veri sunacaktır. Çalışmaya dönem başında yapılan yerleştirme sınavında Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre B1 seviyesinde olan 13'ü kadın 14'ü erkek olmak üzere 27 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin yaş aralıkları 18-22 aralığındadır. Görüşmeler yapıldığında öğrencilerin tamamı 13 haftalık güz dönemi ve 13 haftalık bahar dönemi boyunca toplamda 104 saatlik içerik temelli İngilizce dersine katılmışlardır. Bu araştırmada karma araştırma deseni kullanıldığı için nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nicel araştırma aracı olarak öğrencilerin tutum ve motivasyonlarını ölçen bir anket ve nitel araştırma aracı olarak katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Tutum ve motivasyon ölçeğinin betimsel analizi yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ise durumsal analiz ile incelenmiştir.

Bulgular ve Tartışma

İlk olarak tutum ve motivasyon ölçeği betimsel olarak analiz edilmek üzere öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin bu derse karşı olan tutumlarını ve motivasyonlarını ifade etmeleri için 5'li Likert ölçeğindeki maddelere “Kesinlikle katılmıyorum,” ve “Kesinlikle katılıyorum,” aralığında bir cevap vermeleri istenmiştir. 22 maddeden oluşan ilk ölçek öğrencilerin sadece bu derse karşı olan tutumlarını ölçmeyi, 18 maddelik ikinci ölçek ise içsel ve araçsal motivasyonu ölçmeyi amaçlar. Betimsel analiz olarak öğrencilerin her bir maddeye vermiş oldukları cevapların yüzdelik dağılımı verilmiş, erkek ve kadın öğrenciler arasındaki farklar t-test uygulanarak, farklı bölümler arasındaki farklar ise tek yönlü varyans testlerinin sonuçlarıyla ortaya konulmuştur.

Bir bütün olarak tutum ölçeğinin betimsel analizi göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin yarısından fazlasının (%55,5) bu derse karşı kısmen olumlu bir tutum sergilediği gözler önüne serilmiştir.

Tablo 1: Tutum Ölçeğinin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

	N	Ort.	SS
Tutum Ölçeği	27	3.48	0.73

Tutum ölçeği Dörnyei'nin (1998) tutum ve motivasyon düzeylerinden esinlenerek alt-boyutlara ayrılmış ve öğrencilerin bu derse karşı olan tutumunu içselleştirme, öğretmen, sınıf

İçerik arkadaş etkileşimi, ders içeriği ve materyal açısından incelenmiştir. Dersi içselleştirmenin tutuma olan etkisinin ortalaması 3.67, öğretmenin etkisinin ortalaması 3.96, sınıf içi arkadaş etkileşiminin etkisi 3.89, ders içeriğinin etki ortalaması 3.03, materyalin etkisinin ortalaması ise 3.27'dir. Buradan hareketle ikincil araştırma sorularına cevap olarak alt-boyutların tutuma olan etkisinin sıralaması şu şekildedir: Öğretmen, ders içi arkadaş etkileşimi, dersi içselleştirme, materyal ve son olarak içerik gelmektedir.

Tablo 2: Tutumu Etkileyen Faktörlerin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları			
	N	Ort.	SS
İçselleştirmenin Tutuma Etkisi	27	3.67	0.99
Öğretmenin Tutuma Etkisi	27	3.96	1.09
Sınıf İçi Arkadaş Etkileşiminin Tutuma Etkisi	27	3.89	1.04
Ders İçeriğinin Tutuma Etkisi	27	3.03	0.58
Materyalinin Tutuma Etkisi	27	3.27	1.05

Yukarıdaki sıralamaya bakıldığında Met'in (1991) öğretmen eğitimi hakkındaki görüşlerinin önemi görülmektedir. Dil öğretme alanında uzmanlaşmış eğitimcilerin içerik hakkında da yeterli bilgiye sahip olmasının önemi büyüktür. Eğer bu dersi verecek olan eğitimci içerik alanında uzmanlaşmış dil öğretme alanındaki stratejilere ve tekniklere hâkim olmasının yeri büyüktür. Met'e ek olarak Bayyurt'un (2013) içerik temelli dersler veren öğretmenlerin eğitimleri hakkındaki önerileri göz ardı edilmemelidir.

İkinci olarak içerik temelli dil öğretiminde yeri büyük olan işbirlikli öğrenmeyi odağına alan sınıf içi grup ve partner çalışmalarının öğrencilerin bu derse karşı olan tutumunu etkilediği görülmüştür. Crandal (1993) her öğrencinin kendine ait olan ve bireysel ürettiği stratejileri sınıf arkadaşlarıyla beraber olarak deneyimlemesinin ikinci dil edinimine büyük bir katkısı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Spada'nın (2008) öğrenciler arasında iletişim sırasındaki kopuklukları onarmak için etkileşimi sürdürürken dili anlamlı bir şekilde kullanma fırsatı doğduğunu belirtmiştir.

Üçüncü olarak içerik temelli İngilizce dersinde öğrencilerin sadece dil becerilerine odaklanmaktansa eğitim ve iş hayatında karşılarına çıkacak içeriği önceden deneyimleyebilecekleri ve bireysel çalışmalarla destekleyebilecekleri Crandal (1993) tarafından ifade edilmiştir. Bu çalışma UNIQUE dersinin içselleştirmenin etkisini artırdığını gösterir. Buna ek olarak aynı anda hem Temel Kişilerarası İletişim Becerilerinin hem de Bilişsel Akademik Dil yeterliliğini artırarak öğrencilerin bu iki beceriyi de aynı anda kazanmasını sağlar (Cummins, 1984).

Bu derste kullanılan ve öğrencilerin kendi bölümlerine ve doğal olarak ilgi alanlarına yönelik olan materyaller öğrencilerin tutumunu etkileyen bir diğer faktördür (Genesee, 1997). Öğrencilerin dili mantıklı ve ilgi duydukları bir bağlam içerisinde gördükleri için zorlu yapıları kavramalarının daha da kolaylaştığı ifade edilmiştir (Corrales ve Maloof, 2011). Ancak burada

çok önemli olan bir faktör hazırlanan materyalin öğrencilerin seviyesine uygun olması ve bu sebeple materyallerin seçilirken hem dil hem de içerik uzmanlarının fikir beyan etmesi mühimdir. Buna ek olarak materyalin bütüncül dil stratejisine uygun olarak tüm dil becerilerini kapsaması ve çeşitli grafik ve şekillerle desteklenmesi gerektiği (Crandal, 1993) göz ardı edilmemelidir.

Yapılan t-test sonuçlarına göre yukarıda bahsedilen ölçeğin alt-boyutları göz önünde bulundurulduğunda alt-boyutların hiçbirinde kadın ve erkek öğrencilerin arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Aynı zamanda farklı bölümlerin tutumlarının karşılaştırıldığı tek yönlü varyans analizinin sonuçlarında öğrencilerin bölümleri ve tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

İçsel motivasyon ölçeğinin betimsel analizine bakıldığında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun hemfikir olduğu madde bu dersin onları kendi alanları hakkında makaleleri, dergileri ve yayımları genel olarak takip edebilecek yeterliliğe sahip olacak seviyeye getirmesidir. Ayrıca öğrenciler bu dersin sadece içerik anlamında değil onların İngilizce konuşurlarının kültürüne ve geleneklerine aşina olmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin içsel motivasyon ölçeğine verdiği yanıtların ortalaması 3.51 olmakla birlikte bu derse katılanların içsel motivasyon açısından kısmen olumlu bir şekilde etkilendiği çıkarımı yapılabilir. Araçsal motivasyon ölçeğinde ise öğrencilerin en fazla beklentisi olduğu kısım bu dersin ileride iş bulmalarına yardımcı olacağıdır. Sonrasında akademik başarı ve kariyerleri için bu dersin gerekli olduğu düşünmektedirler. Bu ölçeğin ortalaması ise 3.71 olarak içsel motivasyondan biraz daha yüksektir.

	N	Ort.	SS
İçsel Motivasyon	27	3.51	0.92
Araçsal Motivasyon	27	3.71	1.20

İki ölçeğin ortalaması karşılaştırıldığında araçsal motivasyonun ortalamasının içsel motivasyondan biraz daha yüksek olduğu görülmüştür ancak t testi sonuçlarına göre arada anlamlı bir farklılık yoktur. Ayrıca kadın ve erkek öğrencilerin arasındaki farkı ortaya koymak için yapılan t-teste ve öğrencilerin bölümlerine ilişkin tek yönlü varyans analiz sonuçlarına göre Öztürk (2012) Kırkgöz'ün (2005) çalışmaları aksine cinsiyetler ve Çakıcı'nın (2007) çalışmasına zıt olarak bölümler arasında da anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizinde ortaya temel olarak çıkan temalar ise şu şekildedir: İçeriğe yönelik ilgi, dil becerilerine katkı, kelime dağarcığına katkı, ders içi yapılan aktivitelerin etkisi, ders materyalinin etkisi ve son olarak öğretmenin etkisidir.

İlk olarak öğrencilerin içeriğe yönelik ilgisinin bu derse karşı olan motivasyon ve tutumu üzerinde yadsınamaz bir etki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu içerik temelli derslerin kendi bölümleri etrafında düzenlenmesinden kaynaklı bu derse karşı olan

motivasyon ve ilgilerinin arttığını belirtmişlerdir. Hatta bazı öğrenciler genel İngilizce dersleri ile kıyaslandığında bu derse karşı daha motive geldiklerini ve bu derste daha hevesli olduklarını belirtmişlerdir. Türkiye’de Ugurer (2018), Filiz (2019), Ateş (2019) ve yurtdışında Snow ve Brinton’ın (1988) araştırmalarının sonuçlarına paralel olarak öğrenciler bu derse karşı motive olduklarını, dersi ilgi çekici bulduklarını ve bu ders için hevesli olduklarını belirtmişlerdir. Yine bu araştırmaların ortaya koyduğu üzere, bu araştırmada da benzer şekilde öğrenciler özgüvenlerinin ve bireysel çalışma isteklerinin arttığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler bölümleri hakkında bilgi sahibi oldukları için lisans eğitimine başladıklarında daha rahat olacaklarını ve öğrendikleri bilgilerin eğitim ve kariyer hayatlarında işe yarayacağını ifade etmişlerdir.

Görüşmelerde ortaya çıkan ikinci bir tema ise öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğunun dil becerilerinde gelişmelerini düşünmeleridir. Bu görüş literatürdeki diğer araştırmalarla da desteklenmektedir. Can (2016), Erkan (2013), Chapple ve Curtis (2000), Arulselvi (2016), Rodgers (2016) ve Burger (1989) araştırmalarında öğrencilerin tüm dil becerilerinde gelişmeler olduğunu belirtmişlerdir.

İlk olarak okuma becerisi göz önünde bulundurulduğunda öğrenciler materyaldeki okuma metinlerinin kendi alanlarıyla ilgili olduğu için okuma parçalarını daha etkili bir şekilde okuduklarını, bunları ileride bölümlerinde okuyacakları makaleler için bir basamak olarak gördüklerini ve okuma becerilerinin dönemin başına kıyasla daha iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Kışlal (2019), Demirbaş (2018), Snow ve Brinton (1988), Adhikary (2020), Khruawan ve Dennis’in (2017) araştırmalarında olduğu gibi öğrenciler okuma becerisi göz önünde bulundurulduğunda daha başarılı olduğu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin hemfikir olarak ilerlediklerini düşündükleri bir diğer dil becerisi ise dinlemedir. Bu derste kullanılan materyaller, dinleme parçaları ve videolar bakımından oldukça zengindir. Videolar öğrencilerin bilgilerini görsel olarak da pekiştirmeyi destekler ve altyazı seçeneği sayesinde dinlemenin takibi kolaylaşır. Ancak bu derste otantik materyaller kullanıldığı için öğrenciler alışıktıkları standart İngilizceyi duymadıklarında dinleme bölümlerinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Üçüncü olarak yazma becerisinde Shibata (2019), Snow ve Brinton (1988) ve Elgün Gündüz’ün (2017) çalışmasına benzer olarak öğrenciler daha iyi performans sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler yazma aktiviteleri sırasında, öğrendikleri kelimeleri kullanmalarının onların hem kelime bilgisini hem de yazma becerisini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda üstünde durulması gereken bir konu ise yapılan aktivitelere öğretmenler tarafından gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında verilen geri dönütlerdir. Öğrenciler bunların faydalı olduğunu düşünmektedirler çünkü Lapkin ve Swain’in (2013) de belirttiği üzere biçime odaklanılmayan içerik temelli eğitimde öğrencilerin yaptığı hatalara geri dönüt alması önemlidir. Bu bağlamda öğretmenin ve verdiği geri dönütün etkisi de göz ardı edilmemelidir.

Öğrencilerin çoğunun geliştiklerini belirttikleri son dil becerisi ise konuşmadır. Öğrenciler özellikle bu derste konuşurken diğer derslere kıyasla daha rahat olduklarını ve dilbilgisel doğruluk

yerine akıcılığa önem verdiklerini söylemişlerdir. Bu sebeple dilbilgisine odaklanılmayan bu derste öğrencilere konuşma açısından daha konforlu bir alan sunulduğu söylenebilir. Burada dikkat edilmesi gereken bir konu öğrencilerin dilbilgisel doğruluğa önem vermemesidir. İçerik temelli eğitimde biçime odaklanılmaması öğrencilerin dilbilgisel olarak yanlış bir şekilde üretici becerilerini kullanmasına sebep olmaktadır (Swain, 1993). Ancak içerik temelli eğitime ek olarak hafta için aldıkları ve dilin biçimine de odaklanılan genel İngilizce derslerinde öğrenciler yaptıkları hataların farkına varma şansına sahip olabilirler (Lightbown ve Spada, 2008; Harley, 1993; Lyster, 1994). Öğrencilerin yorumları Alptekin, Erçetin ve Bayyurt'un (2007) konuşma sırasında öğrencilerin daha özgüvenli ve rahat ve Kışlal'ın (2019) içerik temelli derslerde konuşma becerisi için otantik bir ortam oluştuğundan öğrencilerin daha istekli olduğunu belirttikleri araştırmaya paraleldir. Ayrıca ders bir tema etrafında döndüğü için Sunarwan'ın (2019) da belirttiği gibi öğrenciler daha yaratıcı konuştuğunu ifade etmişlerdir.

Kelime dağarcığına katkı öğrencilerle yapılan görüşmelerden çıkan ve her öğrencinin katıldığı bir temadır. Öğrenciler bu dersin kelime bilgisi açısından onları geliştirdiğini, kendi bölümleri hakkında bilgi sahibi olduklarını ve bu derste öğrendikleri kelimeleri eğitim ve kariyer hayatlarında karşılırlarına çıkacaklarını düşünmektedir. Ayrıca kelime etkinliklerinin kelime üretmeye de odaklanması öğrencilerin kelime dağarcığını daha da gelişmesine katkıda bulunmuştur. Öğrencilerin de kelime bilgisi açısından geliştiğini ifade etmeleri Elgün Gündüz (2017), Mede ve Çınar (2018) ve Filiz'in (2019) araştırmalarını destekler niteliktedir.

Öğrencilerin ders içerisinde yaptıkları aktiviteler ve ders içerisindeki iletişim öne çıkan bir başka temadır. Öğrenciler özellikle grup ve partner çalışmaları sayesinde İngilizceyi kullanırken duydukları endişenin azaldığını, sınıf arkadaşlarıyla kurdukları ilişkinin daha iyi bir hale geldiğini, sorumluluk bilinçlerini ve otonomilerini arttırdığını belirtmişlerdir. Bu Krashen'in (1982) dil öğrenilen ortamın endişe ve stresten uzak olması görüşünü destekler niteliktedir. Ayrıca Corrales ve Maloof'un (2001) çalışmasında da içerik temelli İngilizce sayesinde öğrencilerin duyduğu endişenin azaldığı görülmüştür. Bunlara ek olarak içerik temelli eğitim modelini destekleyen eğitim stratejileri, grup ve partner çalışmalarının hedef dilin sınıf içerisinde kullanımını arttırdığını gösteren çalışmalar bu araştırmayı desteklemektedir (Crandall, 1992; Cochran, 1989). Genesee'nin (1991) belirttiği gibi bu ders sayesinde öğrenciler grup çalışmalarlarıyla birlikte sınıf ortamında bilişsel ve sosyal gelişimlerini sürdürebilirler. Öğrencilerin arkadaşlarıyla daha iyi ilişkiler kurması bu görüşle paraleldir. Grup ve partner çalışmalarına ek olarak sunumlar ve oyunlar da ders içinde kullanılan diğer aktivitelerdir. Sunumlar öğrencilerin prosedürel bilgilerinin otomatikleşmesine katkıda bulunur (Anderson, 1993). Öğrenciler oyunlarla birlikte öğrendikleri için daha keyifli bir eğitim deneyimleme fırsatı bulmuşlardır. Stresin ve endişenin az olduğu ortamda dili öğrenme kolaylaşır (Krashen, 1983).

Ders materyali içerik temelli eğitimin zorluklarından bir tanesidir. İyi hazırlanan bir materyal hem içerik hem de dile odaklanmalı ve öğrencinin seviyesine uygun olmalıdır (Bayyurt, 2013). Bazı öğrencilerin ders materyali hakkındaki yorumları olumludur. Örneğin psikoloji, dijital

oyun tasarımı ve yeni medya bölümleri için hazırlanan materyali kullanan öğrenciler materyalin çok güzel hazırlandığını, ilgi çekici ve seviyelerine uygun olduğunu ifade etmiştir. Ancak diğer öğrenciler bilişim yönetim sistemleri, uluslararası ticaret ve sağlık bilimleri için kullanılan materyallerin çok genel ve yüzeysel olduğunu daha spesifik konular görmek istediklerini ve bu nedenle sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu fikirleri, Uğurer (2018), Curtain ve Haas (1995) ve Gardner ve Lambert'in (1959) ilgi çeken materyalin öğrencilerin derse karşı olan motivasyonunu ve derse katılımını arttırdığını belirttikleri görüşlere paraleldir.

Öğretmenin etkisi görüşmelerin analizinden çıkan son temadır. Eğitimde öğretmenin önemi yadsınamaz bir olgudur. Ancak içerik temelli eğitimde belki de bu durum daha önemli bir hal almaktadır. Kuramsal çerçevede detaylı bir şekilde açıklanan Met'in (1991) içerik temelli yöntemde öğretmen eğitimi vurguladığı makalesinin önemi bu çalışmada da görülmektedir çünkü öğrencilerin büyük bir çoğunluğu öğretmenlerinin içeriği öğrenmek için çaba sarf ettiğini gördüklerini ve ders işleyişinden memnun olduğunu ifade etseler bile derslerine kendi bölümlerinden alanında uzmanlaşmış öğretmenlerin girmesini istediklerini belirtmişlerdir. Bu dersi veren öğretmenlerin uzmanlık alanlarının sadece İngilizce eğitimi olması ve dil eğitimi hakkında pedagojik yeterliliğe sahip olmasına rağmen içeriği öğretebilmek için kullanılan materyale hâkim olması, içeriği bir şekilde öğrenmesi ve içerikle alakalı gerekli araştırmayı yapması gerekmektedir. Var olan materyal her öğrencinin seviyesine uygun olmayabilir. Bu sebeple dersten aldığı geri dönüte göre materyali uyarlaması gerekmektedir (Met, 1991). Hiç şüphesiz tüm bunlar bir öğretmen için oldukça emek ve zaman harcamasını gerektiren bir durumdur. Ancak bu emeği ve zamanı ayıran öğretmenler hakkında gelen yorumlar olumludur.

Öğrencilere bu dersin geliştirilmesi ve iyileştirmesi gereken yönler sorulduğunda öğrencilerin bir kısmı öğretmenlerin kendi bölümlerinden gelen uzman öğretmenler olmasını istediğini belirtmiştir. Bu mümkün olmasa bile dönemde bir ya da iki kere bölümden bir öğretmenin derse gelip öğrencilere kısa bir konuşma yapması talep edilmiştir. Ayrıca materyaller hazırlanırken bölümdeki öğretmenlerle iş birliği yapılması ve onların da fikirlerini sunmalarını gerektiğini düşünen öğrenciler vardır. Yeni medya bölümünde okuyan bir öğrenci derslerinde daha fazla uygulamaya yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bazı öğrenciler materyal içeriğinin biraz daha kompleks olması gerektiğini belirtmişlerdir. Sağlıkla ilgili birkaç bölümün ortaklaşa kullandığı materyalin sadece tıp öğrencileri için kullanılması gerektiğini, hemşirelik ve fizyoterapi gibi bölümlerin kendi materyallerinin oluşturulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Son olarak ikinci dönem B1 ve B2 öğrencilerinin aynı anda aynı dersi almalarının özellikle seviyesi düşük öğrenciler tarafından zor olduğu ifade edilmiştir.

Sonuç

Bu araştırma İngilizce hazırlık programındaki öğrencilerin içerik temelli İngilizce dersine karşı olan tutum ve motivasyonunu araştırmaktadır. Genel tutum ve motivasyonu ölçmek için öğrencilere bir anket uygulanmış ve sonucu betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu kısım

araştırmanın nicel kısmını oluşturmaktadır. Nicel desenin sağladığı sayısal verilerin derinlemesine incelenmesini amaçlayan kısımda ise öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapıp nitel desenin gücü kullanılmıştır. Kısacası bu çalışmada karma araştırma deseni kullanılmıştır.

Betimsel analizin sonucunda tutum ölçeğine genel olarak bakıldığında öğrencilerin yarısından fazlasının bu derse karşı kısmen olumlu bir tutum sergilediği görülmüştür. Ölçeğin alt-boyutlarını oluşturan içselleştirme, öğretmen, sınıf içi arkadaş etkileşimi, ders içeriği ve materyalin öğrencilerin motivasyonunu nasıl etkilediği görmek için bu boyutların ortalamasına bakıldığında sıralama büyükten küçüğe öğretmen, ders içi arkadaş etkileşimi, dersi içselleştirme, materyal ve içeriktir. Tüm alt-boyutlar ele alındığında kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Aynı zamanda farklı bölümlerdeki öğrencilerin tutum ve motivasyonlarını ölçmek için yapılan tek yönlü varyans analizinin sonucuna göre de bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğrencilerin motivasyonunu ölçmeyi amaçlayan içsel motivasyon ölçeğinin betimsel analiz sonucunun ortalaması 3.51 iken araçsal motivasyon ortalaması 3.71'dir. Sonuç olarak aradaki fark az da olsa öğrencilerin bu derse karşı araçsal motivasyonu daha yüksektir. İçsel ve araçsal motivasyon arasında bir fark olup olmadığını ölçmek için uygulanan t-test sonucu arada anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Buna ek olarak içsel ve araçsal motivasyon için kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ayrıca tek yönlü varyans analizi sonucuna göre motivasyon ve öğrencilerin bölümleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Bu araştırmanın ikinci boyutu olan yarı yapılandırılmış görüşmelerin analiz sonucuna bakıldığında öğrencilerin tutum ve motivasyonuna katkısı olan temalar; içeriğe yönelik ilgi, dil becerilerine katkı, kelime dağarcığına katkı, ders içi yapılan aktivitelerin etkisi, ders materyalinin etkisi ve son olarak öğretmenin etkisidir. Tüm temalar literatür taramasında karşılaşılan araştırmalarla paralel ve bunları savunur nitelikte ilerlemektedir. Sonuç olarak öğrencilerin bu derse karşı tutum ve motivasyonlarının olumlu yönde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin bu derse karşı olan motivasyonlarının yüksek olmasının sebeplerinden biri olarak içerik temelli dersin temasının öğrencilerin kendi alanlarındaki konularla örtüşüyor olması ve bu derste öğrendiklerinin eğitim ve kariyer hayatlarında onlara yardımcı olmasıdır.

İkinci bir neden ise öğrencilerin hem algılayıcı hem de üretici dil becerilerinin geliştiğini düşünmesidir. Öğrenciler okuma metinleri kendi alanlarıyla alakalı olduğundan bilgilerinin arttığı için okuma becerilerinin, görsel ve işitsel olarak zengin olan materyal sayesinde dinleme becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Kelime bilgisinin artması ve öğretmenlerin verdikleri geri-dönütlerle yazma becerisinin; dilbilgisel doğruluğa takılmadan ve endişe duymadıkları rahat bir ortamın sağlandığı bu derste konuşma becerilerinin dönemin başına kıyasla daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Her öğrencinin hemfikir olduğu ve motivasyonlarını arttıran bir diğer konu bu dersin kelime bilgisine olan katkısıdır.

Ders içerisinde yapılan grup ve partner etkinlikleri, oynanan oyunlar ve yapılan sunumlar öğrencilerin endişesini azaltıp öğrenmeyi hızlandırmıştır. Öğrencilerin otonomisini ve sorumluluk bilincini artırmıştır. Ayrıca öğrenciler sosyo-bilişsel olarak da geliştiklerini ifade etmişlerdir.

Bu derse karşı motivasyon ve tutumu etkileyen öğrencilerin belirttiği bir diğer tema materyaldir. Bazı bölümlerde okuyan öğrenciler materyalden memnun olduklarını ve materyallerin çok güzel hazırlandığını belirtirken diğer bölümlerdeki öğrencilerden kullandıkları materyalin biraz daha derinleştirilmesi talebi gelmiştir.

Öğretmenin motivasyona olan ilgisi ise karşılaşılan son temadır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bu derse giren hocaların içerik alanında uzman olmadığından yakınmaktadır ve bölümden alanında uzman bir öğretmenin bu dersi vermesi gerektiğini ifade etmektedirler. Ancak öğretmenlerinden, ders işleyiş şekline ve hazırladıkları materyallerden memnun olan öğrenciler de bulunmaktadır.

Öğrencilere motivasyonlarının artırılması için neler yapılması gerektiği sorulduğunda bazı öğrenciler dersleri bölümden alanında uzman olan öğretmenlerin vermesi gerektiğini bazıları ise materyal içeriğinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca ikinci dönem farklı seviyelerden oluşan sınıflarda özellikle seviyesi düşük olan öğrenciler kendilerini baskı altında hissetmişler ve sadece kendi seviyelerinde olan öğrencilerle aynı sınıfta olmak istemişlerdir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Conflict of Interest: The authors have no conflict of interest to declare.

Grant Support: The authors declared that this study has received no financial support.

Kaynakça/References

- Adhikary, R. P. (2020). Effectiveness of Content-based Instruction in Teaching Reading. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(5), 510-519.
- Alptekin, C., Erçetin, G., & Bayyurt, Y. (2007). The effectiveness of a theme-based syllabus for young L2 learners. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28(1), 1-17.
- Anderson, J. R. (1993). Problem solving and learning. *American psychologist*, 48(1), 35.
- Arulselvi, E. (2016). The Effectiveness of Content-Based Instruction in English Language Teaching. *Excellence in Education Journal*, 5(2), 36-51.
- Ateş, M. (2019). *Psycholinguistic development and content and language integrated learning (CLIL) across early childhood* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy—the Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bayyurt, Y. (2013). 4+4+4 Eğitim Sisteminde Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimi. A.Sarıçoban ve H. Öz (Haz.), *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri* (ss. 115-126). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Brinton, D. M., & Snow, M. A. (2017). The evolving architecture of content-based instruction. *The content-based classroom: New perspectives on integrating language and content*, 2-20.
- Burger, S. (1989). Content-Based ESL in a Sheltered Psychology Course: Input, Output and Outcomes. *TESL Canada Journal*, 6(2), 45-59.

- Byrnes, H., & Sprang, K. A. (2003). Fostering advanced L2 literacy: A genre-based, cognitive approach.
- Can Vatandaş, S. (2016). Content-task based approach in English language teaching: A study
- Chapple, L., & Curtis, A. (2000). Content-based instruction in Hong Kong: Student responses to film. *System*, 28(3), 419-433.s
- Cochran, C. 1989. *Strategies for involving LEP students in the all-English medium classroom: A cooperative learning approach*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education. [ED 337 039]
- Covington, M.W. 1998. *The Will to Learn: A Guide for Motivating Young People*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crandall, J. (1992). Content-Centered Learning in the U.S. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 110-126.
- Crookes, G. and R. W. Schmidt. 1991. 'Motivation reopening the research agenda'. *Language Learning* 41/4: 469-512
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. *Schooling and language minority students. A theoretical framework*.
- Curtain, H., & Haas, M. (1995). *Integrating foreign language and content instruction in grades K-8*. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Center for Applied Linguistics.
- Çakıcı, D. (2007). Üniversite öğrencilerinin ortak zorunlu dersler kapsamındaki İngilizceye yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 21-36.
- Demirbaş, B. (2018) İçerik temelli öğretime dayalı okuma stratejileri eğitiminin öğrencilerin okuma stratejileri kullanımına etkisi ve eğitim hakkında öğrenci görüşleri. (Master's thesis, Kocaeli Üniversitesi)
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*, 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual review of applied linguistics*, 21, 43-59.
- Elgün Gündüz, Z. (2017). Effects of multiple intelligences activities in a content-based context on grammar, vocabulary, writing and reading comprehension and attitudes of learners and teachers of English.
- Filiz, H. İ. (2019). *Students and instructors' perceptions of elective theme-based courses in an English preparatory school* (Master's thesis, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa).
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 266.
- Genesee, F. (1994). *Integrating language and content: Lessons from immersion*. Educational Practice Report 11. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Harley, B. (1993). Instructional strategies and SLA in early French immersion. *Studies in second language acquisition*, 15(2), 245-259.
- Khruwan, P., & Dennis, N. K. (2017). A study of English reading comprehension using content-based instruction approach. *International Journal of Research: Granthaalayah*.
- Kirkgöz, Y. (2005). Motivation and student perception of studying in an English-medium university. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 101-123.
- Kışlal, İ. (2019). *An overview of content based instruction with young learners through student self-reported literacy achievement, teacher interview and classroom observation* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Krashen, S. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. NY: Pergamon Press.

- Lyster, R. (1994). The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied linguistics*, 15(3), 263-287.
- Malooof A, César & Corrales,K. (2011). Student Perceptions on on how content based instruction supports learner development in a foreign language context. *Zona Próxima*.
- Mede, E., & Çınar, S. (2018). Implementation of Content and Language Integrated Learning and Its Effects on Student Motivation. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 11(2), 215-235.
- Met, M. (1991). Learning language through content: Learning content through language. *Foreign language annals*, 24(4), 281.
- Met, M. (1993). Foreign Language Immersion Programs. ERIC Digest. MLA Convention, Washington DC (December).
- O'malley, J. M., Chamot, A. U.,(1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge university press. Overhaul of English Language Learning for Non-native English Learners. *International Journal of English Language Education*, 3(1), 115.
- Öztürk, G. (2012). *Foreign language speaking anxiety and learner motivation: a case study at a Turkish state university* [M.S. - Master of Science]. Middle East Technical University.
- Rodgers, D. M. (2006). Developing content and form: Encouraging evidence from Italian content-based instruction. *The Modern Language Journal*, 90(3), 373-386.
- Shibata, N. (2019). The effectiveness of content-based instruction on beginners' writing skills. *Diversity and inclusion*, 352-359.
- Snow, M. A., & Brinton, D. M. (1988). Content-based language instruction: Investigating the effectiveness of the adjunct model. *TESOL quarterly*, 22(4), 553-574.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (1993). Instruction and the development of questions in L2 classrooms. *Studies in second language acquisition*, 15(2), 205-224.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (2008). Form-focused instruction: Isolated or integrated?. *TESOL quarterly*, 42(2), 181-207.
- Sunarwan, A. (2013). *The Effectiveness Of Content-Based Instruction To Teach Speaking Viewed From Students' Creativity (An Experimental Study At The Third Semester Students Of Stain Jurai Siwo Metro In The Academic Year Of 2012/2013)* (Doctoral dissertation, UNS (Sebelas Maret University)).
- Swain, M., & Lapkin, S. (2013). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In *Researching pedagogic tasks* (pp. 109-128). Routledge.
- Uğurer, H. (2018) Üniversite Seviyesindeki Türk Mimarlık Öğrencileri için İçerik Odaklı İngilizce Ders Kitabı Geliştirme ve Değerlendirme: Örnek Olay İncelemesi



Kuramsal ve Uygulamalı Sesbilim Kitap İncelemesi

Book Review of Theoretical and Applied Phonology

İpek Pınar Uzun (Ed.) Kuramsal ve Uygulamalı Sesbilim, Seçkin Yayıncılık, Ankara
2020, 440 s. ISBN: 978-975-02-6012-4

Kemal Oğulcan ÖZSICAK* 

Anahtar kelimeler

Fonoloji, Teorik Dilbilim, Uygulamalı Dilbilim, Türkçe

Keywords

Phonology, Theoretical Linguistics, Applied Linguistics, Turkish

Sesbilim (fonoloji) alanında Aksan (2015, s. 28-29), *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim* kitabında yer alan Fonoloji kısmı dışında bu alanda Türkçe olarak fazla kaynağa rastlamamız mümkün değildir. Buna ek olarak dilbilimde temel ve önemli alanlarından biri olan sesbilim dünyada büyük bir hızla ilerlemeye devam ederken Türkçede bu alanda yapılan çalışmaların yetersiz olduğu bilinmektedir. Alandaki bu boşluğu doldurmak için Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dilbilim Bölümü öğretim üyesi Dr. İpek Pınar Uzun ve meslektaşları¹ tarafından hazırlanmış olan *Kuramsal ve Uygulamalı Sesbilim Kavramlar-Terimler* adlı kitap 2020 yılının Mayıs ayında Seçkin Yayıncılık tarafından yayınlanmıştır.

Kitap hem kuramsal ve uygulamalı sesbilimi hem de diğer dilbilim alanları ile ilişkisini kısa arakesitler şeklinde ele almıştır. Ayrıca bu alanda Türkiye’de yapılan çalışmalar bir araya getirilerek bir derleme çalışması da yapılmıştır.

1 Prof. Dr. Özgür Aydın, Prof. Dr. Selçuk İşsever, Doç. Dr. Dilek Fidan, Doç. Dr. Murat Özgen, Dr. Aysun Kunduracı, Dr. Güliz Güneş, Dr. Bahtiyar Makaroğlu, Dr. Ekrem Malkoç, Dr. Emre Yağlı, Dr. Tarık Uzun, Arif Yıldızlı, Fatoş Eren Özdemir, Ahmet Bilal Özdemir

Başvuru/Submitted: 08.01.2021 • Kabul/Accepted: 15.12.2021

Sorumlu yazar/Corresponding author: Kemal Oğulcan ÖZSICAK (Lisans Öğrencisi), İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilimi Bölümü, İstanbul, Türkiye, E-posta: kemalogulcanozsicaksteven@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8817-400X

Atıf/Citation: Özsicak, K.O (2022). *Kuramsal ve Uygulamalı Sesbilim Kitap İncelemesi. *Dilbilim Dergisi - Journal of Linguistics*, 39, 121-123. <https://doi.org/10.26650/jol.2022.856356>



Kitap ilk olarak katkıda bulunan yazarlar hakkında bilgi vermek ile başlamıştır. Bundan sonra kitaptaki bölümleri tanıtan ve gidişatı gösteren bir bölüm ile devam etmiştir ve kitap ana olarak iki temel bölüme ayrılmıştır. Bu bölümler sırasıyla *a. Kuramsal Sesbilim*, *b. Uygulamalı Sesbilim* bölümleridir. *Kuramsal Sesbilim* bölümü kendi içinde şu bölümlere ayrılır: *I. Seslem Yapısı ve Titreşim(lilik) Hiyerarşisi*, *II. Türkçede Sözcük Vurgusu*, *III. Arakesitler (1. Sesbilim-Biçimbilim Arakesiti, 2. Sesbilim-Sözdizim Arakesiti, 3. Türkçede Bürün ve Sözdizim Arakesiti, 4. Sesbilimsel Çerçevde Özellik Güdümlü Çizgiselleştirme, 5. Sesbilim-Anlambilim Arakesiti, 6. Sesbilim-Toplumbilim Arakesiti)*; *Uygulamalı Sesbilim* bölümü ise *I. Sesbilgisi, Konuşma Üretimi ve Akustik Kuramlar, II. Hesaplamalı Sesbilgisi (1. Ünlü Formant Normalizasyonu: R Programlama Dilinde Bir Uygulama, 2. Hesaplamalı Sesbilgisinde Ezgi Sentezleme), III. İşaret Dillerinde Sesbilimsel Görünümler, IV. Birinci ve İkinci Dilde Sesbilim (1. Anadil Öğretimi Sürecinde Sesbilgisi ve Sesbilim Farkındalığı: 2019 Türkçe Programı, 2. İkinci Dilde Sesletim ve Anlaşılabilirlik)*. Bu bölümlerin ardından son olarak Kavramlar Dizini yer almaktadır.

Kuramsal Sesbilim bölümünün ilk kısmında seslem yapısının evrensel yaklaşımları ve seslem yapısının nasıl oluştuğu, alanyazındaki kuramsal yaklaşımlar ve Türkçedeki yapısının genel işleyişi üzerinde durulmaktadır.

Türkçede Sözcük Vurgusu, kısmında sözcük vurgusu örüntülerini açıklamıştır ve bu alandaki kuramsal yaklaşımlar ele alınmıştır. Bu bölümde bunlara ek olarak konu ile ilgili tartışma kısmına da yer verilmiştir.

Arakesitler kısmının *Sesbilim-Biçimbilim Arakesiti* bu kısmın ilk bölümüdür. Bu bölümde biçimses değişkenleri, biçimsel biçimlenme, sessel değişme, biçimses ve ünsüz uyumu, ikilikler, sözcük sonunda titreşme, /k/ ötümlüleşmesi ve /ç/ silinmesi ve biçimce başlıkları incelenmiştir.

Sesbilim-Sözdizim Arakesiti kısmında bu alandaki kuramlar, yaklaşımlar incelenmiş ve değerlendirilmiştir. İncelenen kuramlar/yaklaşımlar ise *Doğrudan Erişim/Gönderim Kuramı, Sınır Kuramı, Doğrudan Erişim Kuramı, Bürünsel Aşamalanma Kuramı, İlişki Temelli Yaklaşım, Uç Temelli Yaklaşım, Yetinmecî Dolaysız Gönderim, Bürünsel Evre Yaklaşımı, Birleştirmeden Önce Dağıtım (Yapıyı Susku ile Çizgiselleştirme), Sesbilimsel Öbekleme ve Çoklu Dağıtım* kuramlarıdır.

Türkçede Bürün ve Sözdizim Arakesiti kısmında ise Türkçenin bürün yapısının temel özellikleri hakkında kısa bir bilgi verilmiştir. Bu arakesit kuramına kısa bir giriş ile başlayan bölümü bundan sonra temel olarak iki başlık ile devam etmiştir. Bu başlıklar ise *Türkçenin Bürün Yapısı ve Bürünsel Kısıtlamalar ve Türkçenin Bürün Dilbilgisi* başlıklarıdır.

Bundan sonraki konu *Sesbilimsel Çevrede Özellik Güdümlü Çizgiselleştirme* konusudur. Burada çizgiselleştirmenin kısa tanımından sonra *Özellik Güdümlü Çizgiselleştirme* konusunun işleyişi ve kavramsal yönü hakkında bilgi vermiştir. Bu çalışmanın genel amacı ise sesbilim-sözdizim alanlarındaki en temel ve tartışmalı olgulardan biri olan çizgiselleştirme konusuna katkıda bulunmayı hedeflemiştir.

Sesbilim-Anlambilim Arakesiti kısmındaki girişten sonra bilgi yapısı ve anlambilimsel odak konuları ele alınmıştır.

Arakesit bölümünün son kısmı olan konu ise *Sesbilim-Toplumbilim Arakesiti: Dil Değişimi* konusudur. Dil değişimi hakkında bilgi vermek ile başlayan konuyu sırası ile Martha's Vineyard Çalışması (1963), Alışveriş Merkezi Çalışması (1966,1972), Değişkenci Toplumdilbilimin Üç Dalgası çalışmaları takip etmiştir. Bundan sonra ise dil değişimi (sesbilim-toplumdilbilim bağlamında), değişkenci toplumdilbilim ve sesbilgisi konuları ele alınmıştır.

Kitabın ikinci bölümü olan *Uygulamalı Sesbilgisi* bölümünün ilk konusu olan bölüm *Sesbilgisi, Konuşma Türetimi ve Akustik Kuramlar* bölümüdür. İlk olarak sesbilgisi konusu açıklayıcı bir şekilde ele alınmıştır. Bu konuyu akustik kuramlar, konuşucu özelliklerinin akustik karşılıkları, sesbilgisi uygulama alanlarında adli konuşucu tanıma bölümleri ve bu bölümlerin alt başlıkları takip etmiştir.

Hesaplmalı Sesbilgisi bölümünün ilk alt başlığı olan *Ünlü Formant Normalizasyonu: R Programlama Dilinde Bir Uygulama* başlığıdır. Formant veya diğer bir adıyla biçimleyicinin tanımı ile başlayan bölümü *Formant Frekansları, Ünlü Formant Normalizasyonu, Ünlü Normalizasyonu İşlemleri ve R Uygulamaları* ve bu kısımların alt başlıkları incelenerek devam etmiştir. Bundan sonra yapılan örnek uygulama hakkında bilgiler sunulmuştur.

Hesaplmalı Sesbilgisi bölümünün bir diğer alt başlığı ise *Hesaplmalı Sesbilgisinde Ezgi Sentezleme* konusunu ele almıştır. Burada da bu alana genel bir bakıştan sonra *Ezgi ve Akustik Bileşenler, Ezgi Kuramları ve Günümüz Modelleri, Metinden Konuşma Sentezleme (MKS)* bölümleri ve bu bölümlerin alt başlıkları incelenmiştir.

Bundan sonraki bölümde *İşaret Dillerinde Sesbilimsel Görünmler* başlığı ele alınmıştır. Burada Türk İşaret Dili verilerinden yararlanılarak bir araştırma yapılmıştır. İşaret dilleri ve sesbilim başlığı altında sözcük biçimi, ses-anlam ilişkisi, en küçük çiftler, ötümlülük hiyerarşisi, bürünsel yapı, seslem, öbek yapı, bürünsel sözcük, sesbilimsel öbek ve ezgi öbeği başlıkları incelenmiştir. Sonuç kısmında da bunlara ek olarak tartışma kısmına da yer verilmiştir.

Birinci ve İkinci Dilde Sesbilim konusunun ilk alt başlığı olan *Anadili Öğretimi Sürecinde Sesbilgisi ve Sesbilim Farkındalığı: 2019 Türkçe Öğretim Programı* konusu işlenmiştir. Burada *Türkçe Öğretim Programının Ses Öğretimine Yaklaşımı, Türkçe Öğretim Programında Ses ve Bürün Dizgesine Yönelik Kazanımlar* konuları işlenmiştir.

Kitaptaki son konu ise *İkinci Dilde Sesletim ve Anlaşılabilirlik* konusudur. Sesletim hakkında bilgi verilerek başlanan konuyu *İkinci Dilde Anlaşılabilirlik ve İkinci Dilde Sesletimin Öncelikleri* konuları ve bu konuların alt başlıkları takip etmiştir.

Bu bilgilere ek olarak bölümlerin sonunda sonuç bölümleri ve bu bölümleri takip eden kaynakçalar, kısaltmalar ve bölümde kullanılan terimler listeleri yer almıştır.

Kitap, alanında ilk kitap olduğu için sesbilim ve sesbilgisi alanlarına katkısı çok büyüktür ve diğer dilbilim alanları ile ilişkilerine de yer vermesi sebebi ile de oldukça değerli bir kaynaktır. Genel olarak baktığımızda da kısaca dilbilim alanına sunduğu bilgiler açısından bu alanda yararlanılacak önemli bir kitaptır.

TANIM

İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi'nin yayını olan Dilbilim Dergisi, açık erişimli, hakemli, yılda iki kere yayınlanan, çok dilli bilimsel bir dergidir. 2009 yılında kurulmuştur.

AMAÇ VE KAPSAM

Dilbilim Dergisi, esas olarak sosyal bilimler ve beşeri bilimler alanlarında dilbilim ile ilgili konuların incelendiği, araştırıldığı bir platform sağlar. Derginin amacı dilbilim konusunda kaliteli makaleler yayınlamak alana ilişkin bilgiye katkıda bulunmaktır. Derginin hedef kitlesini akademisyenler, araştırmacılar, profesyoneller, öğrenciler ve ilgili mesleki, akademik kurum ve kuruluşlar oluşturur.

Dilbilim Dergisi'nin kapsamı dilbilim, göstergebilim, edebiyat, çeviri çalışmaları ve öğrenme bilimleri ve ilgili alanlardan oluşur. Dergi, Türkçe, Fransızca ve İngilizce araştırma, derleme, kısa bildiri makaleleri yayınlar.

EDİTORYAL POLİTİKALAR VE HAKEM SÜRECİ

Yayın Politikası

Dergiye yayınlanmak üzere gönderilen makalelerin içeriği derginin amaç ve kapsamı ile uyumlu olmalıdır. Dergi, orijinal araştırma niteliğindeki yazıları yayınlamaya öncelik vermektedir.

Daha önce yayınlanmamış ya da yayınlanmak üzere başka bir dergide halen değerlendirmede olmayan ve her bir yazar tarafından onaylanan makaleler değerlendirilmek üzere kabul edilir.

Ön değerlendirmeyi geçen yazılar iThenticate intihal tarama programından geçirilir. İntihal incelemesinden sonra, uygun makaleler Editör tarafından orijinaliteleri, metodolojileri, makalede ele alınan konunun önemi ve derginin kapsamına uygunluğu açısından değerlendirilir.

Bilimsel toplantılarda sunulan özet bildiriler, makalede belirtilmesi koşulu ile kaynak olarak kabul edilir. Editör, gönderilen makale biçimsel esaslara uygun ise, gelen yazıyı yurtiçinden ve / veya yurtdışından en az iki hakemin değerlendirmesine sunar, hakemler gerek gördüğü takdirde yazıda istenen değişiklikler yazarlar tarafından yapıldıktan sonra yayınlanmasına onay verir.

Makale yayınlanmak üzere dergiye gönderildikten sonra yazarlardan hiçbirinin ismi, tüm yazarların yazılı izni olmadan yazar listesinden silinemez ve yeni bir isim yazar olarak eklenemez ve yazar sırası değiştirilemez. Yayına kabul edilmeyen makale, resim ve fotoğraflar yazarlara geri gönderilmez.

Açık Erişim İlkesi

Dergi açık erişimlidir ve derginin tüm içeriği okura ya da okurun dahil olduğu kuruma ücretsiz olarak sunulur. Okurlar, ticari amaç haricinde, yayıncı ya da yazardan izin almadan dergi makalelerinin tam metnini okuyabilir, indirebilir, kopyalayabilir, arayabilir ve link sağlayabilir. Bu BOAI açık erişim tanımıyla uyumludur.

Derginin açık erişimli makaleleri Creative Commons Atıf-GayrıTicari 4.0 Uluslararası (CC BY-NC 4.0) olarak lisanslıdır.

İşleme Ücreti

Derginin tüm giderleri İstanbul Üniversitesi tarafından karşılanmaktadır. Dergide makale yayını ve makale süreçlerinin yürütülmesi ücrete tabi değildir. Dergiye gönderilen ya da yayın için kabul edilen makaleler için işleme ücreti ya da gönderim ücreti alınmaz.

Telif Hakkında

Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları Creative Commons Atıf-GayrıTicari 4.0 Uluslararası (CC BY-NC 4.0) olarak lisanslıdır. CC BY-NC 4.0 lisansı, eserin ticari kullanım dışında her boyut ve formatta paylaşılmasına, kopyalanmasına, çoğaltılmasına ve orijinal esere uygun şekilde atıfta bulunmak kaydıyla yeniden düzenleme, dönüştürme ve eserin üzerine inşa etme dâhil adapte edilmesine izin verir.

Hakem Süreci

Daha önce yayınlanmamış ya da yayınlanmak üzere başka bir dergide halen değerlendirmede olmayan ve her bir yazar tarafından onaylanan makaleler değerlendirilmek üzere kabul edilir. Gönderilen ve ön kontrolü geçen makaleler iThenticate yazılımı kullanılarak intihal için taranır. İntihal kontrolünden sonra, uygun olan makaleler baş editör tarafından orijinallik, metodoloji, işlenen konunun önemi ve dergi kapsamı ile uyumluluğu açısından değerlendirilir. Baş editör, makaleleri, yazarların etnik kökeninden, cinsiyetinden, uyruğundan, dini inancından ve siyasi felsefesinden bağımsız olarak değerlendirir. Yayına gönderilen makalelerin adil bir şekilde çift taraflı kör hakem değerlendirmesinden geçmelerini sağlar.

Seçilen makaleler en az iki ulusal/uluslararası hakeme değerlendirmeye gönderilir; yayın kararı, hakemlerin talepleri doğrultusunda yazarların gerçekleştirdiği düzenlemelerin ve hakem sürecinin sonrasında baş editör tarafından verilir.

Hakemlerin değerlendirmeleri objektif olmalıdır. Hakem süreci sırasında hakemlerin aşağıdaki hususları dikkate alarak değerlendirmelerini yapmaları beklenir.

YAZARLARA BİLGİ

- Makale yeni ve önemli bir bilgi içeriyor mu?
- Öz, makalenin içeriğini net ve düzgün bir şekilde tanımlıyor mu?
- Yöntem bütünlüklü ve anlaşılır şekilde tanımlanmış mı?
- Yapılan yorum ve varılan sonuçlar bulgularla kanıtlanıyor mu?
- Alandaki diğer çalışmalara yeterli referans verilmiş mi?
- Dil kalitesi yeterli mi?

Hakemler, gönderilen makalelere ilişkin tüm bilginin, makale yayınlanana kadar gizli kalmasını sağlamalı ve yazar tarafında herhangi bir telif hakkı ihlali ve intihal fark ederlerse editöre raporlamalıdır. Hakem, makale konusu hakkında kendini vasıflı hissetmiyor ya da zamanında geri dönüş sağlaması mümkün görünmüyorsa, editöre bu durumu bildirmeli ve hakem sürecine kendisini dahil etmemesini istemelidir.

Değerlendirme sürecinde editör hakemlere gözden geçirme için gönderilen makalelerin, yazarların özel mülkü olduğunu ve bunun imtiyazlı bir iletişim olduğunu açıkça belirtir. Hakemler ve yayın kurulu üyeleri başka kişilerle makaleleri tartışamazlar. Hakemlerin kimliğinin gizli kalmasına özen gösterilmelidir.

Yayın Etiği ve İlkeler

Dilbilim Dergisi- Journal of Linguistics, yayın etiğinde en yüksek standartlara bağlıdır ve Committee on Publication Ethics (COPE), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA) ve World Association of Medical Editors (WAME) tarafından yayınlanan etik yayıncılık ilkelerini benimser; Principles of Transparency and Best Practice in Scholarly Publishing başlığı altında ifade edilen ilkeler için: <https://publicationethics.org/resources/guidelines-new/principles-transparency-and-best-practice-scholarly-publishing>

Gönderilen tüm makaleler orijinal, yayınlanmamış ve başka bir dergide değerlendirme sürecinde olmamalıdır. Her bir makale editörlerden biri ve en az iki hakem tarafından çift kör değerlendirilmeden geçirilir. İntihal, duplikasyon, sahte yazarlık/inkar edilen yazarlık, araştırma/veri fabrikasyonu, makale dilimleme, dilimleyerek yayın, telif hakları ihlali ve çıkar çatışmasının gizlenmesi, etik dışı davranışlar olarak kabul edilir.

Kabul edilen etik standartlara uygun olmayan tüm makaleler yayından çıkarılır. Buna yayından sonra tespit edilen olası kuraldışı, uygunsuzluklar içeren makaleler de dahildir.

Araştırma Etiği

Dilbilim Dergisi- Journal of Linguistics araştırma etiğinde en yüksek standartları gözetir ve aşağıda tanımlanan uluslararası araştırma etiği ilkelerini benimser. Makalelerin etik kurallara uygunluğu yazarların sorumluluğundadır.

YAZARLARA BİLGİ

- Araştırmanın tasarlanması, tasarımın gözden geçirilmesi ve araştırmanın yürütülmesinde, bütünlük, kalite ve şeffaflık ilkeleri sağlanmalıdır.
- Araştırma ekibi ve katılımcılar, araştırmanın amacı, yöntemleri ve öngörülen olası kullanımları; araştırmaya katılımın gerektirdikleri ve varsa riskleri hakkında tam olarak bilgilendirilmelidir.
- Araştırma katılımcılarının sağladığı bilgilerin gizliliği ve yanıt verenlerin gizliliği sağlanmalıdır. Araştırma katılımcıların özerkliğini ve saygınlığını koruyacak şekilde tasarlanmalıdır.
- Araştırma katılımcıları gönüllü olarak araştırmada yer almalı, herhangi bir zorlama altında olmamalıdır.
- Katılımcıların zarar görmesinden kaçınılmalıdır. Araştırma, katılımcıları riske sokmayacak şekilde planlanmalıdır.
- Araştırma bağımsızlığıyla ilgili açık ve net olunmalı; çıkar çatışması varsa belirtilmelidir.
- Deneysel çalışmalarda, araştırmaya katılmaya karar veren katılımcıların yazılı bilgilendirilmiş onayı alınmalıdır. Çocukların ve vesayet altındakilerin veya tasdiklenmiş akıl hastalığı bulunanların yasal vasisinin onayı alınmalıdır.
- Çalışma herhangi bir kurum ya da kuruluştan gerçekleştirilecekse bu kurum ya da kuruluştan çalışma yapılacağına dair onay alınmalıdır.
- İnsan ögesi bulunan çalışmalarda, "yöntem" bölümünde katılımcılardan "bilgilendirilmiş onam" alındığının ve çalışmanın yapıldığı kurumdan etik kurul onayı alındığı belirtilmesi gerekir.

Yazarların Sorumluluğu

Makalelerin bilimsel ve etik kurallara uygunluğu yazarların sorumluluğundadır. Yazar makalenin orijinal olduğu, daha önce başka bir yerde yayınlanmadığı ve başka bir yerde, başka bir dilde yayınlanmak üzere değerlendirilmediği konusunda teminat sağlamalıdır. Uygulamadaki telif kanunları ve anlaşmaları gözetilmelidir. Telifle bağlı materyaller (örneğin tablolar, şekiller veya büyük alıntılar) gerekli izin ve teşekkürle kullanılmalıdır. Başka yazarların, katkıda bulunanların çalışmaları ya da yararlanılan kaynaklar uygun biçimde kullanılmalı ve referanslarda belirtilmelidir.

Gönderilen makalede tüm yazarların akademik ve bilimsel olarak doğrudan katkısı olmalıdır, bu bağlamda "yazar" yayınlanan bir araştırmanın kavramsallaştırılmasına ve dizaynına, verilerin elde edilmesine, analizine ya da yorumlanmasına belirgin katkı yapan, yazının yazılması ya da bunun içerik açısından eleştirel biçimde gözden geçirilmesinde görev yapan birisi olarak görülür. Yazar olabilmenin diğer koşulları ise, makaledeki çalışmayı planlamak veya icra etmek ve / veya revize etmektir. Fon sağlanması, veri toplanması ya da araştırma grubunun genel süpervizyonu tek başına yazarlık hakkı kazandırmaz. Yazar olarak gösterilen tüm bireyler sayılan ölçütleri karşılamalıdır ve yukarıdaki ölçütleri karşılayan her birey yazar olarak gösterilebilir. Yazarların isim sıralaması ortak verilen bir karar olmalıdır. Tüm yazarlar yazar sıralamasını Telif Hakkı Anlaşması Formunda imzalı olarak belirtmek zorundadırlar.

Yazarlık için yeterli ölçütleri karşılamayan ancak çalışmaya katkısı olan tüm bireyler "teşekkür / bilgiler" kısmında sıralanmalıdır. Bunlara örnek olarak ise sadece teknik destek sağlayan, yazıma yardımcı olan ya da sadece genel bir destek sağlayan, finansal ve materyal desteği sunan kişiler verilebilir.

YAZARLARA BİLGİ

Bütün yazarlar, araştırmanın sonuçlarını ya da bilimsel değerlendirmeyi etkileyebilme potansiyeli olan finansal ilişkiler, çıkar atışması ve çıkar rekabetini beyan etmelidirler. Bir yazar kendi yayınlanmış yazısında belirgin bir hata ya da yanlışlık tespit ederse, bu yanlışlıklara ilişkin düzeltme ya da geri çekme için editör ile hemen temasa geçme ve işbirliği yapma sorumluluğunu taşır.

Editör ve Hakem Sorumlulukları

Baş editör, makaleleri, yazarların etnik kökeninden, cinsiyetinden, uyruğundan, dini inancından ve siyasi felsefesinden bağımsız olarak değerlendirir. Yayına gönderilen makalelerin adil bir şekilde çift taraflı kr hakem değerlendirmesinden geçmelerini sağlar. Gönderilen makalelere ilişkin tüm bilginin, makale yayınlanana kadar gizli kalacağını garanti eder. Baş editör içerik ve yayının toplam kalitesinden sorumludur. Gereğinde hata sayfası yayınlamalı ya da düzeltme yapmalıdır.

Baş editör; yazarlar, editörler ve hakemler arasında çıkar çatışmasına izin vermez. Hakem atama konusunda tam yetkiye sahiptir ve dergide yayınlanacak makalelerle ilgili nihai kararı vermekle yükümlüdür.

Hakemlerin araştırmayla ilgili, yazarlarla ve/veya araştırmanın finansal destekleriyle çıkar çatışmaları olmamalıdır. Değerlendirmelerinin sonucunda tarafsız bir yargıya varmalıdırlar. Gönderilmiş yazılara ilişkin tüm bilginin gizli tutulmasını sağlamalı ve yazar tarafında herhangi bir telif hakkı ihlali ve intihal fark ederlerse editöre raporlamalıdırlar. Hakem, makale konusu hakkında kendini vasıflı hissetmiyor ya da zamanında geri dönüş sağlaması mümkün görünmüyorsa, editöre bu durumu bildirmeli ve hakem sürecine kendisini dahil etmemesini istemelidir.

Değerlendirme sürecinde editör hakemlere gözden geçirme için gönderilen makalelerin, yazarların özel mlk olduğunu ve bunun imtiyazlı bir iletişim olduğunu aıkca belirtir. Hakemler ve yayın kurulu yeleri başka kişilerle makaleleri tartışamazlar. Hakemlerin kimliğinin gizli kalmasına zen gösterilmelidir. Bazı durumlarda editörün kararıyla, ilgili hakemlerin makaleye ait yorumları aynı makaleyi yorumlayan diğer hakemlere gönderilerek hakemlerin bu süreçte aydınlatılması sağlanabilir.

YAZILARIN HAZIRLANMASI

Dil

Türkçe, İngilizce ve Fransızca makaleler yayınlanır. Gönderilen makalelerde makale dilinde öz ve İngilizce z olmalıdır. Türkçe ve Fransızca makalelerde ayrıca İngilizce geniş zet istenebilir. Ancak makale İngilizce ise, İngilizce geniş zet istenmez.

Yazıların Hazırlanması ve Yazım Kuralları

Aksi belirtilmedikçe gönderilen yazılarla ilgili tüm yazışmalar ilk yazarla yapılacaktır. Makale gönderimi online olarak <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iudilbilim> sayfasından erişilen <http://dergipark.gov.tr/login>

üzerinden yapılmalıdır. Gönderilen yazılar, makale türünü belirten ve makaleyle ilgili detayları içeren (bkz: Son Kontrol Listesi) Kapak Sayfası; yazının elektronik formunu içeren Microsoft Word 2003 ve üzerindeki versiyonları ile yazılmış elektronik dosya ve tüm yazarların imzaladığı Telif Formu eklenerek gönderilmelidir.

1. Yazılar **Makale Şablonu** kullanılarak hazırlanmalıdır. Makale ana metninde, çift taraflı kör hakemlik süreci gereği, yazarın / yazarların kimlik bilgileri yer almamalıdır.
2. Yayınlanmak üzere gönderilen makale ile birlikte yazar bilgilerini içeren **Kapak Sayfası** gönderilmelidir. Kapak Sayfasında, makalenin başlığı, yazar veya yazarların bağlı oldukları kurum ve unvanları, kendilerine ulaşılabilecek adresler, cep, iş ve faks numaraları, ORCID ve e-posta adresleri yer almalıdır (bkz. Son Kontrol Listesi).
3. Giriş bölümünden önce 180-200 kelime çalışmanın kapsamını, amacını, ulaşılan sonuçları ve kullanılan yöntemi kaydeden makale dilinde öz ve İngilizce öz yer almalıdır. Türkçe ve Fransızca makalelerde özlerin yanısıra 600-800 kelime İngilizce geniş özet sunulması tercih edilir. Makale İngilizce ise İngilizce geniş özet istenmez. Özlerin altında çalışmanın içeriğini temsil eden, 5'er adet anahtar kelime yer almalıdır.
4. Çalışmaların başlıca şu unsurları içermesi gerekmektedir: Makale dilinde başlık, öz ve anahtar kelimeler; İngilizce başlık, öz ve anahtar kelimeler; geniş özet, ana metin bölümleri, kaynaklar, tablolar ve şekiller.
5. **Makale Türleri:**

Araştırma Makaleleri: Orijinal araştırma makaleleri derginin kapsamına uygun konularda önemli, özgün bilimsel sonuçlar sunan araştırmaları raporlayan yazılardır. Orijinal araştırma makaleleri, Öz, Anahtar Kelimeler, İngilizce Geniş Özet, Giriş, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar, Kaynaklar bölümlerinden ve Tablo, Grafik ve Şekillerden oluşur.

Öz: Makale dilinde başlık ve İngilizce başlık öz'lerin üzerinde yer almalıdır. Araştırma yazılarında Türkçe ve İngilizce özler 180-200 kelime arasında olmalı ve çalışmanın amacı, yöntemi, ana bulguları ve sonuçlarını ifade etmelidir. Ayrıca Türkçe ve Fransızca makaleler için özlerden sonra 600-800 kelime İngilizce özet sunulması tercih edilir.

Giriş: Giriş bölümünde konunun önemi, tarihçe ve bugüne kadar yapılmış çalışmalar, hipotez ve çalışmanın amacından söz edilmelidir. Hem ana hem de ikincil amaçlar açıkça belirtilmelidir. Sadece gerçekten ilişkili kaynaklar gösterilmeli ve çalışmaya ait veri ya da sonuçlardan söz edilmemelidir. Giriş bölümünün sonunda çalışmanın amacı, araştırma soruları veya hipotezler yazılmalıdır.

Yöntem: Yöntem bölümünde, veri kaynakları, çalışmaya katılanlar, ölçekler, görüşme/ değerlendirmeler ve temel ölçümler, yapılan işlemler ve istatistiksel yöntemler yer almalıdır. Yöntem bölümü, sadece çalışmanın planı ya da protokolü yazılırken bilinen bilgileri içermelidir; çalışma sırasında elde edilen tüm bilgiler bulgular kısmında verilmelidir.

Bulgular: Ana bulgular istatistiksel verilerle desteklenmiş olarak eksiksiz verilmeli ve bu bulgular uygun tablo, grafik ve şekillerle görsel olarak da belirtilmelidir. Bulgular yazıda, tablolarda ve şekillerde mantıklı bir sırayla önce en önemli sonuçlar olacak şekilde verilmelidir. Tablo ve şekillerdeki tüm veriyi yazıda vermemeli, sadece önemli noktaları vurgulanmalıdır.

Tartışma: Tartışma bölümünde o çalışmadan elde edilen veriler, kurulan hipotez doğrultusunda hipotezi destekleyen ve desteklemeyen bulgular ve sonuçlar irdelenmeli ve bu bulgu ve sonuçlar literatürde bulunan benzeri çalışmalarla kıyaslanmalı, farklılıklar varsa açıklanmalıdır. Çalışmanın yeni ve önemli yanları ve bunlardan çıkan sonuçları vurgulanmalıdır. Giriş ya da sonuçlar kısmında verilen bilgi ve veriler tekrarlanmamalıdır.

Sonuçlar: Çalışmadan elde edilen sonuçlar belirtilmelidir. Sonuçlar, çalışmanın amaçları ile bağlantılı olmalıdır, ancak veriler tarafından yeterince desteklenmeyen niteliksiz ifadeler ve sonuçlardan kaçınılmalıdır. Yeni hipotezler gerektiğinde belirtilmeli, ancak açıkça tanımlanmalıdır.

Şekil, Resim, Tablo ve Grafikler: Metin içinde kullanılan fotoğraf, plân, harita vb. materyallerin ".jpg / .tiff" uzantılı kayıtları gönderilecek dokümanlara eklenmelidir. Bu tür belgelerin baskı tekniğine uygun çözünürlükte (en az 300 piksel) ve sayfa alanını aşmayacak büyüklükte olmasına dikkat edilmelidir. Fotoğraf ve levhaların 10 sayfayı aşmamasına dikkat edilmeli ve metin içinde parantezle atıfta bulunulan resim, harita veya diğer ekler makalenin sonuna eklenmelidir.

Derleme: Yazının konusunda birikimi olan ve bu birikimleri uluslararası literatüre yayın ve atıf sayısı olarak yansıtmış uzmanlar tarafından hazırlanmış yazılar değerlendirmeye alınır. Yazarları dergi tarafından da davet edilebilir. Derleme yazısı, başlık, öz, anahtar kelimeler, İngilizce geniş özet (Türkçe makaleler için), ana metin bölümleri ve kaynaklardan oluşmalıdır.

6. Referanslar derginin benimsediği American Psychological Association (APA) 6 stiline uygun olarak hazırlanmalıdır.
7. Kurallar dâhilinde dergimize yayınlanmak üzere gönderilen çalışmaların her türlü sorumluluğu yazar/yazarlarına aittir.

Referans Stili ve Formatı

Dilbilim Dergisi, metin içi alıntılama ve kaynak gösterme için APA (American Psychological Association) kaynak sitilinin 6. edisyonunu benimser. APA 6.Edisyon hakkında bilgi için:

- American Psychological Association. (2010). Publication manual of the American Psychological Association (6th ed.). Washington, DC: APA.
- <http://www.apastyle.org/>

Kaynakların doğruluğundan yazar(lar) sorumludur. Tüm kaynaklar metinde belirtilmelidir. Kaynaklar aşağıdaki örneklerdeki gibi gösterilmelidir.

Metin İçinde Kaynak Gösterme

Kaynaklar metinde parantez içinde yazarların soyadı ve yayın tarihi yazılarak belirtilmelidir.

Birden fazla kaynak gösterilecekse kaynaklar arasında (;) işareti kullanılmalıdır. Kaynaklar alfabetik olarak sıralanmalıdır.

Örnekler:

Birden fazla kaynak;

(Esin ve ark., 2002; Karasar 1995)

Tek yazarlı kaynak;

(Akyolcu, 2007)

İki yazarlı kaynak;

(Sayiner ve Demirci 2007, s. 72)

Üç, dört ve beş yazarlı kaynak;

Metin içinde ilk kullanımda: (Ailen, Ciambune ve Welch 2000, s. 12–13) Metin içinde tekrarlayan kullanımlarda: (Ailen ve ark., 2000)

Altı ve daha çok yazarlı kaynak;

(Çavdar ve ark., 2003)

Kaynaklar Bölümünde Kaynak Gösterme

Kullanılan tüm kaynaklar metnin sonunda ayrı bir bölüm halinde yazar soyadlarına göre alfabetik olarak numaralandırılmadan verilmelidir.

Kaynak yazımı ile ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

Kitap

a) Türkçe Kitap

Karasar, N. (1995). *Araştırmalarda rapor hazırlama* (8.bs). Ankara: 3A Eğitim Danışmanlık Ltd.

b) Türkçeye Çevrilmiş Kitap

Mucchielli, A. (1991). *Zihniyetler* (A. Kotil, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

c) Editörlü Kitap

Ören, T., Üney, T. ve Çölkesen, R. (Ed.). (2006). *Türkiye bilişim ansiklopedisi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

d) Çok Yazarlı Türkçe Kitap

Tonta, Y., Bitirim, Y. ve Sever, H. (2002). *Türkçe arama motorlarında performans değerlendirme*. Ankara: Total Bilişim.

e) İngilizce Kitap

Kamien R., & Kamien A. (2014). *Music: An appreciation*. New York, NY: McGraw-Hill Education.

f) İngilizce Kitap İçerisinde Bölüm

Bassett, C. (2006). Cultural studies and new media. In G. Hall & C. Birchall (Eds.), *New cultural studies: Adventures in theory* (pp. 220–237). Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.

g) Türkçe Kitap İçerisinde Bölüm

Erkmen, T. (2012). Örgüt kültürü: Fonksiyonları, öğeleri, işletme yönetimi ve liderlikteki önemi. M. Zencirkıran (Ed.), *Örgüt sosyolojisi kitabı* içinde (s. 233–263). Bursa: Dora Basım Yayın.

h) Yayımcının ve Yazarın Kurum Olduğu Yayın

Türk Standartları Enstitüsü. (1974). *Adlandırma ilkeleri*. Ankara: Yazar.

Makale

a) Türkçe Makale

Mutlu, B. ve Savaşer, S. (2007). Çocuğu ameliyat sonrası yoğun bakımda olan ebeveynlerde stres

nedenleri ve azaltma girişimleri. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 15(60), 179–182.

b) İngilizce Makale

de Cillia, R., Reisiğl, M., & Wodak, R. (1999). The discursive construction of national identity. *Discourse and Society*, 10(2), 149–173. <http://dx.doi.org/10.1177/0957926599010002002>

c) Yediden Fazla Yazarlı Makale

Lal, H., Cunningham, A. L., Godeaux, O., Chlibek, R., Diez-Domingo, J., Hwang, S.-J. ... Heineman, T. C. (2015). Efficacy of an adjuvanted herpes zoster subunit vaccine in older adults. *New England Journal of Medicine*, 372, 2087–2096. <http://dx.doi.org/10.1056/NEJMoa1501184>

d) DOI'si Olmayan Online Edinilmiş Makale

Al, U. ve Doğan, G. (2012). Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü tezlerinin atfı analizi. *Türk Kütüphaneciliği*, 26, 349–369. Erişim adresi: <http://www.tk.org.tr/>

e) DOI'si Olan Makale

Turner, S.J. (2010). Websitestatistics2.0: Using Google Analytics to measure library website effectiveness. *Technical Services Quarterly*, 27, 261–278. <http://dx.doi.org/10.1080/07317131003765910>

f) Advance Online Olarak Yayınlanmış Makale

Smith, J. A. (2010). Citing advance online publication: A review. *Journal of Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/a45d7867>

g) Popüler Dergi Makalesi

Semerçioğlu, C. (2015, Haziran). Sıradanlığın rayihası. *Sabit Fikir*, 52, 38–39.

Tez, Sunum, Bildiri

a) Türkçe Tezler

Sarı, E. (2008). *Kültür kimlik ve politika: Mardin'de kültürlerarasılık*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

b) Ticari Veritabanında Yer Alan Yüksek Lisans Ya da Doktora Tezi

Van Brunt, D. (1997). *Networked consumer health information systems* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 9943436)

c) Kurumsal Veritabanında Yer Alan İngilizce Yüksek Lisans/Doktora Tezi

Yaylalı-Yıldız, B. (2014). *University campuses as places of potential publicness: Exploring the political, social and cultural practices in Ege University* (Doctoral dissertation). Retrieved from Retrieved from: <http://library.iyte.edu.tr/tr/hizli-erisim/iyte-tez-portali>

d) Web'de Yer Alan İngilizce Yüksek Lisans/Doktora Tezi

Tonta, Y. A. (1992). *An analysis of search failures in online library catalogs* (Doctoral dissertation, University of California, Berkeley). Retrieved from <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta/yayinlar/phd/ickapak.html>

e) Dissertations Abstracts International'da Yer Alan Yüksek Lisans/Doktora Tezi

Appelbaum, L. G. (2005). Three studies of human information processing: Texture amplification, motion representation, and figure-ground segregation. *Dissertation Abstracts International: Section B. Sciences and Engineering*, 65(10), 5428.

f) Sempozyum Katkısı

Krinsky-McHale, S. J., Zigman, W. B. & Silverman, W. (2012, August). Are neuropsychiatric symptoms markers of prodromal Alzheimer's disease in adults with Down syndrome? In W. B. Zigman (Chair), *Predictors of mild cognitive impairment, dementia, and mortality in adults with Down syndrome*. Symposium conducted at American Psychological Association meeting, Orlando, FL.

g) Online Olarak Erişilen Konferans Bildiri Özeti

Çınar, M., Doğan, D. ve Seferoğlu, S. S. (2015, Şubat). *Eğitimde dijital araçlar: Google sınıf uygulaması üzerine bir değerlendirme* [Öz]. Akademik Bilişim Konferansında sunulan bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. Erişim adresi: <http://ab2015.anadolu.edu.tr/index.php?menu=5&submenu=27>

h) Düzenli Olarak Online Yayımlanan Bildiriler

Herculano-Houzel, S., Collins, C. E., Wong, P., Kaas, J. H., & Lent, R. (2008). The basic nonuniformity of the cerebral cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105, 12593–12598. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0805417105>

i) Kitap Şeklinde Yayımlanan Bildiriler

Schneider, R. (2013). Research data literacy. S. Kurbanoglu ve ark. (Ed.), *Communications in Computer and Information Science: Vol. 397. Worldwide Communalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice* içinde (s. 134–140) . Cham, İsviçre: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-03919-0>

j) Kongre Bildirisi

Çepni, S., Bacanak A. ve Özsevgeç T. (2001, Haziran). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen branşlarına karşı tutumları ile fen branşlarındaki başarılarının ilişkisi*. X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu

Diğer Kaynaklar

a) Gazete Yazısı

Toker, Ç. (2015, 26 Haziran). 'Unutma' notları. *Cumhuriyet*, s. 13.

b) Online Gazete Yazısı

Tamer, M. (2015, 26 Haziran). E-ticaret hamle yapmak için tüketiciyi bekliyor. *Milliyet*. Erişim adresi: <http://www.milliyet>

c) Web Page/Blog Post

Bordwell, D. (2013, June 18). David Koepp: Making the world movie-sized [Web log post]. Retrieved from <http://www.davidbordwell.net/blog/page/27/>

d) Online Ansiklopedi/Sözlük

Bilgi mimarisi. (2014, 20 Aralık). Vikipedi içinde. Erişim adresi: http://tr.wikipedia.org/wiki/Bilgi_mimarisi

Marcoux, A. (2008). Business ethics. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Retrieved from <http://plato.stanford.edu/entries/ethics-business/>

e) Podcast

Radyo ODTÜ (Yapımcı). (2015, 13 Nisan). *Modern sabahlar* [Podcast]. Erişim adresi: <http://www.radyoodtu.com.tr/>

f) Bir Televizyon Dizisinden Tek Bir Bölüm

Shore, D. (Senarist), Jackson, M. (Senarist) ve Bookstaver, S. (Yönetmen). (2012). *Runaways* [Televizyon dizisi bölümü]. D. Shore (Baş yapımcı), *House M.D.* içinde. New York, NY: Fox Broadcasting.

g) Müzik Kaydı

Say, F. (2009). Galata Kulesi. *İstanbul senfonisi* [CD] içinde. İstanbul: Ak Müzik.

SON KONTROL LİSTESİ

Aşağıdaki listede eksik olmadığından emin olun:

- ✓ Makalenin türünün belirtilmiş olduğu
- ✓ Başka bir dergiye gönderilmemiş olduğu
- ✓ Sponsor veya ticari bir firma ile ilişkisi varsa, bunun belirtildiği
- ✓ İngilizce yönünden kontrolünün yapıldığı
- ✓ Referansların derginin benimsediği APA 6 edisyonuna uygun olarak düzenlendiği
- ✓ Yazarlara Bilgide detaylı olarak anlatılan dergi politikalarının gözden geçirildiği
- Telif Hakkı Anlaşması Formu
- Daha önce basılmış materyal (yazı-resim-tablo) kullanılmış ise izin belgesi
- Kapak sayfası
 - ✓ Makalenin kategorisi
 - ✓ Makale dilinde ve İngilizce başlık
 - ✓ Yazarların isim soyadı, unvanları ve bağlı oldukları kurumlar (üniversite ve fakülte bilgisinden sonra şehir ve ülke bilgisi), e-posta adresleri
 - ✓ Sorumlu yazarın e-posta adresi, açık yazışma adresi, iş telefonu, GSM, faks nosu
 - ✓ Tüm yazarların ORCID'leri
 - ✓ Finansal destek (varsa belirtiniz)
 - ✓ Çıkar çatışması (varsa belirtiniz)
 - ✓ Teşekkür (varsa belirtiniz)
- Makale ana metni
 - ✓ Önemli: Ana metinde yazarın / yazarların kimlik bilgilerinin yer almamış olması gerekir.
 - ✓ Makale dilinde ve İngilizce başlık
 - ✓ Öz: 180-200 kelime
 - ✓ Anahtar Kelimeler: 5 adet makale dilinde ve 5 adet İngilizce
 - ✓ Makale ana metin bölümleri
 - ✓ Kaynaklar
 - ✓ Tablolar-Resimler, Şekiller (başlık, tanım ve alt yazılarıyla)

DESCRIPTION

Journal of Linguistics which is the official publication of Istanbul University, Faculty of Letters is an open access, peer-reviewed, multilingual, scholarly and international journal published biannually. It was founded in 2009

AIM AND SCOPE

Journal of Linguistics provides a forum for studies exploring issues related to linguistics in the fields of social sciences and humanities. Journal aims to contribute to the scientific knowledge in linguistics by publishing high quality articles. The target group of the Journal consists of academicians, researchers, professionals, students, related professional and academic bodies, and institutions.

The scope of Journal of Linguistics includes linguistics, semiotics, literature, translation studies and learning sciences.

EDITORIAL POLICIES AND PEER REVIEW PROCESS

Publication Policy

The subjects covered in the manuscripts submitted to the journal for publication must be in accordance with the aim and scope of the journal. The journal gives priority to original research papers submitted for publication.

Only those manuscripts approved by its every individual author and that were not published before in or sent to another journal, are accepted for evaluation.

Submitted manuscripts that pass preliminary control are scanned for plagiarism using iThenticate software. After plagiarism check, the eligible ones are evaluated by editor-in-chief for their originality, methodology, the importance of the subject covered and compliance with the journal scope.

The editor hands over the papers matching the formal rules to at least two national/international referees for evaluation and gives green light for publication upon modification by the authors in accordance with the referees' claims. Changing the name of an author (omission, addition or order) in papers submitted to the journal requires written permission of all declared authors. Refused manuscripts and graphics are not returned to the author.

Open Access Statement

The journal is an open access journal and all content is freely available without charge to the user or his/her institution. Except for commercial purposes, users are allowed to read, download, copy,

print, search, or link to the full texts of the articles in this journal without asking prior permission from the publisher or the author. This is in accordance with the BOAI definition of open access.

The open access articles in the journal are licensed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) license.

Copyright Notice

Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International license (CC BY-NC 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) and grant the Publisher non-exclusive commercial right to publish the work. CC BY-NC 4.0 license permits unrestricted, non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Article Processing Charge

All expenses of the journal are covered by the Istanbul University. Processing and publication are free of charge with the journal. There is no article processing charges or submission fees for any submitted or accepted articles.

Peer Review Process

Only those manuscripts approved by its every individual author and that were not published before in or sent to another journal, are accepted for evaluation.

Submitted manuscripts that pass preliminary control are scanned for plagiarism using iThenticate software. After plagiarism check, the eligible ones are evaluated by Editor-in-Chief for their originality, methodology, the importance of the subject covered and compliance with the journal scope. Editor-in-Chief evaluates manuscripts for their scientific content without regard to ethnic origin, gender, citizenship, religious belief or political philosophy of the authors and ensures a fair double-blind peer review of the selected manuscripts.

The selected manuscripts are sent to at least two national/international referees for evaluation and publication decision is given by Editor-in-Chief upon modification by the authors in accordance with the referees' claims.

Editor-in-Chief does not allow any conflicts of interest between the authors, editors and reviewers and is responsible for final decision for publication of the manuscripts in the journal.

Reviewers' judgments must be objective. Reviewers' comments on the following aspects are expected while conducting the review.

INFORMATION FOR AUTHORS

- Does the manuscript contain new and significant information?
- Does the abstract clearly and accurately describe the content of the manuscript?
- Is the problem significant and concisely stated?
- Are the methods described comprehensively?
- Are the interpretations and conclusions justified by the results?
- Is adequate references made to other Works in the field?
- Is the language acceptable?

Reviewers must ensure that all the information related to submitted manuscripts is kept as confidential and must report to the editor if they are aware of copyright infringement and plagiarism on the author's side.

A reviewer who feels unqualified to review the topic of a manuscript or knows that its prompt review will be impossible should notify the editor and excuse himself from the review process.

The editor informs the reviewers that the manuscripts are confidential information and that this is a privileged interaction. The reviewers and editorial board cannot discuss the manuscripts with other persons. The anonymity of the referees is important.

Publication Ethics and Publication Malpractice Statement

Journal of Linguistics –Dilbilim Dergisi is committed to upholding the highest standards of publication ethics and pays regard to Principles of Transparency and Best Practice in Scholarly Publishing published by the Committee on Publication Ethics (COPE), the Directory of Open Access Journals (DOAJ), to access the Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA), and the World Association of Medical Editors (WAME) on <https://publicationethics.org/resources/guidelines-new/principles-transparency-and-best-practice-scholarly-publishing>

All parties involved in the publishing process (Editors, Reviewers, Authors and Publisher) are expected to agree on the following ethical principles.

All submissions must be original, unpublished (including as full text in conference proceedings), and not under the review of any other publication synchronously. Each manuscript is reviewed by one of the editors and at least two referees under double-blind peer review process. Plagiarism, duplication, fraud authorship/denied authorship, research/data fabrication, salami slicing/salami publication, breaching of copyrights, prevailing conflict of interest are unethical behaviors.

All manuscripts not in accordance with the accepted ethical standards will be removed from the publication. This also contains any possible malpractice discovered after the publication. In accordance with the code of conduct we will report any cases of suspected plagiarism or duplicate publishing.

Research Ethics

Journal of Linguistics –Dilbilim Dergisi adheres to the highest standards in research ethics and follows the principles of international research ethics as defined below. The authors are responsible for the compliance of the manuscripts with the ethical rules.

- Principles of integrity, quality and transparency should be sustained in designing the research, reviewing the design and conducting the research.
- The research team and participants should be fully informed about the aim, methods, possible uses and requirements of the research and risks of participation in research.
- The confidentiality of the information provided by the research participants and the confidentiality of the respondents should be ensured. The research should be designed to protect the autonomy and dignity of the participants.
- Research participants should participate in the research voluntarily, not under any coercion.
- Any possible harm to participants must be avoided. The research should be planned in such a way that the participants are not at risk.
- The independence of research must be clear; and any conflict of interest must be disclosed.
- In experimental studies with human subjects, written informed consent of the participants who decide to participate in the research must be obtained. In the case of children and those under wardship or with confirmed insanity, legal custodian's assent must be obtained.
- If the study is to be carried out in any institution or organization, approval must be obtained from this institution or organization.
- In studies with human subject, it must be noted in the method's section of the manuscript that the informed consent of the participants and ethics committee approval from the institution where the study has been conducted have been obtained.

Author Responsibilities

It is authors' responsibility to ensure that the article is in accordance with scientific and ethical standards and rules. And authors must ensure that submitted work is original. They must certify that the manuscript has not previously been published elsewhere or is not currently being considered for publication elsewhere, in any language. Applicable copyright laws and conventions must be followed. Copyright material (e.g. tables, figures or extensive quotations) must be reproduced only with appropriate permission and acknowledgement. Any work or words of other authors, contributors, or sources must be appropriately credited and referenced.

All the authors of a submitted manuscript must have direct scientific and academic contribution to the manuscript. The author(s) of the original research articles is defined as a person who is significantly involved in "conceptualization and design of the study", "collecting the data", "analyzing the data", "writing the manuscript", "reviewing the manuscript with a critical perspective" and "planning/ conducting the study of the manuscript and/or revising it". Fund raising, data collection or supervision of the research group are not sufficient roles to be accepted as an author. The author(s) must meet all

these criteria described above. The order of names in the author list of an article must be a co-decision and it must be indicated in the Copyright Agreement Form. The individuals who do not meet the authorship criteria but contributed to the study must take place in the acknowledgement section. Individuals providing technical support, assisting writing, providing a general support, providing material or financial support are examples to be indicated in acknowledgement section.

All authors must disclose all issues concerning financial relationship, conflict of interest, and competing interest that may potentially influence the results of the research or scientific judgment. When an author discovers a significant error or inaccuracy in his/her own published paper, it is the author's obligation to promptly cooperate with the Editor to provide retractions or corrections of mistakes.

Responsibility for the Editor and Reviewers

Editor-in-Chief evaluates manuscripts for their scientific content without regard to ethnic origin, gender, citizenship, religious belief or political philosophy of the authors. He/She provides a fair double-blind peer review of the submitted articles for publication and ensures that all the information related to submitted manuscripts is kept as confidential before publishing.

Editor-in-Chief is responsible for the contents and overall quality of the publication. He/She must publish errata pages or make corrections when needed.

Editor-in-Chief does not allow any conflicts of interest between the authors, editors and reviewers. Only he has the full authority to assign a reviewer and is responsible for final decision for publication of the manuscripts in the journal.

Reviewers must have no conflict of interest with respect to the research, the authors and/or the research funders. Their judgments must be objective.

Reviewers must ensure that all the information related to submitted manuscripts is kept as confidential and must report to the editor if they are aware of copyright infringement and plagiarism on the author's side.

A reviewer who feels unqualified to review the topic of a manuscript or knows that its prompt review will be impossible should notify the editor and excuse himself from the review process.

The editor informs the reviewers that the manuscripts are confidential information and that this is a privileged interaction. The reviewers and editorial board cannot discuss the manuscripts with other persons. The anonymity of the referees must be ensured. In particular situations, the editor may share the review of one reviewer with other reviewers to clarify a particular point.

MANUSCRIPT ORGANIZATION

Language

Articles in Turkish, English and French are published. Submitted manuscript must include an abstract both in the article language and in English, and an extended abstract in English is preferred for articles in Turkish and French.

Manuscript Organization and Submission

All correspondence will be sent to the first-named author unless otherwise specified. Manuscript is to be submitted online via <http://dergipark.gov.tr/login> that can be accessed at <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iudilbilim> and it must be accompanied by a Title Page specifying the article category (i.e. research article, review etc.) and including information about the manuscript (see the Submission Checklist). Manuscripts should be prepared in Microsoft Word 2003 and upper versions. In addition, Copyright Agreement Form that has to be signed by all authors must be submitted.

1. Manuscripts should be prepared using the Article Template. Due to double blind peer review, manuscript file must not include any information about the author.
2. A title page including author information must be submitted together with the manuscript. The title page is to include fully descriptive title of the manuscript and, affiliation, title, e-mail address, ORCID, postal address, phone, mobile phone and fax number of the author(s) (see The Submission Checklist).
3. Before the introduction part, there should be an abstract of 180-200 words both in the language of the article and in English. An extended abstract in English between 600-800 words, summarizing the scope, the purpose, the results of the study and the methodology used is preferred to be included following the abstracts for articles in Turkish and French. If the manuscript is in English, extended abstract is not required. Underneath the abstracts, 5 keywords that inform the reader about the content of the study should be specified in the language of the article and in English.
4. The manuscripts should contain mainly these components: title, abstract and keywords; extended abstract, sections, references, tables and figures.

5. **Article Types**

Research Article: Original research articles report substantial and original scientific results within the journal scope. Original research articles are comprised of Abstract, Key Words, Introduction, Methods, Results, Discussion, Conclusion, References and Figures, Tables and Graphics.

Abstract: The abstracts in the language of the article and in English must be between 180- 200 words and state aim, method, result and conclusions of the study. If the article is in Turkish or French an extended abstract of 600-800 words in English is preferred to be included as well following the abstracts.

Introduction: This section must contain a clear statement of the general and specific objectives as well as the hypotheses which the work is designed to test. It should also give a brief account

of the reported literature. It should clearly state the primary and secondary purposes of the article. Only, the actual references related with the issues have to be indicated and data or findings related with the current study must not be included in this section.

Methods: This section must contain explicit, concise descriptions of all procedures, materials and methods (i.e. data sources, participants, scales, interviews/reviews, basic measurements, applications, statistical methods) used in the investigation to enable the reader to judge their accuracy, reproducibility, etc. This section should include the known findings at the beginning of the study and the findings during the study must be reported in results section.

Results: The results should be presented in logical sequence in the text, tables, and figures, giving the main or most important findings first. The all the data in the tables or figures should not be repeated in the text; only the most important observations must be emphasized or summarized.

Discussion: The findings of the study, the findings and results which support or do not support the hypothesis of the study should be discussed, results should be compared and contrasted with findings of other studies in the literature and the different findings from other studies should be explained. The new and important aspects of the study and the conclusions that follow from them should be emphasized. The data or other information given in the Introduction or the Results section should not be repeated in detail.

Conclusions: Conclusions derived from the study should be stated.. The conclusions should be linked with the goals of the study but unqualified statements and conclusions not adequately supported by the data should be avoided. New hypotheses should be stated when warranted, but should be labeled clearly as such.

Figures, Tables and Graphics: Figures, tables and graphics materials should be “.jpg, .tiff or .jpeg” format and they should be submitted with the article. These materials should be min. 300 pixels and they must not be bigger than page size. The illustrations should not exceed 10 pages. All illustrations should be labelled and a list of figures with captions, legends, and credits should be provided on a separate page.

Review Article: Reviews prepared by authors who have extensive knowledge on a particular field and whose scientific background has been translated into a high volume of publications with a high citation potential are welcomed. These authors may even be invited by the journal. Review article should contain title, abstract and keywords; body text with sections, and references.

6. References should be in accordance with American Psychological Association (APA) style 6th Edition.
7. Authors are responsible for all statements made in their work submitted to the journal for publication.

REFERENCES

Reference Style and Format

Journal of Linguistics –Dilbilim Dergisi complies with APA (American Psychological Association) style 6th Edition for referencing and quoting. For more information:

- American Psychological Association. (2010). Publication manual of the American Psychological Association (6th ed.). Washington, DC: APA.
- <http://www.apastyle.org>

Accuracy of citation is the author's responsibility. All references should be cited in text. Reference list must be in alphabetical order. Type references in the style shown below.

Citations in the Text

Citations must be indicated with the author surname and publication year within the parenthesis.

If more than one citation is made within the same parenthesis, separate them with (;).

Samples:

More than one citation;

(Esin et al., 2002; Karasar, 1995)

Citation with one author;

(Akyolcu, 2007)

Citation with two authors;

(Sayıner & Demirci, 2007)

Citation with three, four, five authors;

First citation in the text: (Ailen, Ciambune, & Welch, 2000) Subsequent citations in the text: (Ailen et al., 2000)

Citations with more than six authors;

(Çavdar et al., 2003)

Citations in the Reference

All the citations done in the text should be listed in the References section in alphabetical order of author surname without numbering. Below given examples should be considered in citing the references.

Basic Reference Types

Book

a) Turkish Book

Karasar, N. (1995). *Araştırmalarda rapor hazırlama* (8th ed.) [Preparing research reports]. Ankara, Türkiye: 3A Eğitim Danışmanlık Ltd.

b) Book Translated into Turkish

Mucchielli, A. (1991). *Zihniyetler* [Mindsets] (A. Kotil, Trans.). İstanbul, Türkiye: İletişim Yayınları.

c) Edited Book

Ören, T., Üney, T., & Çölkesen, R. (Eds.). (2006). *Türkiye bilişim ansiklopedisi* [Turkish Encyclopedia of Informatics]. İstanbul, Türkiye: Papatya Yayıncılık.

d) Turkish Book with Multiple Authors

Tonta, Y., Bitirim, Y., & Sever, H. (2002). *Türkçe arama motorlarında performans değerlendirme* [Performance evaluation in Turkish search engines]. Ankara, Türkiye: Total Bilişim.

e) Book in English

Kamien R., & Kamien A. (2014). *Music: An appreciation*. New York, NY: McGraw-Hill Education.

f) Chapter in an Edited Book

Bassett, C. (2006). Cultural studies and new media. In G. Hall & C. Birchall (Eds.), *New cultural studies: Adventures in theory* (pp. 220–237). Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.

g) Chapter in an Edited Book in Turkish

Erkmen, T. (2012). Örgüt kültürü: Fonksiyonları, öğeleri, işletme yönetimi ve liderlikteki önemi [Organization culture: Its functions, elements and importance in leadership and business management]. In M. Zencirkıran (Ed.), *Örgüt sosyolojisi* [Organization sociology] (pp. 233–263). Bursa, Türkiye: Dora Basım Yayın.

h) Book with the same organization as author and publisher

American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American psychological association* (6th ed.). Washington, DC: Author.

Article

a) Turkish Article

Mutlu, B., & Savaşer, S. (2007). Çocuğu ameliyat sonrası yoğun bakımda olan ebeveynlerde stres nedenleri ve azaltma girişimleri [Source and intervention reduction of stress for parents whose children are in intensive care unit after surgery]. *Istanbul University Florence Nightingale Journal of Nursing*, 15(60), 179–182.

b) English Article

de Cillia, R., Reisigl, M., & Wodak, R. (1999). The discursive construction of national identity. *Discourse and Society*, 10(2), 149–173. <http://dx.doi.org/10.1177/0957926599010002002>

c) Journal Article with DOI and More Than Seven Authors

Lal, H., Cunningham, A. L., Godeaux, O., Chlibek, R., Diez-Domingo, J., Hwang, S.-J. ... Heineman, T. C. (2015). Efficacy of an adjuvanted herpes zoster subunit vaccine in older adults. *New England Journal of Medicine*, 372, 2087–2096. <http://dx.doi.org/10.1056/NEJMoa1501184>

d) Journal Article from Web, without DOI

Sidani, S. (2003). Enhancing the evaluation of nursing care effectiveness. *Canadian Journal of Nursing Research*, 35(3), 26–38. Retrieved from <http://cjr.mcgill.ca>

e) Journal Article with DOI

Turner, S. J. (2010). Website statistics 2.0: Using Google Analytics to measure library website effectiveness. *Technical Services Quarterly*, 27, 261–278. <http://dx.doi.org/10.1080/07317131003765910>

f) Advance Online Publication

Smith, J. A. (2010). Citing advance online publication: A review. *Journal of Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/a45d7867>

g) Article in a Magazine

Henry, W. A., III. (1990, April 9). Making the grade in today's schools. *Time*, 135, 28–31.

Doctoral Dissertation, Master's Thesis, Presentation, Proceeding

a) Dissertation/Thesis from a Commercial Database

Van Brunt, D. (1997). *Networked consumer health information systems* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9943436)

b) Dissertation/Thesis from an Institutional Database

Yaylali-Yıldız, B. (2014). *University campuses as places of potential publicness: Exploring the political, social and cultural practices in Ege University* (Doctoral dissertation). Retrieved from Retrieved from: <http://library.iyte.edu.tr/tr/hizli-erisim/iyte-tez-portali>

c) Dissertation/Thesis from Web

Tonta, Y. A. (1992). *An analysis of search failures in online library catalogs* (Doctoral dissertation, University of California, Berkeley). Retrieved from <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta/yayinlar/phd/ickapak.html>

d) Dissertation/Thesis abstracted in Dissertations Abstracts International

Appelbaum, L. G. (2005). Three studies of human information processing: Texture amplification, motion representation, and figure-ground segregation. *Dissertation Abstracts International: Section B. Sciences and Engineering*, 65(10), 5428.

e) Symposium Contribution

Krinsky-McHale, S. J., Zigman, W. B., & Silverman, W. (2012, August). Are neuropsychiatric symptoms markers of prodromal Alzheimer's disease in adults with Down syndrome? In W. B. Zigman (Chair), *Predictors of mild cognitive impairment, dementia, and mortality in adults with Down syndrome*. Symposium conducted at the meeting of the American Psychological Association, Orlando, FL.

f) Conference Paper Abstract Retrieved Online

Liu, S. (2005, May). *Defending against business crises with the help of intelligent agent based early warning solutions*. Paper presented at the Seventh International Conference on Enterprise Information Systems, Miami, FL. Abstract retrieved from http://www.iceis.org/iceis2005/abstracts_2005.htm

g) Conference Paper - In Regularly Published Proceedings and Retrieved Online

Herculano-Houzel, S., Collins, C. E., Wong, P., Kaas, J. H., & Lent, R. (2008). The basic nonuniformity of the cerebral cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105, 12593–12598. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0805417105>

h) Proceeding in Book Form

Parsons, O. A., Pryzwansky, W. B., Weinstein, D. J., & Wiens, A. N. (1995). Taxonomy for psychology. In J. N. Reich, H. Sands, & A. N. Wiens (Eds.), *Education and training beyond the doctoral degree*:

Proceedings of the American Psychological Association National Conference on Postdoctoral Education and Training in Psychology (pp. 45–50). Washington, DC: American Psychological Association.

i) Paper Presentation

Nguyen, C. A. (2012, August). *Humor and deception in advertising: When laughter may not be the best medicine*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Orlando, FL.

Other Sources

a) Newspaper Article

Browne, R. (2010, March 21). This brainless patient is no dummy. *Sydney Morning Herald*, 45.

b) Newspaper Article with no Author

New drug appears to sharply cut risk of death from heart failure.(1993, July 15). *The Washington Post*, p. A12.

c) Web Page/Blog Post

Bordwell, D. (2013, June 18). David Koepp: Making the world movie-sized [Web log post]. Retrieved from <http://www.davidbordwell.net/blog/page/27/>

d) Online Encyclopedia/Dictionary

Ignition. (1989). In *Oxford English online dictionary* (2nd ed.). Retrieved from <http://dictionary.oed.com>

Marcoux, A. (2008). Business ethics. In E. N. Zalta (Ed.). *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Retrieved from <http://plato.stanford.edu/entries/ethics-business/>

e) Podcast

Dunning, B. (Producer). (2011, January 12). *inFact: Conspiracy theories* [Video podcast]. Retrieved from <http://itunes.apple.com/>

f) Single Episode in a Television Series

Egan, D. (Writer), & Alexander, J. (Director). (2005). Failure to communicate. [Television series episode]. In D. Shore (Executive producer), *House*; New York, NY: Fox Broadcasting.

g) Music

Fuchs, G. (2004). Light the menorah. On *Eight nights of Hanukkah* [CD]. Brick, NJ: Kid Kosher.

SUBMISSION CHECKLIST

Ensure that the following items are present:

- ✓ Confirm that the category of the manuscript is specified.
- ✓ Confirm that “the paper is not under consideration for publication in another journal”.
- ✓ Confirm that disclosure of any commercial or financial involvement is provided.
- ✓ Confirm that last control for fluent English was done.
- ✓ Confirm that journal policies detailed in Information for Authors have been reviewed.
- ✓ Confirm that the references cited in the text and listed in the references section are in with APA 6th.
- Copyright Agreement Form
- Permission of previous published material if used in the present manuscript
- Title page
 - ✓ The category of the manuscript
 - ✓ The title of the manuscript both in the language of the article and in English
 - ✓ All authors' names and affiliations (institution, faculty/department, city, country), e-mail addresses
 - ✓ Corresponding author's email address, full postal address, telephone and fax number
 - ✓ ORCIDs of all authors.
 - ✓ Grant support (if exists)
 - ✓ Conflict of interest (if exists)
 - ✓ Acknowledgement (if exists)
- Main Manuscript Document
 - ✓ Important: Please avoid mentioning the the author (s) names in the manuscript
 - ✓ The title of the manuscript both in the language of the article and in English
 - ✓ Abstract (180-200 words)
 - ✓ Key words: 5 words
 - ✓ Body text sections
 - ✓ References
 - ✓ All tables, illustrations (figures) (including title, explanation, captions)

TELİF HAKKI ANLAŞMASI FORMU / COPYRIGHT AGREEMENT FORM



Istanbul Üniversitesi
Istanbul University

Dergi Adı: Dilbilim Dergisi
Journal name: Journal of Linguistics

Telif Hakkı Anlaşması Formu
Copyright Agreement Form

Sorumlu Yazar Responsible/Corresponding Author	
Makalenin Başlığı Title of Manuscript	
Kabul Tarihi Acceptance date	
Yazarların Listesi List of authors	

Sıra No	Adı-Soyadı Name - Surname	E-Posta E-mail	İmza Signature	Tarih Date
1				
2				
3				
4				
5				

Makalenin türü (Araştırma makalesi, Derleme, v.b.) Manuscript Type (Research Article, Review, etc.)	
--	--

Sorumlu Yazar: Responsible/Corresponding Author	
--	--

Çalıştığı kurum University/company/institution	
Posta adresi Address	
E-posta E-mail	
Telefon no; GSM no Phone; mobile phone	

Yazar(lar) aşağıdaki hususları kabul eder:
Sunulan makalenin yazar(lar)ın orijinal çalışması olduğunu ve intihal yapmadıklarını,
Tüm yazarların bu çalışmaya aslı olarak katılmış olduklarını ve bu çalışma için her türlü sorumluluğu aldıklarını,
Tüm yazarların sunulan makalenin son halini gördüklerini ve onayladıklarını,
Makalenin başka bir yerde basılmadığını veya basılmak için sunulmadığını,
Makalede bulunan metnin, şekillerin ve dokümanların diğer şahıslara ait olan Telif Haklarını ihlal etmediğini kabul ve taahhüt ederler.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ'nin bu fikri eseri, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası (CC BY-NC 4.0) lisansı ile yayımlanmasına izin verirler.
Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası (CC BY-NC 4.0) lisansı, eserin ticari kullanım dışında her boyut ve formatta paylaşılmasına, kopyalanmasına, çoğaltılmasına ve orijinal esere uygun şekilde atıfı bulunmak kaydıyla yeniden düzenleme, dönüştürme ve eserin üzerine inşa etme dâhil adapte edilmesine izin verir.
Yazar(lar)ın veya varsa yazar(lar)ın işverenin telif dâhil patent hakları, fikri mülkiyet hakları saklıdır.
Ben/Biz, telif hakkı ihlali nedeniyle üçüncü şahıslara vuku bulacak hak talebi veya açılacak davalarda İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ ve Dergi Editörlerinin hiçbir sorumluluğunun olmadığını, tüm sorumluluğun yazarlara ait olduğunu taahhüt ederim/ederiz.
Ayrıca Ben/Biz makalede hiçbir suç unsuru veya kanuna aykırı ifade bulunmadığını, araştırma yapılırken kanuna aykırı herhangi bir malzeme ve yöntem kullanılmadığını taahhüt ederim/ederiz.
Bu Telif Hakkı Anlaşması Formu tüm yazarlar tarafından imzalanmalıdır/onaylanmalıdır. Form farklı kurumlarda bulunan yazarlar tarafından ayrı kopyalar halinde doldurularak sunulabilir. Ancak, tüm imzaların orijinal veya kanıtlanabilir şekilde onaylı olması gerekir.

The author(s) agrees that:
The manuscript submitted is his/her/their own original work and has not been plagiarized from any prior work,
all authors participated in the work in a substantive way and are prepared to take public responsibility for the work,
all authors have seen and approved the manuscript as submitted,
the manuscript has not been published and is not being submitted or considered for publication elsewhere,
the text, illustrations, and any other materials included in the manuscript do not infringe upon any existing copyright or other rights of anyone.
İSTANBUL UNIVERSITY will publish the content under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) license that gives permission to copy and redistribute the material in any medium or format other than commercial purposes as well as remix, transform and build upon the material by providing appropriate credit to the original work.
The Contributor(s) or, if applicable the Contributor's Employer, retain(s) all proprietary rights in addition to copyright, patent rights.
I/We indemnify İSTANBUL UNIVERSITY and the Editors of the Journals, and hold them harmless from any loss, expense or damage occasioned by a claim or suit by a third party for copyright infringement, or any suit arising out of any breach of the foregoing warranties as a result of publication of my/our article. I/We also warrant that the article contains no libelous or unlawful statements and does not contain material or instructions that might cause harm or injury.
This Copyright Agreement Form must be signed/ratified by all authors. Separate copies of the form (completed in full) may be submitted by authors located at different institutions; however, all signatures must be original and authenticated.

Sorumlu Yazar; Responsible/Corresponding Author	İmza / Signature	Tarih / Date
	/...../.....