



DİL

DERGİSİ

LANGUAGE JOURNAL

SAYI / NUMBER: 175 / 1
HAZİRAN / JUNE 2024



TOMER

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ISSN : 1300-3542
E-ISSN : 2980-0072

Ankara Üniversitesi

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

Adına İmtiyaz Sahibi

(Owner on Behalf of TÖMER)

- Prof. Dr. Timur GÜLTEKİN
(Ankara Üniversitesi)

Baş Editör

(Editor in Chief)

- Doç. Dr. Bahtiyar MAKAROĞLU
(Ankara Üniversitesi)

Editör Kurulu

(Editors)

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

Yazım ve Dil Editörleri

(Copy Editors)

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

Yayın Editörleri

(Production Editors)

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

Grafik Tasarım-Dizgi

(Graphic Designer and Technical Support)

- Zuhâl AKIN
(Ankara Üniversitesi)

Yayın İdare Merkezi Adresi

(Contact Address)

DİL DERGİSİ EDITÖRLÜĞÜ

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

İnternet Sitesi (Website)

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

Danışma Kurulu

(Advisory Board)

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

ISSN 1300 - 3542 / e-ISSN: 2980-0072

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

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

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

Dil Dergisi is indexed in TRDizin, MLA, CEEOL, BRILL and SOBİAD. Since 2014, it is published twice a year, in June and December. The Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Bu Sayının Hakemleri

(Referees of this Issue)

- Alper KESİCİ (*Orta Doğu Teknik Üniversitesi*)
- Alper KUMCU (*Hacettepe Üniversitesi*)
- Ata ATAK (*Dokuz Eylül Üniversitesi*)
- Aygül UÇAR (*Mersin Üniversitesi*)
- Ayşe Eda GÜNDOĞDU (*Necmettin Erbakan Üniversitesi*)
- Burcu ÇILDIR (*Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi*)
- Ebru DİRİKER (*Boğaziçi Üniversitesi*)
- Elif ARICA AKKÖK (*Ankara Üniversitesi*)
- Esranur EFEOĞLU-ÖZCAN (*Orta Doğu Teknik Üniversitesi*)
- Kadir GÖKGÖZ (*Boğaziçi Üniversitesi*)
- M. Onur KAN (*Mustafa Kemal Üniversitesi*)
- Sezen ARSLAN (*Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi*)
- Yonca KOÇMAR DEMİRCİ (*Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi*)

Baş Editörden...

1988 yılından itibaren yayın hayatına başlayan, Dilbilim ve Dil Öğretimi konusunda alana birçok katkı sağlamanın yanı sıra ülkemizde belirli alt disiplinlerin gelişmesine de öncülük eden Dil Dergisinin 175. cildinin, 1. sayısıyla karşınızda olmanın mutluluğu içindeyiz. Bu sayının oluşmasında katkıları bulunan yazarlara ve gelen yazıların değerlendirilmesi sürecinde akademik birikimlerini esirgemeyen alan editörlerimize ve hakemlerimize şükran borçluyuz.

Dil Dergisi Haziran 2024 sayısı, aşağıda temel bulguları ve savunuları açısından tanıtacağım üç özgün araştırmayı okurlarına sunmakta:

Burcu Ünyılmaz, *“The metaphorical perceptions of English preparatory program students on English learning process”* başlıklı çalışmada, üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenme süreçlerine yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın sonuçları katılımcıların İngilizce öğrenme sürecini başarılı bireyler olmaya yönelik devam eden bir yolculuk olarak gördüklerini ve bu konuda mantıklı ve gerçekçi düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir.

Oya Tanyeri ve Okan Kubuş, *“İşaret dili çevirmenliğinin Türkiye’deki mesleki gelişim süreci”* başlıklı araştırmalarında, işaret dili çevirmenliğinin meslekleşme koşulları doğrultusunda ülkemizdeki gelişim süreci; istihdam aşamaları, eğitim modüllerinin/programlarının gelişimi, sivil toplum örgütlerinin rolü ve mevcut yasal mevzuat incelenerek ele alınmıştır.

Rümeysa Tiryaki ve Suna Canlı Can, *“Okuduğunu anlama sorularının farklı taksonomilere göre incelenmesi”* başlıklı araştırma makalelerinde ortaokul 6. sınıfta okutulan Türkçe ders kitabındaki metinlere yönelik hazırlanan okuduğunu anlama sorularını Alderson (2000), Day ve Park (2005), Barrett (Clymer, 1968) ve Yenilenmiş Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002) taksonomilerindeki anlamlandırma düzeylerine göre incelemektedir.

Keyifli okumalar dileriz...

Doç. Dr. Bahtiyar Makaroğlu

Dil Dergisi Baş Editörü

Haziran 2024-Ankara

Bu sayıda...
(In this issue...)

**THE METAPHORICAL PERCEPTIONS OF ENGLISH PREPARATORY
PROGRAM STUDENTS ON ENGLISH LEARNING PROCESS**

1

*İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE
ÖĞRENME SÜRECİNE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI*

• Burcu ÜNYILMAZ

İŞARET DİLİ ÇEVİRMENLİĞİNİN TÜRKİYE'DEKİ MESLEKİ GELİŞİM SÜRECİ

22

*PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROCESS OF SIGN LANGUAGE
INTERPRETING/TRANSLATION IN TÜRKİYE*

• Oya TANYERİ - Okan KUBUŞ

**OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARININ FARKLI TAKSONOMİLERE GÖRE
İNCELENMESİ**

50

*ANALYSIS OF READING COMPREHENSION QUESTIONS IN TERMS
OF DIFFERENT TAXONOMIES*

• Rümeyza TİRYAKİ - Suna CANLI CAN

• **ETİK İLKELER VE YAYIN POLİTİKASI**

82

ETHICAL PRINCIPLES AND PUBLICATION POLICY

Anahtar Sözcükler
İngilizce Öğrenimi, Metaforlar, İngilizce algıları, EFL

Keywords
English language learning, Metaphors, Perceptions of English, EFL

Ünyılmaz, B. (2024). The metaphorical perceptions of English preparatory program students on English learning process. *Dil Dergisi*, 175 (1). 1-21.

THE METAPHORICAL PERCEPTIONS OF ENGLISH PREPARATORY PROGRAM STUDENTS ON ENGLISH LEARNING PROCESS

İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENME SÜRECİNE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

• Burcu ÜNYILMAZ 

Öğr. Gör., Bursa Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, burcu.unyilmaz@btu.edu.tr

Abstract

Metaphors have been handy tools to elicit the beliefs of individuals towards a subject that provides a means to explore individuals' deeper thoughts on a particular topic. This study aims to investigate university students' perceptions towards their English learning process through metaphors. The participants are 114 students studying English in school of foreign languages in a public university. Employing a semi-structured form, the participants were asked to complete the sentence: "The English learning process is (like) because" to collect data in this qualitative study. 13 thematic categories were produced after the analysis: endeavor, continuity, obscurity, novelty, fun, obligation, choice, period of life, difficulty, activity, hopelessness, happiness, and opportunity. The results of the study indicate that the participants have logical and realistic thoughts on learning English process, regarding it as an ongoing journey towards becoming successful individuals. The findings of this study are expected to bring deeper insights into learners' expectations and perspectives on language learning that offer guidance for curriculum and material designers in producing effective educational materials.

Öz

Metaforlar, bireylerin belirli bir konu hakkında daha derin düşüncelerini keşfetmenin bir yolunu sağlayan, bireylerin bir konuya yönelik inançlarını ortaya çıkarmak için kullanışlı araçlar olmuştur. Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenme süreçlerine yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla araştırmayı amaçlamaktadır. Katılımcılar bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulunda İngilizce öğrenimi gören 114 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılardan bu nitel araştırmada veri toplamak için yarı yapılandırılmış bir anket kullanılarak "İngilizce öğrenme süreci (gibi) çünkü..." cümlesini tamamlamaları istendi. Analiz sonucunda 13 tematik kategori oluşturulmuştur: çaba, süreklilik, belirsizlik, yenilik, eğlence, zorunluluk, seçim, yaşam dönemi, zorluk, etkinlik, umutsuzluk, mutluluk ve fırsat. Araştırmanın sonuçları katılımcıların İngilizce öğrenme sürecini başarılı bireyler olmaya yönelik devam eden bir yolculuk olarak gördüklerini ve bu konuda mantıklı ve gerçekçi düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir. Bu çalışmanın bulgularının, müfredat ve materyal tasarımcılarına etkili eğitim materyalleri üretme konusunda rehberlik sunarak öğrencilerin dil öğrenimine ilişkin beklentileri ve bakış açıları hakkında daha derin bilgiler sağlaması beklenmektedir.

1. INTRODUCTION

Learning and teaching English plays a big role because it has international validity, it is the language of commerce, science, and education. (Aydın & Zengin, 2008; Brown, 1973; Demirel, 2015; Takahashi, 2018). Since the same situation is valid in Turkey, learning English has taken place as a long-term process in people's lives. This situation has also attracted the attention of researchers and when the literature is examined, it is observed that various studies have been carried out on foreign language learning processes. Studies focusing on the problems of foreign language learners focus on characteristic and demographic features such as sex (Tunçel, 2014; Şener, 2015; Mehdiyev, Uğurlu & Usta, 2017), intelligence (Karatay & Kartallıoğlu, 2016), learning skills (Tunçel, 2014), learning methods, willingness to learn (Nazari & Allahyar, 2012), personal interest, interaction, being introverted or extroverted, self-confidence and anxiety (Brown, 1973), and transfer from the mother tongue as well as examining the topics related to teaching strategies such as vocabulary, grammar, intonation, stress, and pronunciation (Demirel, 2000; Polat, 2015).

As Pehlivan, Akçay & Neyişci (2020) stated in their studies, the determination is an important point in learning a foreign language and it requires a stable study until being successful. As a result of this stable work, the perceptions of foreign language learners during the language learning period and their thoughts about language learning gain importance. Since these thoughts can show personal differences, it is important to conduct different studies examining student perceptions. Among the studies examining student perceptions, metaphor studies have gained importance in terms of education and applied linguistics (Cameron & Low, 1999). Being very easy to answer, depending on creativity, and allowing the study group to freely convey their true thoughts are the aspects that distinguish metaphorical studies from other studies. For this reason, these types of studies provide researchers and teachers that teach foreign languages with transparent ideas and results about learners' ideas for learning English.

The word metaphor is defined as "a word or phrase used to describe somebody/something else in a way that is different from its normal use, to show that the two things have the same quality and to make the description more powerful" (Oxford Learners' Dictionary, online). Lakoff (1993, p.202) defined metaphor "as a novel or poetic linguistic expression where one or more words for a concept are used outside of its normal conventional meaning to express a similar concept." As Kövecses (2002) and Cerit (2008) state, metaphor is the analogy of a concept, a situation, an object, an activity, and an activity to another concept or situation by stating its reason. Cameron & Maslen (2010) draw attention to metaphors and state that when people's use of metaphors is investigated, people's emotions, attitudes, and conceptualizations can be better understood as individuals and as participants in social life. Turan, Yıldırım & Tıkman (2016)

put forward that metaphors are the symbols we use to explain perceptions. Hosseini & Pourmandnia (2013) state that there is no surer way to have deeper ideas about language learners than by researching their beliefs by stating that language learners' attitudes and beliefs should be included in an increasing research group. As stated in these studies, it can be observed that more and more studies are drawing attention to studies that investigate metaphors to learn about learners' beliefs, inner thoughts, attitudes, and perceptions about language learning and the language itself.

One of the pioneering studies regarding metaphors was done by Lakoff & Johnson (1980) and they assert that to understand one kind of thing through another, metaphors are used, and they add that metaphors are mindsets that shape individuals' thoughts regarding the world, and they make it possible to express vague concepts in a more concrete way in daily life. Learners' level of motivation, attitudes towards the language, and their metaphors regarding the language they learn are integral factors while learning a language (Gömleksiz, 2013). Metaphors are crucial parts of everyday and specialized language and most importantly, a core mechanism of how humans conceptualize the world (Hoang, 2014). Additionally, metaphors can be used as an efficient method to reveal learners' perceptions of foreign languages and their images in their minds (Limon, 2015). For all these reasons, investigating learners' beliefs and attitudes towards language learning plays an important role in language learning and teaching.

When the literature is scanned, there are few studies investigating the metaphorical perceptions of students about learning English, especially in higher education institutions where English is taught as the language of instruction (Ishiki, 2011; Baş & Bal Gezegin, 2015; Fang, 2015; Erdem, 2018; Mudra & Aini, 2020; Pehlivan, Akcay & Neyisci, 2020).

As we can see from some of the following studies, researchers have handled metaphorical perceptions of language learners and teachers in different ways. However, these studies are very limited as they handle different concepts such as an adult learner's conceptualizations towards the language teacher and language class (Parvaresh, 2008); university students' perceptions towards a language teacher (Nikitina & Furuoka, 2008); foreign language learners' perceptions of coursebooks (Kesen, 2010); university students' perceptions towards English instructor (Ahkemoğlu, 2011; Ahkemoğlu & Kesen, 2016); mental images of students while stating feelings in English (Çap & Acat, 2012); pre-service teachers' perceptions towards foreign language (Gömleksiz, 2013); high school students' perceptions towards English and English class (Ocak & Gürel, 2014; Limon, 2015; Bekdaş, 2017); prospective teachers' perceptions of a language teacher teaching English to young learners (Tercan, 2015); secondary school students' perceptions towards English teacher (Ugur, Rabia & Baysal, 2017); university students' perceptions towards

speaking English (Dincer, 2017; Öztürk, 2021); an EFL learner's school transition experience (Uştuk, 2021).

Studies that explore the perceptions of students by metaphors towards English, learning English, and/or the process of English language learning are very limited. Some researchers preferred to carry out studies on university students' perceptions of English and learning English (Ishiki, 2011; Farjami, 2012; Fang, 2015; Erdem, 2018), while some studies were carried out on the perceptions of pre-service teachers towards language learning process (Baş & Gezeğin, 2015; Mudra & Aini, 2020) and teacher candidates' pre- and post-course beliefs about language and teaching (Şimşek, 2014). Ishak (2019) studied teachers' and students' perceptions towards ESP teaching and learning process. Shaw & Andrei (2019) conducted a study on preservice teachers' metaphors for learning and teaching English as a second language. An example study on this topic is Pehlivan, Akçay & Neyişçi's (2020) study which was carried out to investigate preparatory program students' metaphorical perceptions towards English and learning English. When it comes to studies that focus on preparatory program students' perceptions, it could be understood that the literature needs more studies on this topic.

As the review of the above-alluded studies revealed, more research is needed for studies that consider metaphorical perceptions of university students towards English and learning English. Considering all these, it is aimed in this study to shed light on how students who learn English perceive the English learning process through metaphors and contribute to the literature. Therefore, this study aims to highlight the perceptions of preparatory school students' beliefs about the English learning process. The research questions are as follows:

- What metaphors do the students of the School of Foreign Languages generate to examine their perceptions of the English learning process?
- Under which categories do these metaphors gather based on their rationales?

2. METHODOLOGY

2.1. Design

This study is a qualitative study that was carried out in phenomenological design. As Miles & Huberman (1994) state, qualitative studies enable us to obtain rich and integrated content and they provide us with the potential to reveal complex cases. To obtain an in-depth and detailed understanding, a phenomenological pattern was used in this study. As Creswell (2013) says, the common meaning of individual experiences regarding a phenomenon or a concept can be de-

finned by phenomenological research. Before this study was conducted, an ethics committee consent form was taken by the related university.

2.2. Participants

The study was conducted at the School of Foreign Languages at Ankara Yıldırım Beyazıt University in Turkey. The participants were 114 preparatory students studying English during the 2021-2022 academic year. The participants consisted of 40 males and 74 females. The participants started learning English from secondary school and their English level ranged from A2 to C1 (CEFR).

2.3. Data Collection and Analysis

A semi-structured form was used to obtain data. The first part of the form was designed to collect participants' demographic information about sex. The participants were given an example sentence by the researcher to familiarize the type of sentence they were supposed to write. The second part of the form aimed to obtain the participants' metaphors about the procedure of learning English. Participants' consent was obtained before the surveys were given to them. The model sentence was "English learning process is (like).... because". With the help of this prompt, the metaphors the participants produced were meant to be unearthed so that their beliefs would be explicit. One class hour (40 minutes) was given to the participants to complete the form.

All parts of the form were in Turkish, the mother tongue of the participants. The participants were orally informed about using English or Turkish while giving the answers to make them feel more comfortable. The reason behind this option was that such a restriction could have prevented the free flow of participants' perceptions, ideas, images, and feelings. Alternatively, they might not have felt comfortable with the adequacy of their English level to convey their feelings more appropriately.

As Creswell (2007) and Yıldırım & Şimşek (2011) state, detailed reporting of collected data and the researcher's description of how he/she obtained the results constitute validity in qualitative research. Thus, the next paragraph will explain how the researcher obtained data.

The analysis of the metaphors in this study included four steps: naming/labelling, sorting (clarification and elimination), categorization, and analyzing data. Before the analysis, Turkish sentences were translated into English by the researcher. In the first naming/labelling stage, all the metaphors and their entailments provided by the participants were identified, and they

were first given a number, and “M” for male participants and “F” for female participants were written. The names of the metaphors were coded such as love, swimming, and discovery. When metaphors were not identified, they were remarked “no metaphor”. In the sorting stage, common elements and similarities among various metaphors were identified. During the sorting stage, ten forms were filtered out as either they were not meaningful, there were no metaphors and rationales, or they were blank. In the categorization stage, expressions and phrases that explained the metaphor best were taken to create a conceptual category. The metaphors were analyzed according to the justification of the participants, and a title for each metaphor was produced to put the metaphors into certain conceptual categories. A sample categorization of participants’ metaphors and their justifications are shown in Table 1.

Table 1. Sample categorization of participants’ metaphors and their justifications

Metaphor	Justification	Conceptual category			
		Researcher	Expert 1	Expert 2	Expert 3
swimming	because there is no end to what you are going to learn and without working hard you cannot achieve anything.	Endeavor	Endeavor	Burden	Endeavor
swimming	because it gives you pleasure when you are used to it	Fun	Fun	Fun	Joy
swimming in the sea	because the sea gets deeper, and English gets more difficult as you learn	Difficulty	Difficulty	Endeavor	Difficulty
reading a book	because every time you learn something new and develop yourself	Novelty	Novelty	Progress	Novelty
chess	because it makes your mind work	Activity	Novelty	Activity	Activity

As shown in Table 1, the metaphor swimming was used in the categories of FUN, DIFFICULTY and ENDEAVOR based on the justification that was produced by the participant. To illustrate the first sentence, the full version is as follows: “Learning English is like swimming because there is no end to what you are going to learn and without working hard you cannot achieve anything.” The metaphor swimming in this sentence was put into the category of ENDEAVOR because the participant regards it as something that requires hard work. On the other hand, the metaphor swimming in the following sentence was put into the category of FUN as the participant sees it as something fun: “Learning English is like swimming because it gives you pleasure when you are used to it.” The metaphor swimming was also matched with the category of DIFFICULTY based on the reason produced by another participant, which was: “It is like swimming in the sea because the sea gets deeper, and English gets more difficult as you learn.” As for the metaphors reading a book and chess, based on the expressions that represented the metaphors best, they were put in the category of NOVELTY and ACTIVITY.

Before analyzing data, the researcher also consulted three expert opinions to ensure the reliability of the study. The experts were asked to determine whether the metaphors obtained represented the categories. The researcher evaluated all the results and consensus, and dissent values were calculated. The number of agreements and disagreements was calculated according to the formula by Miles & Huberman (1994) which was given as $\text{validity} = \frac{\text{number of agreements}}{\text{total number of agreements} + \text{disagreements}}$. In this respect, the percentage of agreement from the reliability calculation was 0.85. This meant that according to Miles & Huberman (1994), this study was reliable as the percentage was more than 70. To provide confirmability, a field expert confirmed the accuracy of the results. Finally, the frequencies and percentages of the data were calculated by the researcher.

Before elaborating on the results of the study, it will be noteworthy to state that because this study was conducted on a limited time, only 114 participants could be reached. Additionally, the participants could only produce one metaphor because of the nature of the prompt they were given in the survey.

3. FINDINGS

A total of 114 metaphors were produced by 114 participants in this study. These metaphors were examined in this study to unearth their perceptions about the English learning process. Thirteen thematic categories were created from the answers based on their rationales. The results of the data related to the perceptions of preparatory school students about the English learning process are presented in this study.

Table 2. Participants' demographic information

	Male	Female	Total
Sex	40	74	114

As understood from Table 2, female students participated more (n=74) in the study.

Table 3. *The distribution of conceptual categories and metaphors about the English learning process*

Categories	Metaphors	f	%
1.Endeavor	Road, driving a car, swimming, climbing a mountain, growing plants, swimming, baby's growth, exam, marathon, entering a degree program in a university, journey, driving, learning how to drive, worker, growing trees, merchandizing, learning Maths, growing kids	18	15.80
2.Continuity	Learning to speak (2), baby's growth, learning Maths, marathon, continuity, playing an instrument, parrot, cumulative, bee's making hive, university exam, going the opposite way in the escalator, growing trees, year, sports (2)	16	14.0
3.Novelty	Adventure (2), reading books, starting something new, starting life again, sculpting a stone, journey (2), sea, discovery, road, discovering yourself, a baby's learning to speak, sports, science	15	13.20
4.Activity	Puzzle (3), chess, game, driving, climbing a mountain, knitting, bodybuilding, TV series, sudoku, exercising, embroidery	13	11.40
5.Period of Life	Life (4), adventure, growing up (4), a baby's getting accustomed to life, a baby's perceiving the environment	11	9.70
6.Opportunity	Family, key, starting a new life, star, meeting new people, rebirth, thinking differently, step	8	7.10
7.Difficulty	Being addicted, suffering, a baby's learning to speak, difficulty, torture, swimming, starting school again	7	6.10
8. Obscurity	A new language, discovery, path, sleeping, journey, adventure	6	5.30
9.Choice	Occupation, eating food, bitter coffee, trying to be wealthy, reaching the end of the sea, a baby's growth	6	5.30
10.Hopelessness	Sea, building a house, reaching the clouds, imagination, economy	5	4.40
11.Fun	Fun, game, swimming	3	2.60
12.Obligation	Construction, starting to walk, growing a flower	3	2.60
13.Happiness	Having an animal/plant, love, receiving different birthday gifts	3	2.60
Total		114	

Table 3 presents 114 metaphors out of 13 categories. While forming categories, rationales were considered, which made the same answers be placed in different categories. For instance, the metaphor road can be seen in the categories of ENDEAVOR and NOVELTY. Likewise, the metaphor journey was given as an example of the categories of NOVELTY and OBSCURITY.

As illustrated in Table 3, the metaphors created by the participants fall into the categories of ENDEAVOR (n=18, 15.80%), CONTINUITY (n=16, 14%), OBSCURITY and CHOICE (n=6, 5.30%), NOVELTY (n=15, 13.20%), FUN, OBLIGATION and HAPPINESS (n=3, 2.60%), PERIOD OF LIFE (n=11, 9.70%), DIFFICULTY (n=7, 6.10%), ACTIVITY (n=13, 11.40%), HOPELESSNESS (n=5, 4.40%) and OPPORTUNITY (n=8, 7.10%). It can be concluded from the metaphors that most of the participants have positive feelings towards the process of learning English as derived from the categories of

NOVELTY, FUN, ACTIVITY, HAPPINESS, and OPPORTUNITY. These categories consist of 42% of all categories. Whereas metaphors with negative meanings were put in the categories of OBSCURITY, OBLIGATION, DIFFICULTY, and HOPELESSNESS which comprise 21% of all categories.

The metaphors that participants produced about the English learning process were analyzed by categories as follows:

3.1. Category 1: Endeavor

The category ENDEAVOR emphasizes participants' hard work and any activities that they do to achieve success in learning English. Some examples of metaphors with rationales are presented below:

"English learning process is like a challenging road because language is something which renews itself and we need to repeat and study constantly".

"It is like growing a plant because although the process is pleasing, it requires attention and care."

"It is like a difficult exam because it requires regular study and practice".

Eighteen metaphors were produced under the category of ENDEAVOR. The metaphors in this category are road, driving a car, swimming, climbing a mountain, growing plants, baby's growth, exam, marathon, entering a degree program in a university, journey, driving, learning how to drive, worker, growing trees, merchandising, learning Math, and growing kids. It can be inferred that the participants in this study are well aware of the fact that without putting enough effort they will not be able to perform an adequate level of performance.

3.2. Category 2: Continuity

The category CONTINUITY describes that participants are aware of the fact that they need to study and practice regularly to excel in a foreign language. To illustrate some examples of metaphors with rationales:

"It is like playing an instrument because if there is no continuity, you will forget it."

"It is like a parrot because it requires constant revision."

"It is like a bee's making a hive because it is something which requires time and continuity."

Sixteen metaphors can be seen under the continuity category. The metaphors identified

within this category are learning to speak (n=2), baby's growth, learning Math, marathon, continuity, playing an instrument, parrot, cumulative, bee's making hive, university exam, going the opposite way in the escalator, growing trees, year, and sports (n=2). Participants seem to realize that advancing in a language requires a disciplined and regular style of study and time.

3.3. Category 3: Novelty

The category NOVELTY handles the situations which participants regard as new and inexperienced. Some examples of this category can be illustrated as follows:

"It is like reading a book because every time you learn something new and develop yourself."

"It is like discovering a new place because each time you learn something new."

"It is like a journey because before you set off you think that everyone's life is like yours but during the journey, you witness different lives and cultures."

We can see 15 metaphors under the category of NOVELTY (i.e., adventure (n=2), reading books, starting something new, starting life again, sculpting a stone, journey (n=2), sea, discovery, road, discovering yourself, a baby's learning to speak, sports, and science). Considering the rationales given to the metaphors, participants have a positive attitude towards the English learning process as they consider it as a new opportunity to develop themselves.

3.4. Category 4: Activity

The category ACTIVITY describes how the participants resemble language learning to a game or regard it as a source of activity. To illustrate some examples of metaphors with rationales:

"It is like a puzzle because it will be completed when you put the correct parts together."

"It is like embroidery because you may find it difficult at the beginning, but you will be good at it later."

"It is like chess because it makes your mind work."

The category activity has 13 metaphors that have a considerably high percentage (11.40 %) compared with most of the categories. These metaphors can be listed as puzzle (n=3), chess, game, driving, climbing a mountain, knitting, bodybuilding, TV series, sudoku, exercising, and embroidery. In this category, we can see that participants link the activities to careful thought and effort based on their rationales.

3.5. Category 5: Period of Life

This category reveals the situations that participants regard as a part of life.

“It is like life itself because when you are in the process itself, it develops itself. Sometimes it is difficult but if you keep going, you will reach success”.

“It is like life itself because whenever you think that you have learned your lessons, it comes with surprises.”

“It is like a baby’s getting used to life because it is both difficult and complex but when you see that you can do it, it pleases you.”

Eleven metaphors were produced under the category of PERIOD OF LIFE. To give an example of these metaphors, they can be listed as life (n=4), adventure, growing up (n=4), a baby’s getting accustomed to life and a baby’s perceiving the environment.

3.6. Category 6: Opportunity

The category OPPORTUNITY tackles any situation that participants regard as an opportunity and chance. Some examples of metaphors related to this category are as follows:

“It is like a star shining for a career because it gives privileges.”

“It is like a family because if you have it, everything will be easy. If you do not, life will be difficult.”

“It is like a key that opens new doors to your future because it is the most required qualification for international communication.”

The category OPPORTUNITY yielded 8 metaphors. To give an example of these metaphors, family, key, starting a new life, star, meeting new people, rebirth, thinking differently and step can be listed. In this category, the participants focus on the opportunities of learning English.

3.7. Category 7: Difficulty

The category DIFFICULTY emphasizes the situations that participants find difficult to reach and hard to accomplish. Some examples of metaphors with rationales are presented below:

“It is like starting school again because you learn everything from the beginning.”

“It is like swimming in the sea because the sea gets deeper, and English gets more difficult as you learn.”

“It is like being composed of difficulty itself because you really get exhausted when you learn something new.”

Seven metaphors can be seen under the DIFFICULTY category. These metaphors can be illustrated as; being addicted, suffering, a baby’s learning to speak, difficulty, torture, swimming, and starting school again.

3.8. Category 8: Obscurity

The category OBSCURITY covers anything that does not have an end and a result. Some examples of this category can be shown as follows:

“It is like an unending path because you can learn but you cannot say that it is finished.”

“It is like sleeping because you can’t know if you learned or not, which means it is obscure.”

“It is like a long journey because it is an adventure which does not have an end, keeps renewing itself and you cannot be sure of what you can learn.”

The category OBSCURITY has 6 metaphors (i.e., a new language, discovery, path, sleeping, journey, adventure) that have a small percentage (5.30%) compared with the rest of the categories. In this category, we can see that few participants think that they do not feel confident about their understanding and performance in learning English.

3.9. Category 9: Choice

This category was created because of the metaphors that show the decisions and choices of the participants. To give examples to this category, the metaphors with rationales below can be presented:

“It is like eating food because sometimes I enjoy eating but sometimes, I eat because I have to.”

“It is like trying to be rich because, with an easy way, you can be rich easily but if you force yourself, you will not. If you regard English solely as a lesson, you cannot learn it. However, if you try to learn it like you learn your native language, you can learn it shortly and easily.”

“It is like reaching the end of the sea because if you carry the right equipment with you, you can be successful. If you do not give yourself the required time and care, you can sink.”

The category CHOICE yielded 6 metaphors: occupation, eating food, bitter coffee, trying to be wealthy, reaching the end of the sea, and a baby’s growth. This category emphasizes that the participants regard learning English as a choice.

3.10. Category 10: Hopelessness

The category HOPELESSNESS covers anything that participants feel hopeless about. Some examples of this category can be shown as follows:

“It is like a dream because it cannot be more than a dream.”

“It is like reaching the clouds because the target is very misleading and distant.”

“It is like constructing a new building because we keep learning new things in English but still something remains absent.”

We can see 5 metaphors under the category of hopelessness. Only 4.40 % of the participants have this perception, which is a small amount. These metaphors are the sea, building a house, reaching the clouds, imagination, and economy.

3.11. Category 11: Fun

The category FUN tackles any situation in which participants feel excitement, entertainment, and joy. Some examples of metaphors related to this category are as follows:

“It is fun because I enjoy it when I learn it.”

“It is like a game and chat because as I learn it while having fun, I do activities and learn lots of things.”

“It is like swimming because if you feel afraid, you cannot learn it but as you get used to it, swimming gives pleasure to you.”

Three metaphors were produced related to the category of fun. These metaphors are fun, game, and swimming. When we consider the whole group, it only consists of 2.60 % of the general group, which is a low percentage.

3.12. Category 12: Obligation

In this category, participants feel obliged to learn, experience and accomplish things. The examples given for this category are presented as follows:

“It is like a construction because it requires an intact foundation.”

“It is like a baby’s first steps because while the baby becomes impatient to run, it has to deal with falling down constantly.”

“It is like growing a flower because if you don’t give water, it will die.”

We can see 3 metaphors under the category of OBLIGATION. These metaphors are construction, starting to walk and growing a flower. Only a small group of participants thought that they must learn English for different reasons.

3.13. Category 13: Happiness

The category HAPPINESS handles situations that give the participants the feeling of being happy. Some examples of this category can be illustrated as follows:

“It is like love because you will be passionate about it as you learn.”

“It is like having an animal/plant because if you feed it, it will grow up, become beautiful and give happiness.”

“It is like receiving different birthday gifts because as you learn something new, you will be happy as if you have received an expensive birthday gift.”

Three metaphors (i.e., having an animal/plant, love, and receiving different birthday gifts) were produced related to the category of happiness. When we consider the whole group, 2.60 % of the participants expressed their happiness.

4. DISCUSSION AND CONCLUSION

This study investigated preparatory school students’ perceptions towards the English learning process with the help of metaphors. Participants produced 114 metaphors and their metaphors were allocated according to 13 categories. These categories were ENDEAVOR, CONTINUITY, OBSCURITY, CHOICE, NOVELTY, FUN, OBLIGATION, HAPPINESS, PERIOD OF LIFE, DIFFICULTY, ACTIVITY, HOPELESSNESS, and OPPORTUNITY. As Mudra & Aini (2020) say, metaphors have a positive effect on determining successful language learning when they are conceptualized appropriately. Hence, this section aims to compare/contrast the results of this study with other studies in the literature to provide help.

When the literature is reviewed, this study gives different results compared with some studies. Contrary to the results of this study, Baş & Bal Gezegin (2015) found that the participants consider the English learning process as a task which gives the implication that participants do not regard it as a continuous process. However, in this study, the category CONTINUITY is among the categories with the highest percentages. Although the category FUN is among the categories with low percentages in this study, it is among the top three categories according to frequencies

in Öztürk's (2021) study that investigated metaphorical perceptions of undergraduate students towards English speaking.

Some studies have parallel results with the results in this study. Participant groups view English learning as an enjoyable activity in common, while the category fun did not yield a high percentage in Nikitina & Furuoka's (2008) study. These results have parallels with the results in this study. The category FUN also is not among the categories with high percentages in this study. Considering the percentages of the categories, the top category is ENDEAVOR with 15.80%. We can see similar results with some studies. To illustrate, Shaw & Andrei (2019) aimed to discover pre-service teachers' metaphors for learning English, and the most frequent category in their study was challenge. Dincer (2017) found that half of the learners found speaking English arduous. Alternatively, the category effort was the third category according to the percentage in Erdem's (2018) study that investigated university students' perceptions of English through metaphors. Learning English is regarded as something that requires effort with some challenges in all these three studies. Pehlivan, Akçay & Neyişi (2020) yielded similar results with this study. Endeavor was the category with the highest percentage and the participants in that study also considered learning English as something that requires process and effort, while they did not consider it as something that could be associated with hopelessness and obligation. Learning English required constant repetition and time investment aside from hard effort for the participants. All these studies illustrate in common that students that learn a foreign language, undoubtedly, find the process of learning a language difficult while being aware that learning a language requires effort and practice.

A close examination of the metaphors in this study provided some insight into the deeper thoughts of the participants. If we tackle the categories one by one, the category ENDEAVOR reflects how the participants are ready to study hard to succeed in English while CONTINUITY suggests that participants do not have unreal expectations towards the process of learning English. Feeling lost when learning English can be deduced from the category OBSCURITY. However, when we look at the rationales given for the category NOVELTY, learning English opens the door to new opportunities for the participants in this study. In Farjami's (2012) study, the category of opportunity illustrates the participants' direct endorsement and interest in positively learning a language. This category in this study also implies that participants consider learning English as a tool to their benefit in their lives. They want to use this to make their future lives, including their careers, brighter. The FUN and OBLIGATION categories suggest that some participants associate the process of learning English with fun activities. Moreover, they take the issue of learning English seriously and they feel responsible for their own learning. Emphasizing the importance of making the right choices and having a good plan to learn English, success for participants is

highlighted in the CHOICE category. The category PERIOD OF LIFE implies how participants regard the English learning process within the flow of life and associate it with their own lives. The same category emphasizes how learning English contributes to learners' lives by preparing them for the future in Baş & Bal Gezeğin's (2015) study. The category DIFFICULTY displays how most of the participants emphasize the hard work, endeavor, and patience to learn a language when we consider the entailments of the metaphors. In Erdem's (2018) study, difficulty was the most frequent category, which shows that students regard learning English as difficult, yet they accept it as a necessity which is good for language learning. The category ACTIVITY implies the positive perspectives of some participants towards learning English, but they are also aware of some intellectual requirements. Although they are small in percentage, participants' feeling distant from the idea of being proficient in English is obvious in the category HOPELESSNESS. If we look at the other side of the coin, emotional approaches towards learning English by the participants can be inferred.

Participants in this study clearly have logical and realistic thoughts towards the process of learning English. They are also aware that without putting the necessary effort and having a habit of studying regularly and seeing this process as a new experience, excelling in a language will not be accomplished. The metaphors swimming, learning Math and marathon indicate how participants take the learning process seriously. The metaphors playing an instrument, sports, and growing trees highlight that the participants are all aware of the fact that if they stop studying and practicing in English, they will lose their knowledge of English. This result is aligned with the study of Ishiki (2011), Erdem (2018) and Pehlivan, Akçay & Neyişi (2020). Participants in these studies also view English learning as a non-stop journey, or something they should keep trying until they reach their goal of being successful individuals.

When an overall consideration is made, the use and analysis of metaphors provide us with a variety of impacts on our language learning and teaching. As Evans & Green (2006) explain, second language learners find English metaphorical, and the essence of learners' thoughts and how they conceptualized the world was metaphorical. Therefore, metaphorical studies will be of importance in combining the inner world of the learners' and teachers' methodologies and understanding of how learners regard language learning. Moreover, with the help of metaphors, students are aware of their accomplishments and achievements for the future (Ishiki, 2011). Metaphors are also mental guiding signposts for learners' thinking and conceptualization that will help the learning process be understood so that teachers can generate new learning or correct the previous learning (Farjami, 2012). In light of these findings, studies that handle learners' attitudes, beliefs, and metaphors are needed to delve into the individual learners' backgrounds to understand their preferences for learning a language.

In conclusion, this study has yielded some significant results which show the perceptions of English language learning. It is noteworthy to state that participants focus more on the categories of ENDEAVOR and CONTINUITY, which highlights the importance of studying hard on a regular basis. This can be a milestone for English instructors and prospective teachers to consider before they prepare curriculum, syllabi, and classroom activities for their classrooms. Curriculum and material design studies can benefit from the results of this study. Activities that will make students practice and revise the topics they learn regularly which will make them recall and recycle the information they learn could be prepared. Approaching foreign language teaching more objectively will also be beneficial. As participants in this study stated, the language learning process can make them feel that there is no end to it, and they may be finding themselves in a very completely new environment. Therefore, supporting the students both academically and effectively will be of help.

5. RECOMMENDATIONS

This study was participated by students who study English at a preparatory school in a university. In this study, participants were not categorized according to the departments they are going to study after graduating from preparatory school. This type of categorization could be important as not all the departments require English as a medium of instruction so the importance and the meaning the participants give to learning English could be different among participants from different departments. Future studies which consider the departments of the participants will be of value.

Also, to obtain in-depth and detailed data, interviews could be made with some of the participants in the same study group.

ETHICAL DECLARATION

The study was ethically approved by Ankara University Ethics Committee on 06.01.2022 with decision ID 36.

REFERENCES

- Ahkemoğlu, H. (2011). *Yabancı dil öğrencilerinin yabancı dil öğretmenine ilişkin metaforik algıları*. Yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ahkemoğlu, H. & Kesen Mutlu, A. (2016). A study on metaphorical perceptions of EFL learners regarding foreign language teacher. *International Journal of Language Academy*, (11).
- Aydın, S. & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81–94.
- Baş, M. & Bal Gezegin, B. (2015). Language learning as losing weight: Analysing students' metaphorical perceptions of English learning process. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 199, 317–324.
- Bekdaş, M. (2017). The perceptions of high school students for the concept of English through metaphors: Tokat sample. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2).
- Brown, H.D. (1973). Affective variable in second language acquisition. *Language Learning*, 23(2), 231–244.
- Cameron, L. & Low, G. (1999). Metaphor. *Language Teaching*, 33, 77–96.
- Cameron, L. & Maslen, R. (2010). *Metaphor analysis*. London: Equinox.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693–712.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (Second Edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Mesut Bütün & Selçuk Beşir Demir, Trans. Eds.) Ankara: Siyasal.
- Çap, R. & Acat, B. (2012). Reflection of culture: Metaphor usage in teaching English as a second language. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 134–143.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı: TÖMER örneği. *Dil Dergisi*, 166(1), 5–15.
- Dincer, A. (2017). EFL learners' beliefs about speaking English and being a good speaker: A metaphor analysis. *Universal Journal of Educational Research* 5(1), 104–112.
- Erdem, C. (2018). Identifying university students' perceptions of 'English' through metaphors. *International Online Journal of Education and Teaching*, 5(3), 565–577.

- Evans, V. & Green, M. (2006). *Cognitive linguistics: An introduction*. Edinburgh University Press.
- Fang, S. (2015). College EFL learners' metaphorical perceptions of English learning. *The Journal of Asia TEFL*, 12(3), 61–79.
- Farjami, H. (2012). EFL learners' metaphors and images about foreign language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(1), 93–109.
- Gömlüksiz, M. N. (2013). Öğretmen adaylarının yabancı dil kavramına ilişkin metaforik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 649–664.
- Hoang, H. (2014). Metaphor and second language learning: the state of the field. *TESL-EJ*, 18(2).
- Hosseini, S. & Pourmandnia, D. (2013). Language learners' attitudes and beliefs: Brief review of the related literature and frameworks. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(4).
- Ishak, C. N. (2019). Metaphorical analysis of teachers' and students' perceptions of ESP. *Indonesian EFL Journal: Journal of ELT, Linguistics, and Literature*, 5(1), 56–76.
- Ishiki, N. (2011). *Trajectories of English learning: Through the use and analysis of EFL students' metaphors*. The 3rd International Conference on Humanities and Social Sciences, Prince of Songkla University. Thailand.
- Karatay, H. & Kartalioğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri arasındaki ilişki. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(16), 203–213.
- Kesen, A. (2010). Turkish EFL learners' metaphors with respect to English language coursebooks. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4 (1), 108–118.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A practical introduction*. New York: Oxford University.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In Lakoff George and Mark Turner (eds.) *More Than a Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive science*, 4(2), 195–208.
- Limon, İ. (2015). 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin yabancı bir dil olarak İngilizceye yönelik metaforik algıları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(2), 367–379.
- Mehdiyev, E., Uğurlu, C.T. & Usta, G. (2017). İngilizce öğretiminde motivasyon ölçeği ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 54, 21–37.
- Miles, M. B. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook* (2nd ed.). New Delhi: Sage.

- Mudra, H. & Aini, N. (2020). "English learning is like...": Metaphorical perceptions of prospective English teachers about language learning process. *Journal of English Education and Linguistics Studies*, 7(1), 69–90.
- Nazari, A. & Allahyar, N. (2012). Increasing willingness to communicate among English as a foreign language (EFL) students: Effective teaching strategies. *Investigations in University Teaching and Learning* 8, 18–29.
- Nikitina, L., & Furuoka, F. (2008). "A language teacher is like...": Examining Malaysian students' perceptions of language teachers through metaphor analysis. *Online Submission*, 5(2), 192–205.
- Ocak, İ., & Gürel, E. (2014). *Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik metaforik algıları*. 23. Educational Sciences Congress, 4-6 September, Kocaeli, Turkey.
- Oxford Learners' Dictionary* (online). <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
- Öztürk, G. (2021). Metaphorical perceptions of non-English major undergraduate students towards speaking English. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 5(3).
- Parvaresh, V. (2008). Metaphorical conceptualizations of an adult EFL learner: Where old concepts are impregnable. *Novitas-ROYAL*, 2 (2), 154–161.
- Pehlivan, H., Akçay, Z. & Neyişçi, N. (2020). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin "İngilizce" ve "İngilizce öğrenmeye" yönelik metaforik algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(2), 665–685.
- Polat, H. (2015). Anadili Rusça olanların Türkçe sözlü anlatımında karşılaştıkları sorunlar. *Dil Dergisi*, 166(2), 37–47.
- Shaw, D. & Andrei, E. (2019). Pre-service teachers' metaphors of learning and teaching English as a second language. *Multicultural Learning and Teaching*, 15(1).
- Şener, S. (2015). Yabancı dil öğrenme kaygısı ve başarı: Çanakkale onsekiz mart üniversitesi öğrencilerinin durum değerlendirmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(3), 875–890.
- Şimşek, M. R. (2014). A metaphor analysis of English teacher candidates' pre-and postcourse beliefs about language and teaching. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 230–247.
- Takahashi, T. (2018). Motivation of students for learning English in Rwandan Schools. *Issues in Educational Research*, 28(1), 168–186.
- Tercan, G. (2015). *Prospective English language teachers' metaphorical perceptions of a language teacher teaching English to young learners* (Master's thesis, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

- Tunçel, H. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe'ye yönelik motivasyon algısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (28), 177–198.
- Turan, M., Yıldırım, E. & Tıkman, F. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim ve bazı temel kavramlara ilişkin metaforik algıları. *Education Sciences (NWSA)*, 11(5), 217–242.
- Ugur, B., Rabia, A., & Baysal, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğretmeni kavramına ilişkin metaforik algıları. *Journal of International Social Research*, 10(52).
- Uştuk, Ö. (2021). From robot to rejuvenating warrior: An EFL learner's conceptual metaphors during school transition. *The Qualitative Report*, 26(2), 525–540.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]*. Ankara: Seçkin Publishing.

Anahtar Sözcükler
İşaret Dili, Türk İşaret Dili, Türk İşaret Dili Tercümanı, İşaret Dili Çevirmenliği; Sağır

Keywords
Sign Language, Turkish Sign Language, Turkish Sign Language Interpreting, Turkish Sign Language Translation, Deaf

Tanyeri, O. & Kubuş, O. (2024). İşaret dili çevirmenliğinin Türkiye'deki mesleki gelişim süreci. *Dil Dergisi*, 175 (1). 22-49.

İŞARET DİLİ ÇEVİRMENLİĞİNİN TÜRKİYE'DEKİ MESLEKİ GELİŞİM SÜRECİ

PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROCESS OF SIGN LANGUAGE INTERPRETING/TRANSLATION IN TÜRKİYE

• Oya TANYERİ

Dr. öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Dilbilim Bölümü, oyatanyeri76@hotmail.com

• Okan KUBUŞ

Prof. Dr., Magdeburg-Stendal University of Applied Sciences, Department of Sign Language Interpreting, okankubus@gmail.com

Öz

İşaret dili çevirmenliği mesleği, sağır/işitme kayıplı bireylerin toplumsal yaşama aktif katılımını desteklemede önemli bir rol oynamaktadır. Ülkemizde yürütülen işaret dili çevirmenliği çalışmaları, küresel kuzey ülkeleriyle kıyaslandığında oldukça yeni sayılabilecek düzeydedir. Çalışmamızda, işaret dili çevirmenliğinin meslekleşme koşulları doğrultusunda ülkemizdeki gelişim süreci; istihdam aşamaları, eğitim modüllerinin/programlarının gelişimi, sivil toplum örgütlerinin rolü ve mevcut yasal mevzuat incelenerek ele alınmıştır. Yapılan incelemelerde, 2005 yılında yayımlanan 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun'un sağır toplum için bir dönüm noktası olduğu görülmüştür. Söz konusu kanunla birlikte, Türk İşaret Diline ve Türk İşaret Dili çevirmenliğine yönelik çalışmalar başlamıştır. İlk resmi Türk İşaret Dili çevirmenleri, 2007 yılında Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na (mülga, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (bundan sonra ASHB)) bağlı muhtelif ku-

Abstract

The profession of sign language interpreting/translation (SLI/SLT) plays an important role in supporting the active participation of the deaf and the hard of hearing in social life. Compared to the studies in Global North, SLI/T studies in Türkiye are quite new. In this study, the professional development of SLI/T in our country has been addressed by examining the stages of employment, the development of training modules/programs, the role of non-governmental organizations and the current legal legislation. In the examinations carried out, it has been observed that the Disability Act No. 5378, published in 2005, was a turning point for the deaf community. With this Law, studies on Turkish Sign Language and the interpreting/translating of Turkish Sign Language have been initiated. The first official Turkish Sign Language (TİD) interpreters/translators were appointed to various institutions belonging to the Ministry of Family and Social Services (repealed, now MFSS)

ruluşlara atanmıştır. Günümüzde hem çevirmen bulunan il sayısının hem de illerdeki çevirmen sayısının arttığı görülmüştür. İlk resmi Türk İşaret Dili (TİD) çevirmeni istihdamını gerçekleştiren ASHB dışında artık birçok kurum tarafından da TİD çevirmenlerinin istihdam edildikleri görülmektedir. Ancak yapılan değerlendirmede, çevirmen istihdamları başlanmış olmasına rağmen aktif bir dil planlamasının olmaması ve buna bağlı olarak da eğitim modüllerinin/programlarının hazırlanmaması durumunun, mesleğin bütün aşamalarını olumsuz etkilediği görülmektedir.

in 2007. Nowadays, it has been observed that both the number of provinces with interpreters/translators and the number of interpreters/translators in the provinces have increased. Apart from Ministry of Family and Social Services, which employed the first official TİD interpreters/translator, TİD interpreters/translators have been employed by many institutions. However, although the employment of interpreters/translators has started, the lack of active language planning and the resulting failure to prepare training modules/programs seems to negatively affect all stages of the profession.

1. GİRİŞ

Tercümanlar/çevirmenler¹, “farklı dil dünyaları arasında” konumlanmış ve “kaynak dünya ile hedef dünya sakinleri arasında” iletişimi mümkün kılan kişilerdir (Cokely, 2005, s. 2). Çevirmenlik, içinde çalışılan topluluklar kapsamında meslek profesyoneli özel bir sosyal ve kültürel konuma oturtmaktadır. Çevirmenlik, sözel diller kadar görsel-uzamsal diller için de oldukça önemlidir. Bu kapsamda işaret dili (İD) çevirmenleri ise farklı dil dünyalarına sahip olan sağır² bireyler ile işiten bireyler arasında iletişimi sağlayan vazgeçilmez taraflardan biridir. İşaret dillerinin dil değerinin anlaşılması ve bilimsel araştırmaların başlaması 1960’lı yıllara dayanmaktadır. Amerikan İşaret Dili’nin sistematik araştırmalarına Stokoe (1960) ön ayak olmuştur. Yaklaşık olarak beş yıl sonra işaret dili çevirmenliğinin profesyonelleşme süreci başlamış ve 1970’li yılların başlarında çok yetkin olmasa da bir ölçüde sağır topluluğu ile ilişkisi olan sağır ailelerin çocukları, sağır bireylerin kardeşleri, akrabaları, yakınları ya da sürekli etkileşimde bulunmak zorunda oldukları hemşire, öğretmen, doktor gibi meslek üyeleri tarafından işaret dili çevirileri yapılmıştır (Cokely, 2005, s. 2). Bu noktada çeviriler gönüllülük esasında yapılmış ve genelde sağır topluluğunun yaşlı üyeleri ve dolayısıyla toplum tarafından onaylanmış kişiler yetkin çevirmen olarak kabul görmüştür. Akabinde, kısa süreli eğitimlerle ve de Amerikan İşaret Dili çevirmenliği müfredatının oluşturmasına yönelik toplantıların yapılmasıyla mesleğin profesyonel sürece adım attığı söylenebilir (Ball, 2013). 1973’te ve ardından 1975’te mevzuatta yapılan değişiklikler sonucunda sağır bireylerin hizmetlere, etkinliklere ve eğitime erişim hakkı ve çevirmenlerin varlığı yasal statü kazanmıştır (Cokely, 2005, s. 14). Avrupa ülkelerinde ise mesleki profesyonelleşme sürecinde sonraki yıllarda yol alınmaya başlanmıştır (detaylı bilgi için bkz. Oral, 2016).

Mevzuattaki gelişmeler, işaret dilinin kilise gibi dini kuruluşların etkili olduğu toplum merkezli konumunu değiştirmiştir. Akademik ve resmi ortamlarda kendine yer bulan İD,

- 1 Literatür incelendiğinde (bkz. Akreş, 2020, s.124) “tercüman” teriminin daha çok sözlü tercüme yapan kişiler için kullanılırken “çevirmen” teriminin ise yazılı çeviride tercih edildiği görülmektedir. İşaret dili, her iki kaynağın dışında görsel uzamsal bir dildir. İD’de çeviri, eşzamanlı ya da ardıl yapıldığı gibi kayıtlı bir video kaynağının tıpkı basılı bir kaynağın okunması gibi izlenmesiyle ve ardından yine kayıtlı olarak çevrilmesiyle erişime sunulması mümkündür. Bu stratejilerde hem sözlü çevirilerde kullanılan yöntemler hem de yazılı çevirilerde kullanılan yöntemler kullanılabilirliği gibi hepsinden bağımsız görsel-uzamsal özellikleri kapsayan yöntemlerin de kullanıldığı gözlenmiştir (Wurm, 2014, s. 261–262). Diğer yandan ülkemizde mevzuatta ve aktif kullanımda İDT (İşaret Dili tercümanı) ifadesinin oturmuş olduğu görülmektedir. Ancak, alan isminin “çeviribilim” olarak değiştirilmiş olmasının da etkisi olduğu düşüncesiyle ülkemizde son çalışmalarda çevirmen teriminin tercih edildiği görülmektedir, MYK mesleki modülünde de “çevirmen” ifadesinin kullanıldığı dikkatimizi çekmiştir. Hem güncel çalışmaları vurgulayabilmek hem de okuma kolaylığı sağlayabilmek amacıyla çalışmamızda “çevirmen” teriminin kullanımı tercih edilmiştir. Ancak, mevzuatta ya da kamu kurumlarında tercüman terimi kullanıldığından özgünlüklerini bozmamak adına çalışma içerisinde mevzuat ya da o kamu kurumlarından söz ederken, bahse konu durumda geçtiği şekliyle kullanımına özen gösterilmiştir.
- 2 Alanyazında, işitme engelliler, işitme kayıplılar, sağır ve ağır işitenler gibi sağır topluluğunun bireylerine farklı bakış açılarına dayanarak farklı terimler kullanılmaktadır. Bu makalede sağır ve işitme kayıplı terimlerini kullanmaktayız. “Sağır” olarak tanımladığımız bireylerde, işaret dilini ilk dil olarak kullanan, günlük hayatını benzerleriyle geçiren ve orta-ileri derecede işitme kayıplı olan bireyler dikkate alınmıştır. Diğer yandan “İşitme kayıplı” terimi kullanılırken, Amerikan İşitme Konuşma ve Dil Derneği (ASHA) tarafından belirlenen ve uluslararası kabul gören saf sese erişim standartları kapsamında (<https://www.asha.org/public/hearing/degree-of-hearing-loss/>) ses şiddetine erişim düzeyi 15dB’nin üzerinde olan, işitme cihazı, koklear implant vb. cihazlardan destek alan kişiler hedeflenmiştir. Bu kişilerin sağır topluluğuna aidiyetleri ve işaret dili bilgileri dikkate alınmamıştır. Ancak, bazı makalelerde ve kanunlarda farklı ifadeler geçtiğinden, özgünlüklerini bozmamak adına çalışma içerisinde o kaynaklardan söz ederken metinlerdeki kullanımları tercih edilmiştir.

çevirmenlik yapan kişiler için de istihdam fırsatlarını doğurmuştur. Dolayısıyla, gönüllülük esasıyla sağır bireylere yardımcı olmak düşüncesiyle yapılan bu eylem ekonomik olarak karşılık bulmaya başlamıştır. Bu durum İD çevirmenlerinin rol değişimlerinin de tetikleyicisi olmuştur. Çevirmenlere bakış açısı, yapılan iş çerçevesinde “topluluk için” ancak “topluluktan olmayan” (for the Community but not of the Community) (Cokely, 2005, s. 20) ifadelerini doğurmuştur. Çevirmenlerin rol değişimi hakkında birçok şey yazılmıştır (McIntire ve Sanderson, 1995; Roy, 1993; Cokely, 2005). Amerika Birleşik Devletleri’nde yapılan çalışmalarda, sağır topluluğunun yakın çevresinden gelerek “yardımcı” olmak amacıyla iletişimi sağlayan İD çevirmenlerine bakışın, profesyonelleşmeyle birlikte “iletken” (conduit) metaforuna evirildiği görülmektedir. Bu metafordaki genel yaklaşım, çevirmenin varlığının iletişim esnasında görünmez olup olmadığına dayanmaktadır. Yardımcı modelde iletişimi sağlayan sağır bireyin yakını ya da öğretmeni, anlık gelişen ihtiyacı giderebilmek için sağıra yardımcı olan araçlardır. Bu da çeviri yapan kişiyi, aracılık yaptığı kişi adına konuşabilir, karar verebilir ya da cevap üretebilir, yani aracılık yaptığı kişiyi görünmez yapar izlenimini yaratmaktadır. Profesyonelleşme ile birlikte roller ve tanımlar değişmiştir. “iletken” modelde, verilen çeviri hizmetinde ‘çevirmenler ne kadar pasif aktarıcı pozisyonunda olursa o kadar profesyoneldir görüşü’ etkili olmaya başlamıştır. Ancak, İD çevirmenliğine yönelik eğitim modüllerinin gelişmesi ve uygulamaların yaygınlaşması ile birlikte çevirmenlere ya da sağır bireylere yönelik “görünmezlik” ifadesi daha az kullanılırken, meslek profesyonellerinin iki dilli, iki kültürlü “aktif üçüncü taraf” rolü kabul görmeye başlamıştır (Roy, 1993, Akt. Obasi, 2013, s. 104). Bu değişimin altında yatan önemli nedenlerden biri de, genel toplumsal yargının değişmesidir. Yargının değişimini tetikleyen durum ise hem sağır bireylerin toplum içerisindeki görünürlüklerinin artması hem de İD çevirmenlerinin iki kültür ve iki dilli niteliklerinin fark edilmiş olmasıdır. Mesleğin ilk dönemlerinde İD çevirmenlerinin çoğunlukla “sağırılar” için çalıştığı ve yalnızca “onlardan sorumlu olduğu” görüşü daha hâkimdi. Ancak, İD çevirmenleri katıldıkları herhangi bir ortamda her ne kadar sağırılar adına çalışıyor gibi görünseler de, gerçekte hem sağır hem de işiten katılımcılar için çalışmaktadır (Marschark ve diğ. 2005, s. 8). Bu bağlamda, çeviri gerektiren durumlara bir çevirmenin dâhil olmaması veya çeviride başarılı olmaması hem sağır hem de işiten katılımcıların hak kaybına uğraması, yani bilgiye erişememesi anlamına gelmektedir.

Türkiye’de İD tercümanlığı³ mesleği, özellikle 2007 yılından sonra hızlı bir gelişim süreci yaşamıştır. Bu tarihe kadar sağır bireylerin işiten toplum ile iletişimi ancak kendi çocukları⁴ ya

3 Türk İşaret Dili çevirmeni ifadesi, ülke mevzuatında “işaret dili tercümanı” olarak yer almaktadır (bkz. 5378 sayılı kanun ve 18.08.2006 tarihli yönetmelik). Ancak işaret dili bir dil ailesini ifade eden sözcük olarak değerlendirildiğinde işaret dili tercümanı ifadesinin hangi ülkenin dilini tercüme eden çevirmeni vurguladığı anlaşılmalıdır. Bu nedenle, çalışma boyunca Türk İşaret Dili çevirmeni (TİD çevirmeni) ifadesine yer verilmiştir.

4 Sağır bireylerin çocukları: ebeveynleri sağır olan çocuklara İngilizcede “Child Of a Deaf Adult” ifadesinin baş harflerinden oluşan “CODA” sözcüğü kullanılarak hitap edilmektedir. Diğer yandan Oral (2016), çalışmasında Türkçede “Sağır Ebeveynlerin Çocukları” ifadesinin baş harflerinden oluşan “SEÇ” sözcüğünün kullanımının dilbilimciler tarafından tercih edildiğini belirtmektedir (s. 96).

da işaret dilini bilen bir yakını veya öğretmenleri aracılığı ile sağlanabiliyordu (işitme engelliler öğretmeni Galip Demiray ile kişisel iletişim, 2 Ağustos 2023). Mevzuat çalışmaları; alandaki önemli dönüşümün kapısını aralarken, eş zamanlı olarak farkındalığın artması, aktif bir istihdam potansiyelinin olması mesleğin önemini arttırmış ve “işaret dili çevirmenliğinin” meslek olarak toplum tarafından kabulünü hızlandırmıştır.

TİD çevirmenliği mesleği Türkiye’de son yıllarda mesleki kimlik kazanmaya başlamış ve birçok alanda kabul görmüştür. Bu bağlamda çalışmamızda Türkiye’de TİD çevirmenliğinin mesleki olarak gelişim süreci mevzuat, eğitim, istihdam ve sivil toplum tarafından temsili çerçevesinde detaylı olarak incelenmiştir.

2. TÜRK İŞARET DİLİ (TİD) ÇEVİRMENLİĞİNDE MEVZUAT, EĞİTİM, İSTİHDAM VE TEMSİL BASAMAKLARI

2.1. Mevzuat

İD çevirmenliğinde profesyonelleşme sürecine geçişte en önemli adımlardan birisi mevzuat olarak karşımıza çıkmaktadır. 2000’li yıllarda TİD’e yönelik mevzuat çalışmaları henüz başlamamışken akademik ilginin başladığı dikkat çekiyor (Dikyuva ve diğ. 2015, s. 53; Arık, 2016, s. 9; Kubus ve diğ., 2016, s. 37; İlkbaşıaran ve Kubus, 2019, s. 85-86) olsa da Avrupa Birliği’ne girme sürecinde yürütülen yoğun çalışmaların da etkisiyle, Türkiye’de TİD’e ve TİD çevirmenliği mesleğine yönelik süreç mevzuatla desteklenmiş ve böylece iletişim dili olarak işaret dilini kullanan sağır bireylerin iletişim, bilgi ve hizmete erişim hakkı da güvence altına alınmıştır.

Türkiye’de, sağır toplum tarafından iletişim dili olarak kullanılan Türk İşaret Dilinin yasal olarak tanınması ve alana yönelik çalışmaların tetikleyicisi Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme olmuştur (Dil Planlamasına Yönelik Detaylı Bilgi İçin Bkz. Kubus ve diğ., 2016). İmzaya açıldığı gün en fazla ülke tarafından onaylanan ilk ve tek resmi belge (Kemaloğlu, 2014, s. 39) olma özelliği bulunan Engelli İnsan Hakları Bildirgesi kapsamında yürütülen çalışmalar diğer birçok ülke gibi ülkemizde de belirleyici rol oynamış, Avrupa Birliği’ne girme süreci mevcut durumu daha da hızlandırarak henüz bildirge imzalanmamışken 1 Temmuz 2005 yılında yayımlanmış olan “Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun” ile engelliler ve özellikle işitme kayıplı bireyler adına önemli bir adım atılmıştır (T.C. Resmi Gazete, 2005a). Bu kapsamda 5378 sayılı kanun bir mihenk taşı olarak tarihte yerini almıştır. 25 Nisan 2013 tarihli ve 6462 sayılı Kanun’un birinci maddesi kapsamında kanunda yer alan özürülü ifadelerinin değiştirilmesiyle mevzuatta “Engelliler Hakkında Kanun” (T.C. Resmi Gazete, 2005b) olarak geçen söz konusu kanunla beraber Türk İşaret Dili ülkemizde yasal statü kazanmıştır.

Türk İşaret Dili ibaresinin geçtiği ilk kanun olma özelliği taşıyan 5378 sayılı Özürlüler Kanunu, aynı zamanda işaret dilini tanıyan ilk resmi kaynaktır (Kubus ve diğ., 2016, s. 23-50; İlkbaşaran ve Kubus, 2019, s. 85-86). Bu kanunun 30. maddesine istinaden aynı tarihte 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu'na (T.C. Resmi Gazete, 1983) EK:8. madde eklenerek "işaret dili çevirmenliği" mesleği de ilk defa mevzuatta yerini almıştır.

5378 sayılı kanunla beraber birçok kanunda benzer değişiklikler yapılmıştır. Aynı tarihte 5378 sayılı Kanun'un 23. maddesine istinaden 1512 sayılı Noterlik Kanununun (T.C. Resmi Gazete, 1972) 73. maddesinde değişiklik yapılarak "tercüman" ibaresine yer verilmiş ve sağır/işitme kayıplı bireylerle ilgili olarak aşağıdaki ifade eklenmiştir:

Madde 73- (Değişik: 1/7/2005-5378/23 md.): Noter, ilgilinin işitme, konuşma veya görme engelli olduğunu anlarsa, işlemler engellinin isteğine bağlı olmak üzere iki tanık huzurunda yapılır. İlgilinin işitme veya konuşma engelli olması ve yazı ile anlaşma imkânının da bulunmaması hâlinde, iki tanık ve yeminli tercüman bulundurulur.

Yapılan güncellemeyle birlikte uygulama süreci tartışmaya açık olsa da noterde gerçekleştirilen işlemlerde geçmişten beri iletişim eksikliğinden dolayı hak kaybına uğrayan sağır bireylerin hakları güvence altına alınmıştır. Bu tarihten itibaren noterlerde yürütülen işlemlerde çevirmen bulundurma zorunluluğu getirilmiştir.

Söz konusu kanunlardan hemen sonra, 14.06.2006 tarihinde Türk İşaret Dili Sistemi'nin Oluşturulması ve Uygulanmasına Yönelik Usul ve Esasların Belirlenmesine İlişkin Yönetmelik yayımlanmıştır (T.C. Resmi Gazete, 2006a). Bu yönetmelikle beraber TİD eğitimlerinin planlanması, eğitimlere yönelik kursların açılması, denetlenmesi, TİD öğreticisi yetiştirmek üzere kursların açılması, kursların çalışma koşulları, kapatılması, denetlenmesi gibi usul ve esasları belirleme yetkisi MEB'e verilmiştir (madde 6 ve madde 12). Anılan yönetmeliğin en önemli kazanımlarından biri Türk İşaret Dili Bilim Onay Kurulu (TİDBO) adında bir çalışma kurulunun oluşturulmasını sağlamasıdır. TİDBO'da Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (ASHB), Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Türk Dil Kurumu (TDK), Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Bakanlar Kurulu kararı ile kamuya yararlı statüsü bulunan en çok üyeye sahip sağır / işitme kayıplılar federasyonunun temsilcileri yer almaktadır. TİDBO Kurulu, TİD'in belgelenmesi, TİD'de eğitim materyallerinin hazırlanması ve yaygınlaştırılması ile İD çevirmenlerinin sertifikalandırılması gibi çeşitli sorumluluklara sahiptir. Bu komisyon TİD ile ilgili eğitim materyallerinin düzenlenmesini sağlamak ve çevirmenlere yeterlilik kazandırmak amacıyla TİD sınavlarının içeriğinin geliştirilmesi, yönetimi ve değerlendirilmesinden sorumlu olmak üzere TİD'i anadili düzeyinde kullanan ve dil hakkında teorik bilgiye sahip üç TİD işaretçisinin değerlendirme komisyonlarında görevlendirilmesinin

önünü açmıştır (madde 10). Bu yönetmeliğin hemen akabinde, 19 Ağustos 2006 tarihinde “Türk İşaret Dili Tercümanlığı Hizmeti Verecek Personelin Yetiştirilmesi ve Çalışma Esasları Hakkında Yönetmelik” yayımlanmıştır. Yönetmeliğin amacı, sağır/işitme kayıplı bireylere gerek görüldüğü hallerde çeviri hizmeti vermek üzere İD bilen personelin yetiştirilmesi, eğitimi, çalıştırılması, yetki ve görevleri ile çalışma usul ve esaslarını belirlemektir. Ancak, söz konusu yönetmelik TİD dilbilgisi yeterliliği ve çeviri edinci kurul değerlendirmesinden geçerek çevirmenlik yapmaya hak kazanan kişileri değil sosyal hizmetler, psikoloji, eğitim bilimleri alanında fakülte veya yüksekokul mezunu olan kurum personeli arasından seçilerek eğitimlerinin tamamlanmasının akabinde sertifikalandırılan kişileri kapsamaktadır (T.C. Resmi Gazete, 2006b; Conker, 2018, s. 68).

Uygulamada gözlemlenen en büyük sorunlardan biri de kanun önünde sağır bireylerin hak arayışı aşamasında yaşanmaktadır. Bu çerçevede, sağır bireylerin soruşturma ve kovuşturma sürecinde kanun önünde hak kaybına uğramamaları için yapılan çalışmalar kapsamında 5 Mart 2013 tarih ve 28578 sayılı resmî gazetede yayımlanan Ceza Muhakemesi Kanunu’na Göre Tercüman Listelerinin Düzenlenmesi Hakkında Yönetmelik’te ilk defa “işaret dili tercümanı” ibaresine yer verilmiş ve TİD çevirmenlerinin bilirkişi ve çevirmen listelerinde yer alması sağlanmıştır (T.C. Resmî Gazete, 2013). Ancak, bu durumu sürecin başlatıcısı olması noktasında çok önemli bir adım olarak nitelendiriyor olsak da yürütülmesinde aksaklıklar olduğu da kişisel görüşmelerle edindiğimiz bilgiler içerisindedir. Hukuk, sağlık gibi alanlar terminolojinin yoğun kullanıldığı dolayısıyla alanda çalışan meslek elemanının da alan bilgisine ihtiyaç duyduğu özellikli alanlardır. Bu bağlamda, adliyelerin bilirkişilik ilanlarında aranan niteliklere göz atıldığında 2022 yılına kadar TİD’e hâkim nitelikli çevirmenlerin mahkemelerde görevlendirilmesi, bilirkişilik listelerinde yer alabilmek için başvuruda koşulların esnek bırakılması ve herhangi bir yerden (STK, kurum, üniversite, özel kurs vb.) alınmış olan belge ya da sertifikaların geçerli olması terminolojinin yetkin kullanım gerektirdiği hukuk alanında hak arayışlarını da beraberinde getirmiştir. Bu kapsamda, söz konusu hak kayıplarının önüne geçmek ve daha nitelikli bir çeviri hizmetine erişebilmek için 2022 yılından itibaren soruşturma ve kovuşturma durumlarında görev alacak, dolayısıyla bilirkişi listelerine (Bilirkişi Listelerine Yönelik Detaylı Bilgi için Bkz. Bartan ve diğ., 2021) başvuracak TİD çevirmenlerinde Türk İşaret Dili Yeterlilik Sınavı (TİDYES) dil şartı aranmaya başlanmıştır. İlgili belgede aranan nitelikler şu şekilde belirtilmiştir:

İşaret dili çevirmenliği için, işaret diline ilişkin diploma, ruhsatname ve sertifika gibi belgelere sahip olmak şartıyla işaret dili çevirmenliğini en az 5 yıl süreyle yaptığını ilgili meslek kuruluşundan alınacak belge ile belgelendirmek ve dil edinimi işaret dili olmayıp işaret dilini kurslardan öğrenerek çevirmen belgesi alanlar için Türk İşaret Dili Yeterliliği Sınavı (TİDYES)’den en az B2 düzeyinde (75 ve üzeri) puan almış olmak (Bilirkişi Daire Başkanlığı Ek 2 Aranan Nitelikler, 2022, s. 44).

Yukarıda belirtilen güncellemede, sağır/işitme kayıplı bireylerin kanun önünde hak kayıplarının önüne geçilmesi hedeflenmiştir. Söz konusu güncellemenin konuyla ilgili bütün mevzuatta gerçekleştirilmesi birçok sorunun çözümünde önemli bir adım olacaktır. Bu kapsamda yapılacak bütün görevlendirmelerde yetkinliği TİDBO tarafından onaylanmış sınavlardan geçerek belge almış olan kişilerden destek alınmasının gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Diğer yandan bütün engel gruplarına yönelik faaliyetler gerçekleştiren yürütücü bakanlık olarak nitelenen ASHB, 5378 sayılı Kanun kapsamında 2015 yılından itibaren Türk İşaret Dili çalışmalarında koordinasyon yetkisini alarak çalışmalarını diğer bakanlık, kurum, kuruluş, üniversite ve STK desteğinde tek çatı altında toplamıştır. Yapılan değişikliklerle beraber TİDBO toplantıları da ASHB kontrolünde gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Kurul, mevzuat çalışmalarının yanında, TİD dilbilgisine yönelik çalışmaların yapılması ve akademik eğitimlerin başlamasına yönelik yürütülen çalışmaları desteklemeye devam etmiştir. Bu kapsamda, Ankara Üniversitesi TİD araştırma ekibi tarafından geliştirilmiş olan ve işaret diline yönelik bilgisayar tabanlı ilk videolu sınav olma özelliği taşıyan (TİDYes Hakkında”, (t.y.); Barton ve diğ., 2021) TİDYes’in, 2019 yılında TİDBO toplantısında oy birliği ile TİD çevirmeni istihdamında mesleki sınav öncesinde ön eleme sınavı olarak uygulanmasına karar verilmiştir (TİDBO, 2020). Toplantının hemen akabinde, ASHB ve Ankara Üniversitesi arasında yapılan protokol kapsamında sınavın TÖMER tarafından yürütülmesine karar verilmiştir (ASHB, 2020). Bu protokolle beraber adayların ders aldığı kişi ya da kuruma bakılmaksızın TİD dil seviyesi sınavına girmesinin önü açılmıştır. Bu anlamda adayların da kendilerini değerlendirme fırsatı bulmaları sağlanmıştır.

22 Kasım 2021 tarihinde ASHB’nin, Noterler Birliği ile yaptığı görüşmeler ve resmi yazışmalar sonucunda noterlerde sadece ASHB merkez ve taşra teşkilatında görev yapmakta olan TİD çevirmenleri ile TİDYes’e girerek 70 puanı geçmiş olan adayların çevirmenlikleri kabul edilmeye başlanmıştır (Türkiye Noterler Birliği, 2021). Noterler Birliği söz konusu yazıyı hem noterler birliği portalında paylaşmış (Türkiye Noterler Birliği, 2021) hem de resmi olarak bütün noterlere göndererek uygulamaya geçirmiştir (2022-23 Sayılı Genel Yazı Noterler, 2022).

Dil düzeyi belirleme sınavına yönelik ilk adımlar üniversite ve alanda çalışan akademisyenlerin desteği ile atılmış olsa da hala çevirmenlik yapacak adayların beceri ve yetkinliğini değerlendirecek

5 TİDYes (Türk İşaret Dili Yeterlilik Sınavı): Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) dil kazanımları doğrultusunda hazırlanan TİDYes, TİD yeterliliğini ölçmeyi hedefleyen elektronik bir sınavdır. TİD lisansüstü öğrenci adayları, tercümanlık/çevirmenlik yapmak isteyen kişiler, özel eğitim alanında çalışan öğretmenler, TİD öğrencileri, dil yeterliliğini belgeleyecek olan öğretmenler sınavın hedef kitesini oluşturmaktadır. Sınav kavrama ve üretim bölümü olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Adaylar resim betimleme, olay betimleme, tanıtma, hikâye üretimi, tartışma, öneri, karşılaştırma ve planlama olmak üzere 8 farklı içerikte toplam 52 soru ile karşılaşmaktadır. Sınav sürecinde, adaylara ayrıca puana dâhil edilmemek koşulu ve sınav sistemini geliştirmek amacıyla 8 ayrı soruda yöneltilmektedir. Ancak, adaylar bu soruların hangisi olduğunu bilmemektedir.

bir sınavın eksikliği kendini göstermektedir. Bu aşamada Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) çalışmaları kapsamında, İşaret Dili Çevirmeni Ulusal Meslek Standartları Modülü 29 Nisan 2020 tarihinde İstanbul Üniversitesi koordinatörlüğünde oluşturulan ekip tarafından hazırlanmıştır (Türkiye yeterlilikler veri tabanı, 2020). Yeterlilik modülü, İD çevirmeni adayların bilgi, beceri, nitelik ve yeterliliklerini tanımlamayı amaçlamaktadır. Yeterlilikler, her adayın katılmak zorunda olduğu “Zorunlu Birimler” ile adayların tercihine göre katılabilecekleri “Seçmeli Birimler” olarak iki gruba ayrılmıştır. Modülde, zorunlu birimlerde “İş Sağlığı ve Güvenliği, Çevre Koruma ile Kalite ve Mesleki Gelişim” başlıkları tanımlanmıştır. Diğer yandan seçmeli birimlerde ise yeterlilikler “Konferans İşaret Dili Çevirmenliği, Toplum İşaret Dili Çevirmenliği, Görsel-İşitsel İşaret Dili Çevirmenliği ve Eğitim İşaret Dili Çevirmenliği” olmak üzere dört farklı alt başlıkta planlanmıştır. Zorunlu birimlerde adından da anlaşılacağı üzere, adayların her biri bu sınavlara katılmak zorundadır, ancak seçmeli birimlerde adaylar sertifika almak istedikleri alana göre tercih yapabilecektir. Bu tercihi belirlerken de uygulanabilecek dil kombinasyonunu yine modülde yer alan liste üzerinden seçebileceklerdir. Söz konusu listede diller tanımlanırken “TİD’den Türkçe’ye, Türkçe’den TİD’e; TİD’den Uluslararası İşarete, Uluslararası İşaretten TİD’e; Uluslararası İşaretten Türkçe’ye, Türkçe’den Uluslararası İşarete ya da çevirmenlik için yetkin oldukları yabancı işaret dillerinden herhangi birinden Türkçe ya da TİD’e” gibi 6 farklı kombinasyon belirlenmiştir. Adaylar, yeterlilik sınavına girebilmek için belirlenmiş olan bu dil kombinasyonlarından hangisine ya da hangilerine gireceklerini önceden belirterek sınav başvurusu yapabileceklerdir. Seçmeli birimler performansa dayalı alanlar olduğu için sınavlar için bu başlıklara uygun ortamların oluşturulması hedeflenmiştir. Sınav sonunda adaya verilen işaret dili çevirmeni sertifikaları 5 yıl süre ile geçerli olabilecektir. Söz konusu mesleki değerlendirme sınav modülü, ülkemizde alana yönelik hazırlanmış oldukça önemli ve tek modül olma özelliği taşımaktadır. Henüz hayata geçmemiş olan modülün uygulanmasına yönelik olarak, ASHB tarafından yürütülen TİD çalışmaları kapsamında yetkin alan uzmanları kontrolünde uygulamaya geçirilmesine yönelik üniversiteler ile çalışmalar yürütülmektedir (Hulusi Armağan Yıldırım, Kişisel İletişim, 10 Ekim 2023).

2.2. Eğitim

Dil öğretimi/eğitimi küreselleşme ile birlikte uluslararası düzeyde köklü bir değişime uğramıştır. Yabancı dillerin öğretimine yönelik geliştirilen D-AOBM (The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), Avrupa Konseyi tarafından 2001 yılında yayımlanmıştır. D-AOBM incelendiğinde, dile yönelik bilgi ve becerileri içeren kazanımların yanında farklı alanlarda ve durumlarda iletişimi sağlamaya yönelik edimlerin oluşturulmasının gerekliliğini anlatan önemli bir kaynak olduğu görülür (Çelik ve diğ., 2021, s. 32). Söz konusu kaynak, 2015 yılında güncellenmeye başlamış ve PRO-Sign proje ekibinin desteğiyle işaret dili yetkinlikleri için

tanımlayıcıların geliştirilmesine yönelik kapsamlı bir çalışma yürütülmeye başlanmıştır. Geliştirilen içerikler, 2020 yılında yayımlanmış 2021 yılında terim çalışmaları tamamlandıktan sonra Türkçeye çevrilerek kullanıma sunulmuştur (Çelik ve diğ., 2021, s. 22-23). Bu kapsamda ortak yaşamdan, iş ve hareket üretimine kadar birçok aşamada yabancı dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşımın önemi vurgulanmaktadır (Catroux, 2006, Akt. Arslan ve Tok, 2022, s. 1394). Bu yaklaşımla güncel yaşamdaki ihtiyaçlar ve durumlar göz önünde bulundurularak uygulamada güncel ve daha içermeci bir süreç hedeflenmekte ve öğrenimi hayat boyu devam eden dil eğitiminin uygulamalarla geliştiği, kültürel bilgi ile yoğunlaştığı belirtilmektedir. Dil kullanıcısı ve öğrencisi açısından bilişsel ve davranışsal bağlamda doğrudan etkisi olduğu belirtilen bu yaklaşımın çeviri eğitiminde de önemi tartışılmaz bir gerçeklik barındırmaktadır. Çevirmenlik eğitimlerinde hedef, dil ve kültür bilinci yanında çeviri edinci oluşturabilmektir. Bu bağlamda araştırmacılar, çevirmende sadece dil ve kültür edincinin bulunmasının yetkin bir hedef metin oluşmasında yeterli olmadığını, aynı zamanda çevirmende çeviri edincinin olması gerektiğinin altını çizmektedir (Catroux, 2006'dan Akt. Arslan ve Tok, 2022, s. 1393). Bu bağlamda uygulamalar, çeviri eğitimlerinde verilen kuramsal bilgilerin tamamlayıcısı olduğundan çevirmenlerin her iki bilgiye de vakıf olması gerekmektedir. Bu yaklaşımla çevirinin bireylerde doğuştan gelen bir yetenek olarak tanımlanmasından farklı olarak bilimsel yöntem, sistem ve ölçütlerle kişiye kazandırılan ve üretilen bir etkinlik olarak değerlendirildiği (Arslan ve Tok, 2022, s. 1394) görülmektedir.

Çeviri eğitimine yönelik incelenen çalışmaların tamamında, kuramsal eğitimle birlikte çeviri yöntemlerinin kazandırılmasının ve temel becerilerin öğretilip geliştirilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Dilbilgisel yapısı ve üretim kanalı birbirinden farklı olan Türkçe ve TİD arasında yapılan çeviri için de belirtilen durumlar geçerlidir.

TİD çevirmenliğine yönelik eğitim ve uygulama çalışmaları incelendiğinde, ülkemizde TİD çevirmenliği eğitiminin halk eğitim merkezlerinde yürütülen kurslarla başladığı görülmektedir. Söz konusu kursların dayanağı, 2006 yılında yayımlanan Türk İşaret Dili Sistemi'nin Oluşturulması ve Uygulanmasına Yönelik Usul ve Esasların Belirlenmesine İlişkin Yönetmeliktir. Yönetmeliğin 13. Maddesinde Türk İşaret Dili çevirmeni yetiştirilmesine yönelik usul ve esaslar başlığında kurs açma yetkisinin MEB'de olduğu, Bakanlık (MEB) tarafından hazırlanan eğitim programı çerçevesinde eğitimlerin verileceği ve 2011 yılında yapılan değişiklikle TİD çevirmenliği yeterlilik sınavlarının yine MEB tarafından yapılarak başarı gösterenlere sertifika verileceği açıkça belirtilmiştir. Yönetmelik hükümleri çerçevesinde Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesinde İşaret Dili Öğretici ve Tercümanı Kurs Programı (MEB, 2011, s. 2) hazırlanmıştır. Program incelendiğinde programın amacı:

(1). Türk işaret dilinin (TİD) genel özelliklerini kavramaları, (2). TİD'i kullanırken dikkat edilecek hususları kavramaları, (3). TİD ile beden dili arasındaki uyumu fark etmeleri, (4). Cümle kurarken TİD'in temel kurallarına uymaları, (5). Günlük hayatta TİD ile iletişim kurmaları, (6). TİD öğreticiliği/tercümanlığının temel ilkelerini kavramaları, (7). TİD öğreticiliği/tercümanlığının ahlaki ve etik kurallarına uymaları, (8). Duyguların ifade edilmesini TİD ile anlamaları, (9). Düşüncelerin ifade edilmesini TİD ile anlamaları, (10). TİD'in cümle yapı ve çeşitlerini kavramaları, (11). Tercüme sırasında konunun veya fikrin aslına sadık kalmaları, (12). TİD cümlelerinin eklerini ve zamanlarını doğru kullanmaları, (13). TİD'in cümle öğelerini doğru ve yerinde kullanmaları, (14). Metinleri TİD kurallarına uygun olarak çevirmeleri, (15). Günlük hayatta aniden gelişen konuşmaları TİD kurallarına uygun çevirmeleri, (16). Çeşitli bilim alanlarına ait terimleri TİD ile ifade etmeleri, (17). Karşılaştıkları konu ve olaylar hakkında doğru çıkarımlarda bulunmaları, (18). Çeviri yapmayla ilgili temel kurallara uymaları, (19). Tarafların duygu ve düşüncelerini birbirlerine doğru olarak aktarmalarını sağlamaları, (20). TİD konularını etkili yöntem ve tekniklerle aktarmaları beklenmektedir.

şeklinde belirtilmektedir. Oysa, mütercim/tercümanlık lisans programları incelendiğinde bir çevirmenden beklenti ve bu doğrultuda hazırlanan eğitim programının amacı dil bilinci gelişmiş, çeviri alanında hem kuramsal hem de eleştirel bir bilgi birikimine sahip, uygulama deneyimi kazanmış ve çeviri yapılan hedef dil ve kaynak diller çerçevesinde söz konusu her iki dilin kültürel özelliklerine hâkim; dil, kültür ve çeviri edinci bulunan meslek elemanları yetiştirmek olduğu görülmektedir. MEB tarafından yayımlanmış olan söz konusu programın amacına ve içeriğine bakıldığında dilin temel seviyesinde edinilmesi beklenen özelliklerden söz ettiği, çevirmenlik mesleğini kapsayan nitelikte bir modülün oluşturulmadığı görülmektedir. Öte yandan sadece TİD çevirmenliğine odaklanmayıp TİD öğreticiliğini de kapsayacak biçimde hazırlanan söz konusu programa katılımda ön koşul olarak adayların yine MEB tarafından yürütülmekte olan İşaret Dili Kurs Programı katılım belgesine sahip olmaları beklenmektedir (Makaroğlu, 2022, s. 609). Oysa yukarıda da altını çizdiğimiz sebepler göz önünde bulundurulduğunda, sadece birkaç aylık eğitim sürecinden oluşan, sözcük öğretimi temelinde hazırlanan ve çevirmenlik ile öğreticiliğin birlikte yürütüldüğü bir kurs programının ne çevirmenlik ne de öğreticilik yapmak için yeterli olmayacağı açıktır.

Bu kapsamda, kamuda istihdam edilmiş olan ilk resmi TİD çevirmenleri için, ASHB tarafından 19 - 23 Mayıs 2008, 28 Mayıs – 1 Haziran 2015, 28 Eylül - 02 Ekim 2015, 16 - 20 Mayıs 2016 tarihlerinde ayrı ayrı birer haftalık toplam dört hizmet içi eğitim programı düzenlenmiştir. Söz konusu eğitimler, TİD çevirmenlerine ve işaret dili çevirmenliği alanına yönelik hazırlanmış

ve uygulanmış olan ilk program olma özelliği taşımaktadır. 2007 yılında, TİD çevirmeni olarak Kütahya Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü'ne ataması yapılan Nuray Uzuğ Dalkıran ile 26.07.2023 tarihinde yapılan görüşmede, çoğunluğu sağır ailelerin çocuklarından oluşan TİD çevirmenlerinin herhangi bir mütercim/tercümanlık bölümünden mezun olmadığı ya da herhangi bir üniversiteden çeviri alanına yönelik uygulamalı ya da kuramsal eğitim almadığı, ilk defa çevirmenlik ve TİD'in dilbilgisel yapısına yönelik olarak hem ülkemizde bulunan üniversitelerin çeviri bilim ve dilbilim bölümlerinde görevli akademisyenlerden hem de yurtdışında görev yapan bilim insanlarından oluşan kapsamlı bir ekibin desteğiyle eğitim aldıkları bilgisine ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, söz konusu eğitimlerin ülkede işaret dili çevirmenliğine yönelik hazırlanan ilk kapsamlı modüller olduğu söylenebilir.

Alanda yeterli sayıda akademik uzmanın bulunmaması nedeniyle ülkemizde TİD çevirmenliğinde lisans programları açılmamıştır. Uzun yıllar halk eğitim merkezlerinin ve MEB tarafından kurs açma yetkisi verilen özel kursların önderliğinde kurslar düzenlenerek TİD temel eğitim ve TİD çevirmenliği eğitimleri verilmiştir. Böylece, sözcük düzeyinde hazırlanan eğitim programlarına katılan ve sertifika almaya hak kazanan birçok sertifikalı çevirmen de alanda yer bulmaya başlamıştır (MEB, 2011). Süreçte, YÖK'ün "Engelsiz Üniversiteler" çalışmaları kapsamında 2018 yılında Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne bağlı olarak "Türk İşaret Dili ve Sağır Çalışmaları Anabilim Dalı" kurulmuş ve söz konusu anabilim dalına bağlı olarak ilk defa 2018 - 2019 yılında Türk İşaret Dili Tercümanlığı Tezsiz Yüksek Lisans Programı açılarak öğrenci alınmıştır (Ankara Üniversitesi, t.y.; YÖK, t.y.). Söz konusu yüksek lisans programına başvuru için; herhangi bir lisans programından mezun olmak, akademik lisans eğitimi sınavından (ALES) en az 50 puan almış olmak, tezli yüksek lisans programına devam etmek isteyenler için yabancı dil sınavından en az 50 puan almış olmak ve işaret dilinde seviye tespiti için uygulanmaya başlanan TİDYeS'ten 70 puan almış olmak koşulları aranmaktadır (Bartan ve diğ., 2023, s. 517). Bu kapsamda başvuran adaylarda çeviri bilim ya da İD ve TİD'e yönelik herhangi bir artalan bilgisi aranmadığı görülmekle birlikte bahse konu programın açılması alan için oldukça önemli olan bir gelişme olarak ele alınmalıdır. Öyle ki, Türkçe, işaret dilleri, TİD ve çeviri boyutunda akademik eğitim almış ve mesleki kurallar çerçevesinde yetişmiş meslek profesyonellerinin alana kazandırılması hedefiyle açılan program, meslekte profesyonelleşmeye giden ilk adımlardan birisidir. Programın içeriği incelendiğinde, çevirmenliğe yönelik kavramlar, çalışılan diller arasında dil ve kültür bilgisi hâkimiyeti, İD çevirmenliğine yönelik güncel yaklaşımlar ve uygulama yöntemleri, ulusal ve uluslararası gelişmelere yönelik mesleki bilgi, farklı biçimlerde çevirmene ulaşan kaynak dile ait metnin özelliklerinin bozulmadan ve hedef dilin dilbilgisi kullanım özelliklerine özen göstererek aktarılması, yapılan çevirileri kaynak dil özellikleri göz önünde bulundurarak inceleme, değerlendirme ve düzeltme, çok dilli terminoloji çalışması, alanın gerekliliklerine yönelik çeviri

teknolojilerini takip ederek bilgi ve tecrübenin sürekli güncellenmesi gibi konuların yer aldığı görülmektedir. Programa ilişkin belirtilen çıktılar, ulusal ve uluslararası mütercim/tercümanlık programlarından akademik eğitim almış bir mütercim/tercümandan beklenen çıktıları karşılamaktadır (Ankara Üniversitesi, t.y.; Bartan ve diğ., 2023, s. 516-517).

Ayrıca Ankara Üniversitesi, yürüttüğü program çerçevesinde kaçınılmaz bir ihtiyaç ve çalışma alanı olan sağır işaret dili çevirmenlerinin önemi ve gerekliliği konusunda belirleyici olmuştur. Araştırmalar incelendiğinde, sağır/işitme kayıplı bireylerin ilköğretim eğitimlerini tamamladıktan sonra mesleki eğitime yönlendirildikleri görülmektedir. Stone'a (2009) göre sağır öğrenciler, eğitim süreçleri boyunca ders materyallerinin yorumlanmasında birbirlerini desteklemişlerdir. Özellikle, hem sözel dile hem de İD'ye hâkimiyeti bulunan bu destekleyici roldeki iki dilli sağırın çoğunlukla dernek ya da kulüplerde sekreteryaya görevi görerek metinlerin üyelere anlatılması ve resmi işlemlerin takibi görevini de yürüttükleri belirtilmektedir (Akt. Adam ve diğ., 2014). Henüz yakın zamanda çalışılmaya başlanmış bir alan olan sağır çevirmenlerin yaptığı destekleyici çalışmalar (Stone, 2009; Adam ve Stone, 2011) göz önünde bulundurularak yürütülen çalışmalarda, bir danışanın kendi işaretlerini ya da ev işaretlerini kullanması, yabancı bir işaret dili kullanması, sağır-kör olması ya da görme yetisinin kısıtlı olması, bir bölgeye ya da işiten çevirmenin bilmediği bir etnik ya da yaş grubuna özgü işaretler kullanması halinde ya da işaret dilini ikinci dil olarak öğrenen sağır bireylerin eğitimi ve yönlendirilmesinde sağır işaret dili çevirmeninin rolüne vurgu yapmaktadır (Napier ve diğ. 2006; Adam ve Stone, 2011; Adam ve diğ. 2011). Diğer yandan Adam ve diğ. (2014) de özellikle hukuki ve tıbbi ortamlarda, ruh sağlığı, psikiyatri ve uyuşturucu/alkol tedavi programları dahil olmak üzere hayati önem taşıyan konularda, kamuya açık etkinliklerde ve işiten çevirmenin yetkin olmadığı durumlarda dil içi çevirmenlik yanında ister yazılı ister sözlü olsun bir dil kaynağından işaret diline çeviri yapan bu çevirmenlerin öneminin altını çizmektedir. Ankara Üniversitesi bu bağlamda önemli bir alanın resmini çizerek hem sağır işaret dili çevirmenini programa kabul ederek eğitimlerine destek vermiş, hem de uygulama alanının öncüsü ve modeli olmuştur. Bu çalışma, akıllara işiten çevirmenin yetersizliği sorusunu getirebilir. Buna yönelik yaklaşımları Bienvenu ve Colonomos (1992, s. 76) ve Cokely (2005, s. 24-27), çalışmalarında sağır çevirmenlerden söz ederken, işiten çevirmen için bir destekçi ya da aktarıcı bir çevirmenin gerekli olduğunu kabul etmek zor olsa da, böyle bir çalışma şeklinin "işiten çevirmenin zayıf mesleki bilgi ve yeteneğinin" göstergesi olmadığını aksine bunun "disiplinli ve etik bir çevirmenin" işareti olduğu şeklinde açıklamaktadır. Yüksek lisans programında eğitimini tamamlamış olan Hayal Yaşam Yıldırım (5 Ağustos 2023) ile yapılan görüşmede aynı dönem kendisiyle beraber eğitim alan dört sağır meslektaşının ülkenin ilk sağır TİD çevirmenleri olarak bu zorlu sürecin başlatıcısı olduklarını belirtmiştir.

2.3. İstihdam

Türkiye’de İD çevirmenliği mesleği, sağır bireylerin haklarına saygı duyulması ve katılım sağlanması doğrultusunda giderek daha da önem kazanmaktadır. Özellikle son yıllarda, sağır bireylerin toplumsal yaşama daha fazla katılım gösterme isteği ve eğitim olanaklarının artmasıyla birlikte İD çevirmenlerine olan talep de artmıştır. İD çevirmenleri, sağır bireylerin katıldığı etkinliklerde, resmi toplantılarda, eğitim kurumlarında ve sağlık sektöründe kısacası yaşamın her alanında önemli bir rol üstlenmektedir. Kamu kurumlarındaki TİD çevirmeni istihdamı, yukarıda detaylı olarak bahsedilen 5378 sayılı mevzuat çalışması akabinde artmış ve sağır bireylerin kamusal hizmetlere erişimi kolaylaştırılmıştır. Diğer yandan güncel gelişmelerle birlikte kamuya paralel olarak şirketlerin çağrı merkezleri (Vodafone, Turkcell vb.), TV kanalları, büyük holdingler (Tofaş vb.) gibi özel sektöre de hizmet sağlayan kurum ve kuruluşlarda da farkındalığın arttığı ve TİD çevirmenlerinin istihdam edildiği bilinmektedir.

TİD çevirmenliği Türkiye’de ilk olarak TRT ekranlarında kendini göstermiştir. 1993 yılında 22.00 haberlerinin sağır bireylerin erişimi için ilk TİD haber spikeri Nermin Merdanoğlu tarafından TİD’e çevrilmesiyle (Nermin Merdanoğlu, Kişisel iletişim, 27 Temmuz 2023) başlamıştır. Ankara ve İstanbul arasında devam eden iş trafiğinde dönemin teknolojisini kullanarak üst üste bindirilen görüntülerle gece haberleri sağır izleyici ile buluşturulurken, 1998 yılında TRT Ankara merkez kadrosuna yeni bir istihdam sağlanarak önce haftada bir gün sonra haftada beş gün olmak üzere “İşitme Engelliler Haber Programı” TİD ile sunulmaya başlanmıştır (Bahar Gökkuş Şahin, kişisel iletişim, 27 Temmuz 2023). 2019 yılında çıkarılan karasal yayınların erişimini amaçlayan yönetmelikle beraber TRT yanında diğer özel kanallarda da nitelikli TİD çevirmenlerinin ve erişilebilir yayınların sayısı artmıştır.

5378 sayılı kanunla birlikte ilk resmi işaret dili çevirmenleri ASHB bünyesinde (Mülga: Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme kurumu) istihdam edilmiştir. Bu süreçte TİD çevirmenleri yönetmelikte yer verilen TİDBO üyelerinin görevlendirdiği anadili konuşucularının da içinde bulunduğu komisyon tarafından bir değerlendirme sürecinden geçirilerek İD tercümanlığı sertifikası⁶ almaya hak kazanmış ve istihdamlar bu sertifikalara istinaden gerçekleştirilmiştir. TİD çevirmenliği sertifika sınavları, 2007 yılında bir defa ve 2013 yılında 11 - 22 Şubat (MEB, 2013a) ile 11-22 Mart (MEB, 2013b) tarihlerinde ayrı ayrı iki defa olmak üzere toplam üç defa gerçekleştirilmiştir. 2007 yılında gerçekleştirilen sınava çoğunluğu sağır ailelerin çocukları ya da yakınlarından oluşan daha az sayıda kişi başvurmuşken, 2013 yılında yapılan sınavda halk eğitim merkezlerinde verilen eğitimler sonucunda edinilen sertifikaların da etkisi ve gelişen farkındalık ile birlikte yaklaşık 900 aday başvuruda bulunmuştur. 2007 yılında yapılan sınavda 24 kişi başarılı

6 2007 yılında yapılan sınavlarda henüz Türk İşaret Dili ifadesi kullanılmaya başlanmamıştır.

bulunmuş ve atamaları gerçekleştirilmiştir. 2013 yılında yapılan sınavda ilk 24 kişinin de aralarında bulunduğu toplam 87 kişi başarılı olarak sertifika almaya hak kazanmıştır (Conker, 2018, s. 70-71). 2007 yılında, 81 şehrin her birinde 1 çevirmen olacak şekilde 81 çevirmen istihdam edilmesine dair alınan karar doğrultusunda ilk yerleştirmeler anılan tarihte gerçekleştirilmiş, 2012 yılında merkez teşkilatında görevlendirilmek üzere 1 kişinin istihdamı sağlanmış (Gökçe Torun, kişisel iletişim, 8 Ağustos 2023) olup, akabinde 81 il kararının tamamlanması düşüncesinden hareketle 2015 yılında 39 kişinin daha farklı illere yerleştirmesi gerçekleşmiştir. Son olarak, ASHB tarafından 21 Eylül 2022⁷ tarihinde 25 yeni TİD çevirmeni ataması için ilana çıkmıştır. TİDYes dil puanı koşulunun arandığı ilan metninde herhangi bir TİDBO onaylı sertifika istenmemiştir. Son alımla beraber, 2007 yılından günümüze kadar ASHB bünyesine toplam 83 TİD çevirmeni istihdam edilmiştir (Conker, 2018, s. 80-81; ASHB, 2022). Son sayılara bakıldığında, her ne kadar çevirmen sayısı 2007 yılında hedeflenen sayının üzerine çıkmış olsa da henüz 81 ilin tamamında ASHB bünyesinde çevirmen olmadığı görülmektedir. ASHB, çevirmen olmayan illerdeki ihtiyacı karşılamak hem de çevirmen olsa bile sayıca yetersiz illerde günlük sosyal hayatta gelişebilecek çeviri ihtiyacını giderebilmek için 2022 yılında görüntülü arama hizmeti olan AİLEM Engelsiz İletişim Merkezi⁸'ni hayata geçirmiştir. 10 TİD çevirmeninin hizmet verdiği merkezde alışverişten, aile içi iletişime kadar birçok konuda sağır/işitme kayıplı bireylere çeviri hizmeti sağlanmaktadır (Tanyeri, 2022). Merkez çalışanlarından Erdem Önal, kendisi ile yapılan görüşmede sağır/işitme kayıplı bireylerin sağlık, adalet, emniyet gibi konular dışında her birey gibi alışveriş yaparken, iş görüşmesi esnasında, öğretmen veli-öğrenci görüşmelerinde iletişime ihtiyaç duyduklarını ve bu anlamda merkezin önemli bir açığı kapattığını belirtmiştir (kişisel iletişim, 8 Ağustos 2023). Erdem Önal, AİLEM Engelsiz İletişim Merkezi'nde aile bireyleri sağır olanlar dışında, kendisi gibi TİD'i ikinci dil olarak öğrenen meslek profesyonellerinin de bulunduğunu belirterek söz konusu merkezin hem sağır/işitme kayıplı bireyler açısından hem de toplum açısından önemli bir farkındalığı gerçekleştirdiğini belirtmiştir.

İstihdamın önünün açılmasında farkındalığın artması, teknolojinin gelişmesi, sağır toplumda bilinç düzeyinin yükselmesi ile birlikte erişim taleplerinin çoğalması da etkili olmuştur. Yaşanan bu gelişmeler doğrultusunda birçok kamu kurumu TİD çevirmeni istihdam etmeye başlamıştır. Sağlık Bakanlığı tarafından yürütülen Engelsiz Sağlık İletişim Merkezi (ESİM) projesi kapsamında, 2016 yılında 8 TİD çevirmeni istihdam edilmiş ve sağlık alanında görüntülü çeviri hizmeti vermeye başlanmıştır (ESİM, (t.y.); sağlık alanında ilk TİD çevirmenlerinden Bahar Yılmaz Şahin ile görüşme yapılmıştır (kişisel iletişim, 8 Ağustos 2023). Proje kapsamında oluşturulan

7 TİD çevirmeni istihdamı: ASHB 2022 yılında yeniden ilana çıkarak taşra teşkilatında görev yapan çevirmen sayısını arttırmıştır. https://www.aile.gov.tr/duyurular/sozlesmeli_isaret_dili_alimi2/

8 <https://ailemtid.aile.gov.tr/auth>

ESİM mobil uygulamasını akıllı telefonlarına indiren her sağır birey TİD çevirmenine kolayca ulaşma imkânı bulmaktadır. Böylece sağır bireylerin acil durumlarda acil çağrı merkezi ile iletişim kurması, GPS aracılığı ile bulunduğu konumu göndermesi, olay yeri fotoğrafı paylaşımı, doktor randevusu ve muayene sırasında doktor ile iletişimi görüntülü görüşme yolu ile sağlanmaya başlanmıştır. Söz konusu grup, henüz akademik eğitimlerin başlamadığı Türkiye’de sağlık alanında başlaşılan ilk TİD çevirmeni olma özelliği taşımaktadır.

2019 yılında İçişleri Bakanlığı da Engelsiz 112 projesi kapsamında acil durumlarda sağır vatandaşların hizmet alabilmesi amacıyla ilk TİD çevirmenlerini bünyelerine katarak alana önemli bir katkı sunmuştur. Yangın, sel, deprem, hastalık vb. acil durumlarda sağır bireylere hızlı erişim imkânı sunan proje, 2022 yılında İletişim Başkanlığı’nın da desteği ile daha da geliştirilerek CİMER üzerinden her türlü şikâyet, talep, görüş, öneri, bilgi edinme, istek ve teşekkür amaçlı başvuruların da yapılmasının yolunu açmıştır (Engelsiz CİMER, 2022). CİMER’den başvuru yapmak isteyen sağır birey 112 Engelsiz Çağrı merkezinden TİD çevirmenine ulaşarak sorununu ya da talebini anlatmakta ve çevirmen kendisine aktarılan durumları eşzamanlı şekilde Türkçe ve yazılı olarak CİMER sistemine kaydetmektedir. Yapılan başvuruya ilişkin gelen yazılı cevaba ise yine sağır birey Engelsiz 112 uygulaması üzerinden erişebilmekte, kişi ihtiyaç halinde yine çevirmene ulaşarak gelen yazılı cevabın TİD’e tercümesini/çevirisini isteyebilmektedir (Engelsiz 112, t.y.; Proje sorumlusu Funda Darıcı, kişisel iletişim, 8 Ağustos 2023). 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun, Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi ve buna bağlı olarak yürütülen erişilebilirlik çalışmalarının bir basamağı olarak yürütülen bu proje, acil durumlarda toplumun diğer üyeleri gibi sağır bireylerin de hizmetlere erişim hakkını kullanabilmesi yönünde oldukça önemlidir.

Yürütülen bütün erişilebilirlik çalışmaları engelsiz erişim kavramını doğurmuş ve kamu kurum ve kuruluşlarında başlatılan İD çevirmeni istihdamı çalışmaları TV kanallarında da etkili olmuştur. Bu çerçevede, bilgi ve hizmetlere herkesle eşit bir şekilde erişebilmek özünde toplumun bütün kesimleriyle eşit hak ve olanaklara sahip olmayı gerektirir. Bu da toplumda baskın rolü üstlenen topluluk ile azınlık pozisyonunda kalan topluluğun bütünleşmesi fikrini doğurur. Erişim olgusu mevzuat düzenlemelerinin yanında toplum tarafından farkındalığın artması, durumun kabul edilmesi, sürdürülebilirliğin sağlanması ve işlevsel bir yol haritası çizilerek eğitimden, uygulamaya ve hatta denetime kadar bütün basamakların yerine getirilmesi ve böylece hakların teslim edilmesi ile mümkün olabilmektedir. Bu süreçte karar vericiler ve toplum kadar uygulayıcılara da büyük sorumluluklar düşmektedir. Ülkemizde de bu bağlamda yapılan erişilebilirlik ve farkındalık çalışmaları ile birlikte sağır bireylerin yayınlara erişiminde önemli bir adım atılarak RTÜK tarafından “Sağırın, İşitme ve Görme Engellilerin Yayın Hizmetlerine Erişiminin İyileştirilmesine İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik” hazırlanarak 11 Ekim 2019 tarih ve 30915 sayılı resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Yayınların engelli

dostu olması koşulunun altının çizildiği yönetmelik ile TİD tercümesi/çevirisi, alt yazı çevirisi ve sesli betimleme uygulamalarına zorunluluk getirilmiştir. Ülkemizde yürütülen engelsiz erişim çalışmaları sonucunda, erişilebilir televizyon programları bahse konu yönetmeliğin yürürlüğe girmesiyle sayısal olarak artış göstermiştir (Doğan, 2021, s. 20). 80’li yıllarda TRT ekranlarında görülmeye başlanan TİD çevirmenleri artık karasal yayın yapan birçok kanalın ekranında, haber programlarında görülmeye başlanmıştır. Diğer yandan birçok TV kanalında, dijital platformda yayınlanan (TRT, Kanal D, Digiturk, TV 8, TV Plus, Tivibu, vb.) dizi ve filmlerin TİD tercümesi/çevirisi yapılarak izleyici ile buluşması sağlanmıştır. Çıkarılan bu yönetmelik, erişilebilir yayınların sayısının artması yanında TİD çevirmenlerinin istihdamlarına da olanak sağlamıştır. Söz konusu istihdamlar çevirmenlerin iş hayatında niceliğini arttırmış olsa da nitelikleriyle ilgili sorun ve konuları da gündeme getirmiştir. Bu noktada, karar vericilerle beraber uygulayıcıların da sorumluluk bilincinin önemi kendini göstermiştir. Yönetmelikle zorunlu hale gelen erişilebilir yayınları sağlamak üzere harekete geçen televizyon kanalları çevirmenin niteliğini değerlendirme aşamasının önemini göz ardı etmiştir. Bu kapsamda, Doğan (2021) tarafından yapılan çalışmada sağır bireylerin günlük 1 saatten daha fazla ekran karşısında oldukları (s. 33), özellikle dizi, spor ve haber programlarının erişilebilir olmasını bekledikleri (s. 35) ve erişilebilir yayın görmek istedikleri belirtilmiştir. Ancak, genel olarak sağır izleyiciler tarafından araştırmaya dâhil edilen 5 TV kanalı çevirmenleri değerlendirilmiş ve kanallarda görev alan çevirmenlerin ekrandaki boyutlarından memnun olmadıkları aktarılmıştır. Belirtilen sorun teknik olarak kanal içerisinde çözülebilecekken kanalların bu konuda çekimser davrandığı görülmektedir. Diğer yandan, çevirmenlerin niteliğine yönelik yapılan değerlendirmede, çoğunlukla çevirmenlerin çeviri esnasında yaptıkları maddi hataları düzeltme eğiliminde olmadıkları, parmak a-be-ce’sini çok sık kullandıkları ve duygu durumunu tam olarak aktaramadıkları değerlendirilerek, katılımcıların genel olarak çevirmenlerin TİD yetkinlik ve akıcılıklarının yetersizliklerinden şikâyetçi oldukları belirtilmiştir. Bu durum, düşük okuryazarlık oranına sahip olan sağır toplum tarafından niteliksiz bir çevirmeni takip etmeye çalışmaktansa altyazıyı anlamaya çalışmanın çok daha memnuniyet verici olduğu sonucunu doğurmuştur (s. 53). Doğan tarafından yapılan çalışmada, sağır toplumun “sağır çevirmenleri” çalışma alanı içerisinde görmek istedikleri; bu kapsamda araştırmaya katılan kişilerin nitelikli çeviride, işiten çevirmenin sağır çevirmen tarafından desteklenmesi gerekliliğini vurguladıkları belirtilmiştir (2021, s. 24). Diğer yandan, sağır çevirmenlerin önemine de vurgu yapılan çalışmada, sağır toplumunun doğal bir üyesi ve sağır kültürünün yürütücülerinden olan sağır çevirmenlerin toplum üyelerinin özelliklerini bilen ve doğal dil konuşucusu bireyler olmasından dolayı akıcılık ve dilin dilbilgisel özelliklerini geniş kullanabiliyor olmalarının çeviride anlaşılabilirliği kolaylaştırdığı belirtilmiş olup, sağır çevirmenleri televizyonlarda görev yapan çevirmenlerin destekleyicisi/editörü olarak görmek istedikleri vurgulanmıştır.

İş hayatında daha fazla yer almaya başlayan TİD çevirmenlerinin özlük hakları ise başka bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle kamu ve özel sektörde görev alan çevirmenlerin elde ettikleri gelire yönelik bir standardın olmadığı, İD çevirmenliğinin profesyonel bir alan olduğunun göz ardı edildiği görülmüştür. Bu bağlamda, meslek temsil örgütlerin, saha çalışanı profesyonellerin ve işverenlerin bunu dikkate almaları gerektiği düşünülmektedir. Diğer yandan, mesleki standartların oluşturulması, TİD çevirmenliğinin tanınması ve mesleğin bilinen evrensel kriterlerinin gerekliliğinin her bir alanda kabul edilmesi ayrıca üzerinde durulması gereken hususlardandır.

2.4. Temsil

Modern toplumlarda, bireylerin karar alma süreçlerine dâhil olarak, toplumsal yapı içerisinde yaşamlarına ya da mesleklerine dair geliştirilecek uygulamalarda ve yapılacak yeniliklerde söz sahibi olabilmeleri için çeşitli organizasyonlar vardır. Dernekler, federasyonlar ya da meslek kuruluşları söz konusu organizasyonlara örnek olarak verilebilir. Bu bağlamda, ülkemizde ve dünyada İD ve çevirmenlerine yönelik birçok sivil toplum örgütü bulunmaktadır. Bu bölümde, İD çevirmenliği yönünde hizmet üreten ve gelişmeleri takip eden sivil toplum örgütleri ve çalışmalarını hakkında kısa bilgiler verilecektir.

Türkiye'deki İD çevirmenlerinin mesleki temsili, bir sivil toplum örgütü olan Türkiye Sağırlar Milli Federasyonu (TSMF) ve İşaret Dili Tercümanları Derneği (İDTD) gibi kuruluşlar aracılığıyla sağlanmaktadır. Bu kuruluşlar, İD çevirmenlerinin haklarını savunmak, mesleki standartları belirlemek ve işbirliğini güçlendirmek amacıyla faaliyet göstermektedir. Ancak, bu alandaki mesleki temsilin daha da güçlenmesi ve İD çevirmenlerinin toplumda daha iyi anlaşılması için sürekli çaba gerekmektedir.

TSMF, 1941 yılında kurulan ve sağırlara yönelik ilk sivil toplum kuruluşu olan Türkiye Sağırlar Tesanüt Derneği'nin girişimleriyle 05 Aralık 1960 tarihinde kurulmuştur. Resmi internet sayfalarında paylaşılan bilgiye göre sağırların politik, sosyal, ekonomik ve kültürel haklarını korumak amacıyla kurulmuş olan Federasyon 1963 yılında meclis kararıyla uluslararası işbirliklerine yetkili kılınarak "milli" unvanını almış ve aynı yıldan itibaren de Dünya Sağırlar Federasyonu⁹ nun resmi üyesi olmuştur. İD çevirmenliği faaliyetlerine de önem veren Federasyon, 2011 yılında İD çevirmenliği mesleğinin geliştirilmesi ve mesleğin savunuculuğunun yayılabilmesi için İD Tercümanları Derneğini kurmuş ve ilk başkanlığını da yine dönemin federasyon başkanı Ercüment Tanrıverdi yapmıştır (Türkiye Sağırlar Milli Federasyonu, t.y.). Federasyon tüzüğü incelendiğinde,

9 <https://wfdeaf.org/>

Federasyonun faaliyetleri arasında işaret dili eğitimcilerinin ve çevirmenlerinin yetiştirilmesi ve görevlendirmelerinin sağlanmasına yönelik her türlü kaynağın geliştirilmesini ve dağıtılmasını, buna paralel olarak toplumun bilinçlendirilmesini amaç edindikleri görülmektedir. Yeni dönemin başkanı Bülent Tekin ile yapılan görüşmede (kişisel iletişim, 15 Ağustos 2023) tüzükte yer alan hedefler doğrultusunda çalışmaya devam ettiklerini, kurmuş oldukları İD çevirmenleri derneğinin kendi bünyelerinden ayrılarak çalışmalarını bağımsız yürüttüğünü, ancak TİD çalışma ekiplerinin varlığını koruduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda, TİD çevirmenliği kurulları olduğunu da belirten Bülent Tekin, başvuru gelmesi halinde TİD çevirmeni olmak isteyen adayların kurul tarafından uygulamalı sınavdan geçirildiğini ve başarılı bulunanlara sertifika verdiklerini belirtmiştir. Tamamını sağır editör ve İD öğretmenlerinin oluşturduğu kurulun nitelikli çevirmen yetiştirmek adına önemli bir gösterge olduğu düşünülmektedir.

İD çevirmenleri adına çalışmalar yürüten bir diğer sivil toplum örgütü ise İşaret Dili Tercümanları Derneği'dir¹⁰ (İDTD). Resmi internet sayfasında yapılan açıklamaya göre, 2011 yılından beri faaliyet gösteren derneğin amacı; mesleğin ulusal düzeyde anlaşılması, tanınması ve geliştirilmesi için bilimsel çalışmalar doğrultusunda projeler üretmek, meslek üyeleriyle birlikte hareket ederek çeşitli alanlarda yaşadıkları mağduriyetleri ortadan kaldırmaktadır. Bu bağlamda dernek Başkanı Banu Türkuğur Şahin ile yapılan görüşmede (kişisel iletişim, 14 Ağustos 2023) mesleğin geliştirilmesi ve standartlarının yükseltilmesi için çalışmalar yürüttükleri, yaklaşık 220 üyelerinin bulunduğu bilgisine ulaşılmıştır. Çevirmenlik yapmak isteyen adayların da kendilerine başvurduğunu belirten Şahin, 4 farklı seviyede sertifika verdiklerini belirtmiş ve sertifikaların içeriğini şöyle açıklamıştır:

- 2. seviye çevirmenlik sertifikası: A1 ve A2 düzeyinde olup MEB tarafından yürütülen halk eğitim merkezlerinden ders almış olan ve pratik eğitim almak isteyenlerin girdiği bir sınav sonucunda verilen sertifika,
- 3. seviye TİD çevirmeni sertifikası: Toplum çevirmenliği yapabilecek düzeyde dile hâkim olduğunu gösterebilenlere dernek sınav kurulu tarafından yapılan değerlendirme sonucunda verilen sertifika,
- 4. seviye TİD çevirmeni Sertifikası: Toplum çevirmenliği yanında konferans, medya çevirileri de yapabilenlere dernek sınav kurulu tarafından yapılan değerlendirme sonucunda verilen sertifika.

10 İDTD: <https://www.isaretdilitercumanlaridernegi.org/>

Yukarıda açıklamaları verilen sertifikalar, derneğin TİD sınav komisyonu tarafından yürütülen sınavlar sonucunda verilmektedir. Uluslararası kuruluşların çalışmalarını takip ederek kendini geliştirmeye çalışan dernek, Avrupa İşaret Dili Tercümanları Forumu'nun (efsli)¹¹ ve Nitelikli Uluslararası Çevirmenler ile Dil ve Çeviri İşletmeleri Federasyonu'nun (TURÇEF)¹² resmi üyesidir. Ayrıca, Dünya İşaret Dili Tercümanları Federasyonu'na (World Association of Sign Language Interpreters - WASLI)¹³ üyelik çalışmaları da devam etmektedir.

İD çevirmenlerini uluslararası düzeyde temsil eden Dünya İşaret Dili Tercümanları Derneği (WASLI), 23 Temmuz 2003 tarihinde Montreal Kanada'da düzenlenen Dünya İşitme Engelliler Federasyonu 14. Dünya Kongresi sırasında kurulmuştur. Mesleğin dünya genelinde gelişmesini ve ilerlemesini amaçlayan WASLI bu kapsamda resmi internet sayfasında amaçlarını şu şekilde açıklamıştır: İD çevirmenlerinin ulusal derneklerinin bulunmadığı ülkelerde bu derneklerin kurulmasını teşvik etmek, mevcut ulusal dernekleri için bir destek ağı olmak, interneti ve diğer uluslararası erişilebilir yolları kullanarak bilgi paylaşmak ve sorunları yorumlamak için bir referans noktası olmak, konferanslar, spor etkinlikleri gibi uluslararası etkinliklerde çalışan İD çevirmenlerinin çalışmalarını desteklemek, İD çevirmenliği konularında Sağır ve Kör-Sağır dernekleri ile ortaklaşa çalışmak, İD çevirmenlerinin yüksek kalitede eğitim, öğretim ve değerlendirilmesi için standartlar geliştirmek ve teşvik etmek, konferans ve seminerlere ev sahipliği yapmak, konuşma dilinde çevirmenlik yapan kuruluşlar ve ortak ilgi alanlarına sahip diğer kuruluşlarla irtibat kurmak (World Association of Sign Language Interpreters (t.y.)).

Diğer bir sivil toplum örgütü olan Avrupa İşaret Dili Tercümanları Birliği (efsli – European Forum of Sign Language Interpreters) ise Dünya İşitme Engelliler Federasyonu'nun (World Federation Of the Deaf-WFD)¹⁴ 1987 yılında Fransa'nın Albi kentinde gerçekleştirdiği bir konferansta gündeme alınmıştır. Federasyon temsilcileri, İD çevirmenliğini Avrupa bağlamında incelemiş ve devam eden görüşmelerin sonrasında 1993 yılında Brüksel'de gerçekleştirilen toplantıyla Birlik resmîyet kazanmıştır. Üyeler ve çevirmenler arasında bilgi alışverişinin olması ve gelişimlerini desteklemek için çalışmalar yürüten efsli, her yıl farklı bir ülkede Eylül ayında konferans düzenlemektedir (European Forum of Sign Language Interpreters, t.y.).

15 bölgesel dernek ve 52 il temsilciliği ile çalışmalarını yürüten TURÇEF ise 2014 yılında kurulmuştur. Federasyon, bireysel üyelikleri kabul etmemektedir. Üyelik, sadece dernekler aracılığı ile sağlanmaktadır. Çevirmenlik mesleğinin gelişmesi ve işleyişin daha koordineli yürütülmesi adına projeler geliştirmektedir (Uysal, 2017, s. 20).

11 efsli: European Forum Sign Language Interpreter: <https://efsli.org/>

12 TURÇEF: <https://www.turcef.net/>

13 WASLI: World Association Sign Language Interpreter: <https://wasli.org/>

14 WFD: World Federation Of the Deaf <https://wfdeaf.org/>

Diğer yandan, Gaziantep merkezli kurulmuş olan İşaret Dili ve Tercümanları Derneği (TİD TED)¹⁵ ise İD çevirmenleri, gönüllüler ve uzman kişiler işbirliğinde TİD'in yaygınlaştırılması amacıyla kurulmuş olan diğer bir sivil toplum örgütü olarak çalışmalarını sürdürmektedir¹⁶ (İşaret Dili ve Tercümanları Derneği, t.y.). Dernek Başkanı Emrah Kaymaz ile yapılan görüşmede 2016 yılında kuruldukları ve 28 üyesi olduğu bilgisi alınmıştır (kişisel iletişim, 17 Ağustos 2023). Herhangi bir sertifika vermediklerini anlatan Kaymaz, talep doğrultusunda toplu öğrenci gruplarına temel düzeyde TİD eğitimleri verdiklerini, Gaziantep ve diğer illerden gelen TİD çevirmeni taleplerini karşıladıklarını, diğer yandan ülke genelinde de talepler doğrultusunda yönlendirmeler yaptıklarını açıklamıştır.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

İD çevirmenliği, ülkemiz mevzuatında ve uygulamadaki varlığını 18 yıldır her geçen gün daha da belirginleştirmektedir. Aşağıdaki tabloda 2000 yılından günümüze kadar TİD çevirmenliği mevzuatı ve uygulamalarına yönelik gelişmeler ayrı ayrı verilmiştir. Tablo detaylı incelendiğinde, uygulamaların 2015 yılından sonra hızlandığı dikkat çekmektedir.

Yapılan değerlendirmede, alanda kilit noktada bulunan ve çok büyük sorumluluk taşıyan TİD BO kurulunun aktif bir şekilde stratejik planlar yayımlayarak, hazırlayacağı kısa ve uzun vadeli hedeflerle geçmişte yaşanan sıkıntıların tekrarlanmamasını sağlayabileceği ve böylece kümülatif bir şekilde ilerleme sağlanabileceği değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, henüz başlangıç aşamasında olan meslekte, 2005 yılından günümüze kadar ülkemizde yürütülen çalışmalara ve gelişmelere yönelik olarak ulaşılan sonuçlar ve önerilerimiz alt başlıklarla paylaşılmıştır.

Tablo-1: Türkiye'de TİD çevirmenliği gelişim sürecini gösteren zaman çizelgesi (İlkbaşaran ve Kubus (2019)'un çalışmasından alınan çizelge değiştirilmiş ve Türkçeye çevrilmiştir.)

Uygulama	Tarih	Mevzuat
Akademik çalışmaların başlaması	2000	
	2005	5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun – TİD'i tanıyan ilk resmi kaynak 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu- İD çevirmenliğini tanıyan ilk resmi kaynak 1512 Sayılı Noterlik Kanunu- Sağır/işitme kayıplı bireyler için tercüman bulundurma zorunluluğu
TİD BO'nun oluşturulması	2006	Türk İşaret Dili Sistemi'nin Oluşturulması ve Uygulanmasına Yönelik Usul ve Esasların Belirlenmesine Yönelik Yönetmelik Türk İşaret Dili Tercümanlığı Hizmeti Verecek Personelin Yetiştirilmesi ve Çalışma Esasları Hakkında Yönetmelik

15 TİD TED: <http://www.tidted.org/hakkimizda/>

16 Mevzuat kapsamında Türk ifadesi kullanılmadığı için dernek yöneticileri, her ne kadar kısaltmalarında "T" sesine yer veriyor olsalar da (TİD TED) açık isimlerinde resmi olarak Türk sözcüğüne yer veremediklerini belirtmişlerdir.

SHÇEK (mülga-ASHB) – 24 TİD çevirmeni istihdamı	2007	
TİD çevirmenleri 1. Hizmet içi eğitim programı	2008	
MEB-TİD/TİD öğreticiliği ve çevirmenliği kursları	2011	
MEB-TİD çevirmenliği sertifika sınavı – 87 TİD çevirmenlerinin belgelendirilmesi	2013	Ceza Mahkemesi Kanunu- Tercüman Listelerinin Düzenlenmesi Hakkında Yönetmelik - Bilirkişi listeleri ve işaret dili tercümanları
ASHB TİD çevirmeni istihdamı D-AOBM- Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni işaret dili çalışmaları	2015	5378 Sayılı kanunda değişiklik- TİD çalışmaları koordinasyon yetkisinin ASHB'ye devredilmesi
ASHB TİD çevirmenlerine yönelik hizmet içi eğitim programı (2015-2016)	2016	
TİDyeS Ankara Üniversitesi- İşaret Dili ve Sağır Çalışmaları Anabilim Dalı-TİD Tercümanlığı YL programı	2019	
MYK-İD çevirmeni ulusal meslek standardının yayımlanması D-AOBM-işaret dilinin başvuru metnine dâhil edilmesi	2020	
Noterler Birliği'nin ASHB'de görev yapan TİD çevirmenlerinin noterlerde görevlendirilmesine yönelik çalışması	2021	
Bilirkişi niteliklerinin güncellenmesi-TİDyeS dil puanı koşulu	2022	

3.1. Mevzuat Sürecine Yönelik Öneriler

5378 sayılı kanun ve akabinde yayımlanmış olan yönetmelikler, meslek açısından her ne kadar belirleyici olsa da, tanımlanan ihtiyaçlar ve gereklilikler kapsamında gelişmeleri karşılamamaktadır. Bu kapsamda, ilgili kanun ve yönetmeliklerde İD çevirmeninin tanımı yapılmalı ve ayrıca, TİD çevirmenlerini kapsayan güncel ve kapsamlı bir yönetmelik hazırlanmalıdır. Diğer yandan, görevlendirmelerde yetkinliği TİDBO tarafından onaylanmış sınavlardan geçerek belge almış olan kişilerden destek alınmalıdır.

Düzenlenmesi gereken konulardan bir diğeri ise TİD'e yönelik yürütülen kursların sonunda katılımcılara verilen sertifikaların geçerliliği ve sertifikalarda kullanılacak ifadelerin kontrol altında olması gerekliliğidir. Bu belgelerde, doğrudan bir mesleğe atıfta bulunan ve kişi yetkilendiren tanımlamalardan (işaret dili tercümanı ve öğreticisi sertifikası gibi), Talim Terbiye Kurulu'nun program metninde de belirtildiği üzere alana ilgi duyan kişilerde motivasyonu arttırabilecek ve aidiyet duygusu oluşturabilecek "Katılımcı Belgesi" ya da "Katılımcı Sertifikası" gibi başlıklar kullanılmalıdır.

Mevzuatla getirilen yükümlülüklerin ve zorunlulukların uygulamada herhangi bir aksaklığa uğramadan sürdürülebilirliğinin sağlanması için mevzuat aşamasında akademiden destek alınmalıdır. Bunun en güzel örneğini televizyon yayınlarının erişilebilir olmasına yönelik çıkarılan yönetmelikte görmek mümkündür. Böyle bir karar sürecinde ülke gerçeklerini göz önünde bulundurarak karara bağlamak ve yaptırım uygulamak çok daha doğru olacaktır. Bu kapsamda, mesleki standartlarının oluşturulmasında, TİD çevirmenliğinin tanınması ve mesleğin bilinen evrensel kriterlerinin gerekliliğinin her bir alanda kabul edilmesi ayrıca üzerinde durulması gereken hususlardır.

3.2. Eğitim Sürecine Yönelik Öneriler

TİD çevirmenliği mesleğinde ilerlemek isteyen bütün adaylar için, sağır ailelerin çocukları olsalar bile çevirmenliğin gereklilikleri göz önünde bulundurularak nitelikli bir TİD öğrenimi sağlamak önemlidir. Bu kapsamda, lisans programları açılana kadar geliştirilen akut çözümlerde eğitim modülleri ve programları hazırlanırken mevcutta bu işi yapan kişilerin nitelikli olmalarına ve/veya niteliklerinin artırılmasına yönelik hızlı çözüm yolları bulunmalıdır.

Lisans programı olmayan her bölümde olduğu gibi, yüksek lisans programları ile alan uzmanı yetiştirme yönteminin ülkemizde TİD alanında da tercih edildiği görülmektedir. Henüz sağır çalışmaları (Deaf Studies), TİD dilbilimi ya da TİD çevirmenliğine yönelik lisans programlarının geliştirilmediği ülkemizde İD çalışmalarında koordinasyon görevini yürüten ASHB'nin, YÖK ile birlikte ulusal ve uluslararası üniversitelerle işbirliklerini hızlandırmasıyla TİD dil ve mesleki eğitim modüllerinin OBM standartlarında geliştirilebileceği düşünülmektedir. İlkbaşaran ve Kubus'un (2019) çalışmalarında belirttikleri gibi aktif bir dil planlaması, TİD çevirmenliği mesleğinin standartlarının yükselmesine yardımcı olacaktır. Bu bağlamda, daha sistematik olabilmek adına yetişmekte olan uzmanları da kapsayacak şekilde lisans programları oluşturulmalıdır. Örneğin, "Türk İşaret Dili ve Sağır Çalışmaları Lisans Programı", "Türk İşaret Dili Çevirmenliği Lisans Programı" vb. gibi. Diğer yandan, sağır TİD öğretmenlerinin yetiştirilmesi konusu TİD çevirmenliği için vazgeçilmez bir unsurdur.

3.3. İstihdam Sürecine Yönelik Öneriler

Türkiye genelinde her kurumda ya da her ilde resmi çevirmen olmamasından hareketle, öncelikle hem kurumlar bazında hem de iller genelinde profesyonel çevirmen istihdamına odaklanılmasının gerekliliği oldukça açıktır. Bu kapsamda, TİD çevirmeni istihdam eden kurumların öncelikle TİDBO tarafından yetkinliği onaylanmış olan, dil yeterliliği ve çeviri yetkinliğine yönelik adayların değerlendirildiği sınavları tanınması sağlanmalıdır.

Önemli bir husus da sağır çevirmenlerdir. Bu kişiler, İD çevirmeni olarak özellikle de kayıtlı kaynak çevirilerinde değerlendirilmeli ve bu kişilerin çevirmenlik kadrolarında yer almalarının önü açılmalıdır.

3.4. Temsil Sürecine Yönelik Öneriler

Son olarak, mesleklerin, grupların, düşüncelerin bir şehirde, ülkede ya da bölgede en önemli temsilcilerinden olan sivil toplum kuruluşları arasında bir dil birliği geliştirilerek belirlenen amaçlar doğrultusunda çalışmalar yürütülmelidir. Sivil toplum kuruluşlarının sertifika verme yetkisi üzerinde düşünülmesi gereken ayrı ve önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, alanda hak arayışı, mesleğin tanıtımı, toplum ve devlet nezdinde farkındalıkların geliştirilmesi, uygulamaların geliştirilmesi gibi konularda daha fazla söz sahibi olmaları sağlanmalıdır.

ETİK KURUL: Bu makalenin yazarları, çalışmalarında kullandıkları materyal ve yöntemlerin etik kurul izni gerektirmediğini beyan etmektedir.

KAYNAKÇA

- 2022-23 sayılı Genel Yazı: Noterlerde Türk İşaret Dili Tercümanı Görevlendirmesi Hakkında (2022,14 Ocak). Erişim Adresi: <https://www.noterlikrehberi.net/rehber/index.html?2022-23-sayili-genelyazi.html>). 20 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Adam, R., ve Stone C. (2011). *Are Deaf interpreters a part of the global Deaf renaissance?* Presentation the XVI World Congress of the World Federation of the Deaf, Durban, South Africa, 23 July 2011.
- Adam, R., Aro, M., Druetta, J. C., Dunne, S., ve Af Klintberg, J. (2014). Deaf interpreters: An introduction. R. Adam, C. Stone, S. D. Collins, ve M. Metzger (Eds.), *Deaf interpreters at work: International insights* (pp. 1–18). Gallaudet University Press.
- Adam, R., Carty, B., ve Stone, C. (2011). Ghostwriting: Deaf translators within the Deaf community. *Babel*, 57(4), 375-393.
- AİLEM Engelsiz iletişim merkezi (2022). Erişim adresi: <https://www.trthaber.com/haber/gundem/ailem-engelsiz-iletisim-merkezi-hizmete-basladi-710864.html>. 8 Ağustos 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Akreş, H. (2020). Sözlü Tercümenin Önemi ve Uluslararası Arenada Sebep Olduğu Krizler. *Mizanü'l-Hak: İslami İlimler Dergisi*, (10), 123-135.
- Ankara Üniversitesi (t.y.). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk İşaret Dili tercümanlığı Yüksek Lisans Programı*. Erişim Adresi: <https://www.ankara.edu.tr/programlar/3/903/4317-1939/#lessons> 20 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.

- Arık, E. (2016). Geçmişten geleceğe Türk işaret dili araştırmaları. In E. Arık (Ed.), *Ellerle Konuşmak: Türk İşaret Dili Araştırmaları* (s. 7–22). Koç Üniversitesi Yayınları.
- Arslan N., ve Tok, Z. (2022). Türkiye’de mütercim tercümanlık programlarında çeviri eğitimi üzerine eğitmenlerin görüşleri: Yazılı çeviri eğitimi için yeni yöntem önerisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1396-1415.
- ASHB, (2020). *Bakanlığımız ile Ankara Üniversitesi Arasında “Türk İşaret Dili” Çalışmaları İş Birliği Protokolü İmzalandı*. Erişim Adresi: <https://www.aile.gov.tr/haberler/bakanligimiz-ile-ankara-universitesi-arasinda-turk-isaret-dili-calismalari-is-birligi-protokolu-imzalandi/>, 20 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- ASHB, (2022). T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, *Sözleşmeli personel alım ilanı*, Erişim adresi: <https://www.aile.gov.tr/media/116443/isaret-dili-tercumani-ilan-metni-yeni-ilan.pdf>, 15 Ağustos 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Ball, C. (2013). *Legacies and legends: history of interpreter education from 1800-21st century, Interpreting Consolidated*.
- Ball, C. (2017). The history of American Sign Language interpreting. *Revue Internationale d’Études en Langues Modernes Appliquées*, 3(10), 115-124.
- Bartan, Ö. Ş., Aral M., ve Karabulut Ş. (2021). Sign Language Court Interpreters in Turkey: Professionalization and Impartiality. *transLogos Translation Studies Journal*, 4(1), 26-56.
- Bartan, Ö. Ş., Çelebioğlu, U., Yazıcı, M., ve Önal, E. (2023). Türkiye’de Türk İşaret Dili Mahkeme Tercümanlığı Hizmeti Almış Sağır Bireylerin Aldıkları Çeviri Hizmetine Yönelik Görüşleri. *Söylem Filoloji Dergisi, (Çeviribilim Özel Sayısı)*, 514-534.
- Bienvenu, M. J., ve Colonos, B. (1992). Relay interpreting in the ’90s. L. Swabey (Ed.), *Proceedings of the Eighth National Convention of the Conference of Interpreter Trainers* (pp. 69–80). Conference of Interpreter Trainers.
- Bilirkişilik Daire Başkanlığı (t.y.), *Ek 2 Aranan nitelikler*. Erişim adresi: <https://bilirkisilik.adalet.gov.tr/Resimler/SayfaDokuman/30520231500482.pdf>, 22 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Cokely, D. (2005). Shifting Positionality: A Critical Examination of the Turning Point in the Relationship of Interpreters and the Deaf Community. In M. Marschark, R. Peterson, ve E. A. Winston (Eds.), *Sign language interpreting and interpreter education: Directions for research and practice* (pp. 3–28). Oxford University Press.
- Conker, N. (2017). *The professionalization of sign language interpreting in Turkey: Interpreter training and public interpreting services*. [yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Bogaziçi Üniversitesi.
- Conker, N. (2018). İşaret Dili Çevirmenliğinin Türkiye’deki Gelişimi, E. Diriker (Ed.), *Türkiye’de Sözlü Çeviri, Eğitim, Uygulama ve Araştırmalar* (s. 57–84). Scala Yayıncılık.

- Dikyuva, H., Makaroğlu, B., ve Arık, E. (2015). *Türk işaret dili dilbilgisi kitabı*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları.
- Doğan, C. (2021). Televizyon Haber Bültenlerindeki İşaret Dili Çeviri Hizmetine Yönelik Sağır Topluluğun Tutum ve Beklentileri. *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi* 30, 18-60.
- Engellilerin Haklarına ilişkin Sözleşme, Erişim adresi: https://inhak.adalet.gov.tr/Resimler/Dokuman/2312020100834bm_48.pdf 26 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Engelsiz 112. (t.y.). Erişim Adresi: <https://www.112.gov.tr/engelsiz-112-projesi>. 8 Ağustos 2023'de erişilmiştir.
- Engelsiz CİMER artık işitme ve konuşma engellilerin hizmetinde (2022, 31 Ağustos). Erişim adresi: <https://www.iletisim.gov.tr/turkce/haberler/detay/engelsiz-cimer-artik-isitme-ve-konusma-engellilerin-de-hizmetinde> . 08 Ağustos 2023 tarihinde erişilmiştir.
- ESİM (t.y.). Erişim Adresi: <https://denizliism.saglik.gov.tr/TR,81767/engelsiz-saglik-iletisim-merkezi-esim-uygulamasi.html>. 8 Ağustos 2023 tarihinde erişilmiştir.
- European Forum of Sign Language Interpreters (t.y.). Erişim Adresi: <https://efsli.org/about/history/> 14 Ağustos 2023 tarihinde erişilmiştir.
- İlkbaşaran, D., ve Kubus, O. (2019). A Roof without Foundation: Shifts in the Legal and Practical Status of Turkish Sign Language (TİD) Since 2005. De Meulder, M., Murray, J. J., ve McKee, R. L. (Eds.). *The legal recognition of sign languages: Advocacy and outcomes around the world*. (pp. 85–103). Multilingual Matters.
- İşaret Dili ve Tercümanları Derneği, Hakkımızda, (t.y.). Erişim adresi: <http://www.tidted.org/hakkimizda/> 14 Ağustos 2023'de erişilmiştir.
- Kemaloğlu, Y. (2014). Engellilik, Kulak Burun Boğaz (KBB) hekimliği ve işaret dili. *Bozok Tıp Dergisi*, 1(1), 38-53.
- Kubus, O., İlkbaşaran, D., ve Gilchrist, S. (2016). Türkiye'de İşaret dili planlaması ve Türk işaret dilinin yasal durumu. E. Arık (Ed.), *Ellerle Konuşmak: Türk İşaret Dili Araştırmaları* (s. 23–50). Koç Üniversitesi Yayınları.
- Makaroğlu, B. (2022). Türk İşaret Dili Öğretiminde İkinci Dilin (D2) Ötesinde İkinci Modalitenin (M2) Göz Ardı Edilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 39(2), 593-614.
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C., ve Seewagen, R., (2005). Educational interpreting: Access and outcomes. In M. Marschark, R. Peterson, ve E. A. Winston (Eds.), *Sign language interpreting and interpreter education: Directions for research and practice* (pp. 3–28). Oxford University Press.
- McIntire, M. L., ve Sanderson, G. R. (1995). Who's in charge here?: Perceptions of empowerment and role in the interpreting setting. *Journal of interpretation*, 7(1), 99-114.

- MEB (2011). İşaret Dili Öğretici ve Tercümanı Eğitim Programı. Erişim Adresi: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_11/05051141_isaret_dili_tercuman.pdf. 20 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2013a). Türk İşaret Dili Tercümanlık Sertifikası. Erişim Adresi: <https://docplayer.biz.tr/8729879-Turk-isaret-dili-tercumanlik-sertifikasi-sinavina-11-22-subat-2013-tarihleri-arasinda-giren-adaylarin-sinav-sonuc-duyuru-listesi.html>. 25 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2013b). **Türk İşaret Dili Tercümanlık Sertifikası**. Erişim Adresi: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys
- Napier, J., Goswell, D., ve McKee, R. (2006). *Sign language interpreting: Theory and practice in Australia and New Zealand*. Federation Press.
- Obasi, C. (2013). Race and ethnicity in sign language interpreter education, training and practice. *Race Ethnicity and Education*, 16(1), 103-120.
- Oral, A. Z. (2016). *Türk işaret dili çevirisi*. Siyasal Kitabevi.
- Roy, C. (1993). The Problem with Definitions, Descriptions, and the Role Metaphors of Interpreters. *Journal of Interpretation*, 6(1), 127–153.
- Stokoe, W. C. (1960). Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. *Studies in Linguistics: Occasional Papers 8*, University of Buffalo.
- T.C. Resmi Gazete (1972). Noterlik Kanunu, Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=1512&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> . 21 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- T.C. Resmi Gazete (1983) Sosyal Hizmetler Kanunu, Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2828&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> . 21 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- T.C. Resmi Gazete (2005a). Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5378&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> 21 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- T.C. Resmi Gazete (2005b). Engelliler Hakkında Kanun. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5378&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> . 22 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- T.C. Resmi Gazete (2006a). Türk işaret dili sisteminin oluşturulması ve uygulanmasına yönelik usul ve esasların belirlenmesine ilişkin yönetmelik. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=10123&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> . 15 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.

- T.C. Resmi Gazete (2006b). *İşaret dili tercümanlığı hizmeti verecek personelin yetiştirilmesi ile Çalışma esasları hakkında yönetmelik*. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=10601&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>. 15 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- T.C. Resmi Gazete (2013). *Ceza Muhakemesi Kanununa Göre Tercüman Listelerinin Düzenlenmesi Hakkında Yönetmelik*. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=17174&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>. 21 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Tanyeri, O. (2022). *AİLEM Engelsiz İletişim Merkezi*. Ankara: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. Erişim adresi: <https://ailemid.aile.gov.tr/auth> . 15 Ağustos 2023 tarihinde erişilmiştir.
- TİDBO, (2020). *Türk İşaret Dili Bilim Onay Kurulu Toplandı*. Erişim Adresi: <https://www.aile.gov.tr/eyhgm/haberler/turk-isaret-dili-bilim-ve-onay-kurulu-toplandi/> 25 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- TİDYeS Hakkında (t.y.). Erişim adresi: <http://tidyes.ankara.edu.tr/> 25 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye Noterler Birliği (2021). *Türkiye Noterler Birliği kapsamında Noterlerde Türk İşaret Dili Tercümanı Görevlendirmesi*. Erişim Adresi: <https://portal.tnb.org.tr/GenelgeGenelYaziEklerDocLib/202111251350136A%C4%B0LEVESOSYALH%C4%B0ZMETLERBAKANLI%C4%9EI-NoterlerdeT%C3%BCrk%C4%B0C5%9FaretDili.pdf>. 20 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye Sağırlar Milli Federasyonu (t.y.). Tarihçemiz, Erişim Adresi: <https://www.tsmf.org.tr/tarihcemiz/> 27 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye Yeterlilikler Veri Tabanı. (2020). *İşaret dili çevirmeni (Seviye 6) MYK Mesleki Yeterlilik Belgesi*. Erişim Adresi: <https://www.tyc.gov.tr/yeterlilik/isaret-dili-cevirmeni-seviye-6-myk-mesleki-yeterlilik-belgesi-TR00122680.html>. 21 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Uysal, N. M. (2017). *Türkiye’de çevirmenlik mesleği ve çevirmen sertifikasyon sistemi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Sakarya Üniversitesi.
- World association of sign language interpreter / mission & objectives, (t.y.). Erişim adresi: <https://wasli.org/about/mission-objectives>. 14 Ağustos 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Wurm, S. (2014). Deconstructing translation and interpreting prototypes: A case of written-to-signed language translation. *Translation and Interpreting Studies*, 7(3), 249-66.
- YÖK İlk Kez Lisansüstü Eğitimde Türk İşaret Dili Tercümanlığı Programını Başlattı (t.y.). Erişim Adresi: https://basin.yok.gov.tr/AciklamaBelgeleri/2018/09_isaret_dili_anabilimdal_i_acildi.pdf. 21 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.

Anahtar Sözcükler
Türkçe Ders Kitabı, Okuduğunu Anlama, Metin Altı Soruları,
Taksonomi

Keywords
Turkish Language Textbook, Reading Comprehension,
Text Following Questions, Taxonomy

Tiryaki, R. & Canlı Can, S. (2024). Okuduğunu anlama sorularının farklı taksonomilere göre incelenmesi. *Dil Dergisi*, 175 (1). 50-81.

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARININ FARKLI TAKSONOMİLERE GÖRE İNCELENMESİ

ANALYSIS OF READING COMPREHENSION QUESTIONS IN TERMS OF DIFFERENT TAXONOMIES

• **Rümeysa TİRYAKI** 

YL Öğrencisi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, rmysa0605@gmail.com

• **Suna CANLI CAN** 

Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, sunacan@gmail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı ortaokul 6. sınıfta okutulan Türkçe ders kitabındaki metinlere yönelik hazırlanan okuduğunu anlama sorularını Alderson (2000), Day ve Park (2005), Barrett (Clymer, 1968) ve Yenilenmiş Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002) taksonomilerindeki anlamlandırma düzeylerine göre incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden belge inceleme (doküman analizi) tekniği kullanılmıştır. Çalışmada 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 32 metne ilişkin toplam 172 okuduğunu anlama sorusu, anılan taksonomilere, Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) belirtilen metin türlerine ve ders kitabında yer alan 8 temaya göre incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, incelenen 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuduğunu anlama sorularının yoğun olarak yüzey anlamlandırma düzeyinde kaldığı, derin anlam-

Abstract

The aim of this study is to examine the reading comprehension questions formulated for the texts in the Turkish language textbook for the sixth graders at secondary schools in terms of comprehension levels in Alderson (2000), Day and Park (2005), Barrett (Clymer, 1968) and Revised Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002) taxonomies. In this study, the document analysis, one of the qualitative methods, was employed. In the study, 172 reading comprehension questions related to 32 texts included in the sixth-grade Turkish language textbook were examined in terms of the taxonomies mentioned, the text formats and text types given in the Turkish Language Curriculum (2019) and eight themes included in the textbook. It was found that the reading comprehension questions in the sixth-grade Turkish language textbook

landırma ve eleştirel anlamlandırma düzeylerine yönelik soruların yetersiz olduğu belirlenmiştir. Anadili öğretimi süreci, temel dilsel becerilerin ötesinde üst düzey düşünme becerilerine de ulaşmayı hedefler. Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlama sorularının da hem nitelik hem de nicelik bakımından bu süreci desteklemesi beklenir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgu ve sonuçlardan hareketle, ders kitaplarında derin ve eleştirel anlamlandırma düzeylerinde sorulara daha fazla yer verilmesi önerilmiştir.

studied were generally at the literal comprehension level while there were few questions at the inferential comprehension and critical comprehension levels. The process of teaching the mother tongue aims to attain not only basic linguistic skills, but also high-order thinking skills. Reading comprehension questions in Turkish language textbooks are supposed to support this process both qualitatively and quantitatively. Based on the findings and conclusions of the study, it was suggested that the proportion of questions at the inferential and critical comprehension levels in the textbooks should be increased.

1. OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA

Okuma, insanların düşünme serüvenini değiştiren, bir toplumu geliştiren ve yazın ürünlerinin gelecek nesiller tarafından anlaşılmasını sağlayan güdümlü bir süreçtir. İlk olarak imgeleri anlamlandırma çabası olarak başlayan bu süreç zamanla daha esnek, daha incelikli gelişim gösteren bir beceriye dönüşür.

Okuma eyleminin sonucunda içsel olarak amaçlanan metni anlamadır (Uzun, 2009). Anlamanın gerçekleşmesi için okur, metin, yazar ve amaç olmak üzere dört temel ögenin etkileşimsel bir biçimde işlevsel bir ilişki içinde olması gerekmektedir.

Şekil 1. Okumayı Oluşturan Ögeler (Temizkan, 2021, s. 28)



Metinle iletişim sürecine giren okur, yazarın oluşturduğu metni algılamaya, kavramaya ve nihai olarak anlamlandırıp bir yargıya ulaşmaya çalışır. Okur, bu süreçte ön bilgilerini, kişisel deneyimlerini, dünya bilgisini yani sahip olduğu şemaları işe koşar. Çakıcı (2011), şemayı bilişin yapı parçaları, zihinde çeşitli kavramları saklayan veri yapıları ve tüm bilgi işleme sürecinin dayandığı temel öge olarak tanımlamıştır. Okur, şematik bilgisi doğrultusunda metni anlamlandırmaya çalışırken önceden edinmiş olduğu bilgileri kullanır ve bu bilgiler ile metin arasında sürekli etkileşim kurar. Etkin anlama için okurun yeterli şema bilgisine sahip olması gerekmektedir. Okurda yeterli şema bilgisi yoksa, başka bir deyişle metni anlama sürecinde kendi bilgileri ile metinde yer alan bilgileri ilişkilendirilmede yetersiz kalırsa metni tam olarak anlayamaz ya da yanlış anlar. Carrell (1984), bu durumun nedenini okurun daha önceden edindiği ön bilgileri hareketlendirmek için aşağıdan-yukarıya süreci etkin olarak kullanamaması ya da okuyucunun zihninde yazarın vermek istediği ile ilgili uygun bir şemanın bulunmaması olarak belirtmiştir. Ülper (2023) okurun okuma sürecinde sahip olması gereken üç tür şemadan söz eder. Bunlar: dilsel şema, biçimsel şema ve içerik şemasıdır. Dilsel şema, yazılı metnin üretildiği dilin yapısına ilişkin bilgidir. Dilsel şema, o dilin sesbilimsel, biçimbilimsel, sözdizimsel ve anlambilimsel özelliklerine ilişkin bilgi sahibi olmaktır. Dilsel şema bilgisinin gelişmişliği okumanın daha hızlı ve metni anlama düzeyinin

daha yüksek olmasını beraberinde getirmektedir (Ülper, 2023). Biçimsel şema ya da diğer adıyla metinsel şema, bildirişim niteliği olan uyarının yani metnin türüne ilişkin bilgidir. Belirli bir tür odağında oluşturulan ya da karma metinler olarak adlandırılan, metin türleri sınıflamasında var olan ulamların dışında kalan ya da birden çok ulamın özelliklerini taşıyan çoklu/karma metin türlerinin biçimsel şema bilgisine sahip olmak okurun metni anlamlandırma düzeyinde oldukça etkilidir (Bozkurt, 2018). Metnin yapısal örüntüsünü gösteren biçimsel şema, okurun metne belirli beklentilerle yaklaşmasını, metin türünden hareketle çıkarımlar yapmasını, metne üstbilişsel açıdan bakabilmesini sağlamaktadır. Metnin türüne uygun yapılan okuma yöntem-teknikleri beraberinde metnin türüne uygun üstbilişsel okuma stratejilerini getirir (Dilidüzgün, Çetinkaya Edizer, Ak Başoğul, Oryaşın & Yücelşen, 2019). İçerik şeması ise okurun sahip olması gereken artalan bilgisidir. Sözcük dağarcığını da kapsayan içerik şeması, okurun metinde yer alan konuya ilişkin sahip olduğu veya olması gereken dünya bilgisidir. Daha örtük olan bu şema bilgisi, metin ve söylem tarafından açıkça sunulmaz; okurun çıkarımsal işlemlerine bağlı olarak ortaya çıkar (Gernbacher, 1997).

Şekil 2. Okuma Edimine İlişkin Şemalar (Ülper, 2023, s. 93)



Şema yapılarının yeterliliği okumaya kod çözme sürecinden öte anlam çıkarma süreci olarak odaklanma eğilimini getirmektedir (Baker & Brown, 1984 akt; Mokhtari & Reichard, 2002). Bu bakımdan okurun dile ilişkin bilgisi, ön bilgileri, tutumları, türe ilişkin bilgisi ve algılama biçimi, metne ilişkin anlam örüntüsünü oluşturmasını etkilemektedir. Bireyin metin karşısındaki yeterliliğini ifade eden okurluk donanımı, metnin derininde yer alan yapıyı kavramanın yoludur (İnnalı & Aydın, 2014).

Bu becerinin kazandırılmasında şüphesiz en önemli derslerden biri Türkçe dersleridir. Türkçe dersinin temel amacı öğrencilerin dilsel ve zihinsel becerileri edinmeleri ve bu becerileri kullanarak kendilerini sürekli geliştirmeleridir. Bu amacı gerçekleştirmek için kullanılan temel öğretim aracı ise ders kitaplarıdır. Bu bağlamda ders kitaplarındaki metinlere ilişkin hazırlanan okuduğunu anlama soruları ve etkinlikler, öğrencilere dil becerilerini etkin ve nitelikli bir şekilde kazandıracak ve onların düşünce gücünü harekete geçirecek nitelikte olmalıdır.

2. OKUDUĞUNU ANLAMA SÜRECİNİ TANIMLAYAN TAKSONOMİLER

Alanyazında bilişsel alanın alt boyutlarını açıklayan birçok sınıflandırmanın betimlendiği ve bu sınıflandırmalar odağında birçok incelemenin gerçekleştirildiği görülmektedir. Bilişsel alanın sınıflandırılmasında yeni gelişmelerin ve sınıflamaların ortaya konduğu ve bilişsel alan sınıflamasında yoğun olarak kullanılan Bloom'un sınıflamasına alternatif olarak tek boyutlu (Gerlach & Sullivan, Hannah & Michaelis, Gagné & Briggs, Stahl & Murphy, Quellmalz, Hauenstein & Haladayna) ve çok boyutlu (Tuckman, Marzano, Romizowski, Anderson & Krathwohl, DeBlock, Williams & Haladayna) birçok sınıflamanın ele alındığı Yüksel'in (2007) çalışması alanyazındaki taksonomileri tanıtan bir çalışmadır. Yüceer (2022) ise Türkçe öğretiminde soru hazırlamada yararlanabilecek taksonomilerden Bloom ve Barrett taksonomilerini ve sundukları anlama düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Öğrenme alanlarına ilişkin sınıflandırmalar başka bir deyişle eğitim alanında kullanılan taksonomiler, dil ve edebiyat öğretimi sürecindeki birçok değişkenin veya bileşenin de bu sınıflamalar odağında incelenmesine olanak sunar. Yalnızca soru ya da etkinliklerin değil metinlerin, temaların, kazanımların da incelenmesinde bir kodlama/çözümleme dizgesi işlevi de görmektedir. Örneğin, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi odağında Ankara Üniversitesi TÖMER ile Gazi Üniversitesi TÖMER'in Türkçe öğretim programlarında yer alan okuma kazanımlarının (Ulutaş & Kara, 2019) incelenerek her iki programda da ilgili taksonominin üst düzey aşamalarına dönük kazanım sayılarının azlığının vurgulanması, bu tür taksonomilerin söz konusu programların yapısına ve niteliğine dönük görünümünü sergilemektedir.

Çerçi (2018) de 2018 Türkçe dersi öğretim programında yer alan 5, 6, 7 ve 8.sınıf kazanımlarını, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelemiş ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını gerektiren (analiz, değerlendirme ve yaratma) kazanımların yetersizliğini bulgulamıştır. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ni temel alarak yapılan Türkçe eğitimi alanındaki akademik çalışmaları inceleyen ve Türkçe eğitimi programlarında üstbilişsel becerilere dayalı kazanımların yetersiz olduğunu, ders/çalışma ve öğretmen kılavuzu kitaplarındaki etkinliklerin bilişsel basamaklara uygun hazırlanmadığını ve öğretmenlerin de ölçme

değerlendirme soruları hazırlamada yetersiz kaldığını ortaya koyan Güler ve Mert (2021) de ilgili taksonomi odağında gerçekleştirilen çalışmalar aracılığıyla Türkçe öğretiminin bileşenlerine dönük genel görünümü sunmuşlardır. Türkçe ders kitapları da sürecin önemli bir değişkeni olarak birçok araştırmacı tarafından farklı taksonomiler odağında incelenmiştir (Ülper & Yalınkılıç, 2010; Karadağ & Tekercioğlu, 2019; Sallabaş & Yılmaz, 2020; Kaplan, 2021; Akıncı & Gülmez, 2021; Sur, 2022; Altun & Yıldız, 2023). Bu güncel çalışmalar, Türkçe ders kitaplarının eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırmada yetersiz kaldığını göstermektedir. Öte yandan sınav hazırlama ve sınav sorularının niteliğini belirleme amacıyla da taksonomilerden yararlanılarak incelemeler gerçekleştirilmiştir. İnel ve Ünal Topçuoğlu (2021) 2013-2018 yılları arasında Türkçe öğretmenlik alan bilgisi sınavında çıkan Türkçe sorularını Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelemişler, soruların en fazla hatırlama düzeyinde olduğu ve yaratma düzeyinde herhangi bir soruya sınavda yer verilmediğini saptamışlardır. Arı (2013) ise Yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink ve Dettmer taksonomilerinin öğretim elemanları tarafından tanınma durumlarını incelediği çalışmada, akademisyenlerce farklı alanlarda farklı taksonomilerin kullanılması gerektiğini ve birçok taksonominin yeterince tanınmadığını belirtmiştir.

Bu çalışmada inceleme nesnesi olarak belirlenen Türkçe ders kitabındaki okuduğunu anlama soruları, Alderson (2000), Day ve Park (2005), Barrett (Clymer, 1968) ve Yenilenmiş Bloom'un (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002) anlamlandırma düzeylerine göre incelenmiştir. Çalışmanın ilk boyutunu Alderson'un (2000) üç düzeyden oluşan anlamlandırma sınıflaması, ikinci boyutunu Day ve Park'ın (2005) altı düzeyden oluşan anlamlandırma sınıflaması, üçüncü boyutunu Barrett'in (Clymer, 1968) beş düzeyden oluşan anlamlandırma sınıflaması, dördüncü ve son boyutunu Yenilenmiş Bloom'un altı düzeyden oluşan anlamlandırma sınıflaması oluşturmaktadır.

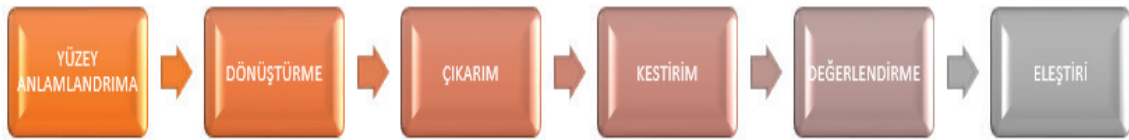
Alderson (2000, s. 7-9) tarafından okuduğunu anlamlandırma düzeyleri, yüzey anlamlandırma (literal meaning), derin anlamlandırma (inferred meaning) ve eleştirel anlamlandırma (critical evaluation) olarak sınıflandırılmıştır. Yüzey anlamlandırma düzeyinde okur, metni anlamak için metin dışında herhangi bir bilgiye ihtiyaç duymaz. Bu bakımdan okurun ön bilgilerinden yararlanmadığı sadece metinde yer alan bilgileri bulabilmesini gerektiren anlamlandırma düzeyidir. Derin anlamlandırma ya da çıkarımsal anlamlandırma, okurun metni anlayabilmesi için şema bilgisini işe koymasını gerektiren başka bir deyişle metinde açıkça verilemeyen ve okurun metnin derin yapısındaki iletileri artalan bilgisi ile bütünleştirip çıkarım yapmasını gerektiren anlamlandırma düzeyidir. Okurun metinde örtük biçimde verilen bilgiyi bulabilmesi gerekmektedir. Eleştirel anlamlandırma ise sınıflamanın en üst düzey anlamlandırma biçimidir. Okurun metnin içeriğine yönelik metni değerlendirebilmesini gerekli kılan bu düzey, okurun metindeki bilgileri kendi anlam süzgecinden geçirip metni sorgulayabilmesini gerektirir.

Şekil 3. Alderson'un (2000, s. 7-9) Anlamlandırma Düzeyleri



Day ve Park (2005, s. 62-64) tarafından ortaya konan yaklaşımda ise okuduğunu anlamlandırma altı düzeyde ele alınmıştır. Birinci düzey yüzeysel anlamlandırma (literal comprehension), metnin yüzeysel yapısında yer alan bilgilerle ilgilidir. Okurdan metinde bir biçimde ifade edilen bilgilere ulaşması beklenir. İkinci düzey yeniden düzenleme (reorganization), okurun yine metnin yüzeysel yapısındaki açıkça verilen bilgileri kullanarak bu bilgileri yeni bilgilere dönüştürmesidir. Üçüncü düzey olan çıkarım (inference) düzeyi, okurun metinde açıkça verilmeyen bilgilere ulaşmasını, metindeki örtük anlamların fark edilmesini gerektiren düzeydir. Dördüncü düzey kestirim (prediction) düzeyinde okurdan metnin devamına yönelik tahminde bulunması okunanların sonrasında yaşanabileceklere, gelişebileceklere ilişkin kurgular yapması beklenir. Beşinci düzey değerlendirme (evaluation) düzeyi, okurun metne ilişkin yorumlar, değerlendirmeler yaptığı anlamlandırma düzeyidir. Altıncı ve son düzey olan eleştiri/kişisel tepki (personal response) düzeyinde okur, metne ilişkin duygu ve düşüncelerini aktarır, metne yönelik eleştiri geliştirir.

Şekil 4. Day ve Park'ın (2005, s. 62-64) Anlamlandırma Düzeyleri



Okuduğunu anlamaya yönelik bir diğer sınıflandırma ise Barrett Taksonomisi'dir (Clymer, 1968, s. 19-23). Beş düzeyden oluşan taksonominin ilk düzeyi olan basit anlama (literal comprehension) düzeyi, okurun metinde yer alan detayları, ana fikirleri, olayların oluş sırasını, karşılaştırmaları, neden-sonuç ilişkilerini fark etmesi, hatırlaması beklenir. İkinci düzey olan yeniden düzenleme (reorganization), okurun metindeki bilgileri sınıflandırması, metnin ana hatlarını belirlemesi, metni özetlemesi ve metindeki birden fazla farklı bilgiyi bir araya getirmesi sentezlemesi beklenir. Üçüncü düzey olan derinlemesine anlama/çıkarımsal anlama (inferential comprehension) düzeyinde ise, okurun metinde açıkça belirtilmemiş bilgiye yönelik çıkarımda

bulunması, metindeki olay ve durumlara ilişkin sonuçları tahmin etmesi, yazarın kullandığı değişmeceli (mecazi) dile yönelik çıkarımda bulunması beklenir. Dördüncü düzey değerlendirmede (evaluation) ise, okur metindeki hayal ve gerçeği, fikir ve inançları, metnin yeterliğini ve geçerliğini, uygunluğunu, ilgi çekiciliğini ve kabul edilebilirliğini değerlendirir. Son düzey olan memnuniyet (appreciation) düzeyinde okur, metne yönelik duygusal bir değerlendirme yapar. Bu değerlendirme içeriğe yönelik, karakter ve olaylara yönelik, yazarın kullandığı dile yönelik olmaktadır (Clymer, 1968, s. 19-23). Yıldırım (2012) taksonominin ilk iki düzeyinin okunulan metinde doğrudan ifade edilen bilgilerle ilişki olduğunu ve bu düzeydeki bilgileri ölçmek için tek cevaplı ve kapalı uçlu soruların kullanılabileceğini, diğer düzeylerin ise okuyucunun ön bilgilerini içerdiğini ve daha çok açık uçlu sorularla ölçülebileceğini belirtmektedir.

Şekil 5. Barrett'in Anlamlandırma Düzeyleri (Clymer, 1968, s. 19-23)



Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ise alanda en çok bilinen ve kullanılan taksonomidir. 1948 yılında Bloom koordinatörlüğünde oluşturulan sınıflandırma 1956 yılında tamamlanmıştır (Tutkun & Okay, 2012). 1956 yılında tamamlanan Yeniden revize edilmiş Bloom Taksonomisi'ne gelen eleştiriler doğrultusunda Anderson ve Krathwohl tarafından taksonomi, 2001 yılında düzenlenerek iki boyutlu biçimde yapılandırılmıştır. Bu boyutlar, bilgi ve bilişsel süreç boyutlarıdır (Altun & Yıldız, 2023).

Bilgi boyutu; olgusal (factual), kavramsal (conceptual), işlemsel (procedural) ve üstbilişsel (metacognitive) bilgilerden oluşmaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002). Olgusal bilgi terminoloji bilgisidir. Bir disiplin ve özel detay gerektiren bilgilerdir. Kavramsal bilgi, olgusal bilgiye göre daha karmaşık ve organize edilmiş bilgilerdir. Sınıflandırmalar, kategoriler gibi bilgi sistemlerinden oluşan kavramsal bilgiler, kuramlar ve genelleme bilgilerini de kapsamaktadır. İşlemsel bilgi ya da prosedüre dayalı bilgi, bir işlemin nasıl yapılacağına ilişkin bilgisidir. Prosedürlerin ne zaman kullanılacağına dair bilgilerin, temel kural, teknik ve metotların bilgisidir. Son olarak üstbilişsel ya da metabilişsel bilgi, düşünme süreçlerine ilişkin bilgisidir. Bilişsel süreçlerin farkında olma, amaca göre nasıl kullanılabileceğine dair bilgisidir. Bu bilgi bireyin kendisi hakkındaki bilgisidir. Bir konu hakkında ne kadar iyi olunduğuna, yeterliliğe ilişkin olan bu bilgi belirli görevler hakkında zorluk seviyesine ilişkin bilgiyi de içerir (Singhal, 1999; Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002; Bümen, 2006; Tutkun & Okay 2012).

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bir diğer boyutunu da bilişsel süreçler oluşturmaktadır. Hatırlama (remember), anlama (understand), uygulama (apply), çözümlenme (analyze), değerlendirme (evaluate) ve yaratma (create) basamaklarından oluşan bu süreçlerde beklenen bilişsel görevler, düzeyleri birbirinden ayırmaktadır. Basitten karmaşığa doğru ilerleyen bu süreçte her bir üst basamakta beklenen bilişsel görevler giderek zorlaşmakta ve derinleşmektedir. Orijinal ve Yenilenmiş Bloom taksonomileri, karşılaştırmalı bir şekilde Tablo 1'de sunulmuştur.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde orijinal taksonomiden farklı olarak alt kategoriler biçiminde 19 bilişsel görev bulunmaktadır. Her bir bilişsel görev ait olduğu basamağın derinliğini ve bilişsel anlamda zorluğunu göstermektedir (Krathwohl, 2002, s. 213-215).

Tablo 1. Orijinal ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Karşılaştırması (Krathwohl, 2002)

Orijinal Bloom Taksonomisi	Yenilenmiş Bloom Taksonomisi
Bilgi	Hatırlama <ul style="list-style-type: none">TanımHatırlama
Kavrama	Anlama <ul style="list-style-type: none">YorumlamaÖrneklendirmeSınıflamaÖzetlemeSonuç ÇıkarmaKarşılaştırmaAçıklama
Uygulama	Uygulama <ul style="list-style-type: none">YapmaYararlanma
Analiz	Çözümlenme <ul style="list-style-type: none">AyrıştırmaÖrgütlenmeİrdeleme
Sentez	Değerlendirme <ul style="list-style-type: none">DenetlemeEleştirme
Değerlendirme	Yaratma <ul style="list-style-type: none">OluşturmaPlanlamaÜretme

Taksonomilere bakıldığında önemli değişikliklerden bir diğeri sentez ve değerlendirme ya da yeni adıyla yaratma ve değerlendirme basamağının yer değiştirmiş olmasıdır. Orijinal Bloom Taksonomisi'nde değerlendirme en üst düzey bilişsel basamak iken, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde yaratma en üst düzey bilişsel basamak olmuştur. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne bakıldığında ilk düzey olan hatırlama düzeyinde, okurdan metnin yüzey yapısında yer alan bilgileri kısa süreli belleğinden uzun süreli belleğine getirmesi beklenir. Metinde açıkça ifade edilen bilgileri bulmayı gerektiren bu basamak sınıflandırmanın en az karmaşık süreç gerektiren basamağıdır. İkinci basamak olan anlama basamağında okurdan metinde yer alan bilgileri yorumlaması, kendi sözcükleri ve cümleleri ile ifade etmesi beklenir. Örnekleme, özetleme, karşılaştırma gibi bilişsel işlemlerin yer aldığı bu basamakta okurun, metindeki örtük anlamları da fark etmesi beklenir. Üçüncü basamak olan uygulama basamağı hem orijinal hem de yenilenmiş taksonominin aynı hiyerarşik basamağında yer alan düzeydir. Bu basamakta okurdan metinden edindiği bilgiyi kullanması beklenir. Şahinel (2002), bu basamakta okurun bildiğini uygulaması, edindiği bilgiyi bir problem durumunun çözümünde kullanması, örnekler ile kanıtlaması gibi bilişsel işlemlerin gerçekleştiğini belirtir. Dördüncü basamak çözümlenmede bilginin ayrıştırılması, örgütlenmesi ve irdelenmesi beklenir. İki taksonomi arasındaki farklardan birisi son iki basamağın sıralamadaki farklılığıdır. Orijinal taksonomide en üst düzey bilişsel beceri olarak belirtilen değerlendirme, yenilenmiş taksonomide beşinci basamak olarak ele alınmıştır. Bu basamakta okurun bilgileri denetlemesi, eleştirmesi beklenir. Özasan (2019), ölçütler temel alınarak yapılan değerlendirmelerde okurların bilgiyi doğru ölçütler seçerek sorgulamasının öneminden söz eder. Son basamak olan yaratma basamağı ise, okurun özgün ürünler ortaya koyduğu aşamadır. Okurun bilgilerden hareketle yeni bir şey oluşturması, planlaması ve üretmesini gerekli kılar.

Okuduğunu anlama sorularının değerlendirilmesinde soruların öğrencilerin hangi bilişsel düzeylerine yönelik olduğunun belirlenmesi, öğrencilerin var olan hazırbulunuşluklarının değerlendirilmesi ve onlara gerekli bilişsel becerilerin kazandırılması açısından belirli ölçütler odağında oluşturulmuş taksonomilere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin metinden anlam çıkarma süreçleri ve bu süreci kolaylaştıran etmenleri belirlemek amacıyla alanyazında birçok farklı sınıflama bulunmaktadır (Kendeou, McMaster & Christ, 2016). Farklı sınıflandırmaların karşılıklı olarak incelenmesi Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama sorularının anlamlandırma düzeylerinin ve niteliklerinin somut olarak daha iyi görülmesini ve daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı, farklı taksonomilerin sunduğu bilişsel alan tanımlamaları odağında okuduğunu anlama sorularının anlamlandırma düzeyleri bakımından 6. sınıf Türkçe ders kitabını değerlendirmektir. Bu değerlendirme kapsamında, 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlere yönelik hazırlanmış okuduğunu anlama sorularını belirtilen amaca yönelik ayrıntılı bir şekilde incelemek için aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. “Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”nın okuduğunu anlama sorularının anlamlandırma düzeyleri açısından dağılımı nasıldır?
2. “Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”nda okuduğunu anlama sorularının anlamlandırma düzeyleri bakımından metin türlerine (bilgilendirici, hikaye edici, şiir) göre dağılımı nasıldır?
3. “Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”nda okuduğunu anlama sorularının anlamlandırma düzeyleri bakımından tema içeriği ile uyumu nasıldır?

3. YÖNTEM

Ortaokul 6.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlere yönelik hazırlanan okuduğunu anlama sorularının Alderson (2000), Day ve Park (2005), Barrett (Clymer, 1968, s. 19-23) ve Yenilenmiş Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002, s. 213-215) taksonomilerine göre incelendiği ve nitel araştırma yaklaşımı içinde yürütülen bu çalışma, genellemelere ulaşma amacından uzak ve bir kaynağın derinlemesine incelendiği bir çalışmadır.

3.1. İnceleme Nesnesi

Çalışmada, “6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı” (Sarıboyacı, 2019), 2019-2020 yılında Milli Eğitim Bakanlığınca onaylanan Ata Yayıncılık 6. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 172 okuduğunu anlama sorusu incelenmiştir. Tek kaynak üzerinde, farklı taksonomiler aracılığıyla karşılaştırmalı ve derinlemesine bir inceleme yapmak amacıyla çalışmada yalnızca bir ders kitabına odaklanılmıştır.

3.2. Veri Toplama Araçları

Türkçe ders kitabında (6. sınıf) yer alan metinlere dönük hazırlanan okuduğunu anlama sorularının farklı taksonomiler odağında incelenmesini amaçlayan bu çalışmada verilerin toplanmasında belge inceleme/doküman analizi (document analysis) sürecinin aşamaları izlenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 187). Bu amaçla belirtilen ders kitabında yer alan okuduğunu anlama soruları; Alderson (2000), Day ve Park (2005), Barrett (Clymer, 1968, s. 19-23) ve Yenilenmiş Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002) taksonomilerinin anlamlandırma düzeyleri, ana metin türleri ve temalara göre dağılım oranları ölçüt alınarak karşılaştırılmıştır.

Belge incelemeye ilişkin alanyazında izlenecek adımlar dikkate alınmış, inceleme sürecinde bu adımlar doğrultusunda hareket edilmiştir (O’Leary, 2017, s. 496-500; Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 193-201). Çalışmada bu aşamalar doğrultusunda gerçekleştirilenler şöyle sıralanabilir:

- Planlama: Keşfetmek istenilen belgelerin bir listesini oluşturma.
 - Tek kaynak üzerinde, farklı taksonomiler aracılığıyla karşılaştırmalı ve derinlemesine bir inceleme yapmak amacıyla çalışmada yalnızca bir ders kitabına odaklanılmıştır. Bu kaynaktaki tüm okuduğunu anlama sorularının farklı taksonomiler odağında incelenmesi planlanmıştır.
- Dokümanlara ulaşma: İlgili belgeleri toplama ve düzenleme sürecidir.
 - Ata Yayıncılık tarafından yayımlanan 6. sınıf Türkçe ders kitabı inceleme nesnesi olarak belirlenmiştir.
- Gözden geçirme/özgünlüğü kontrol etme: Belgelerin doğruluğunu ve güvenilirliğini değerlendirme.
 - Çalışmada incelenen “6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı” (Sarıboyacı, 2019), 2019-2020 yılında Milli Eğitim Bakanlığınca onaylanan ve ders kitabı olarak okutulan bir araçtır. Ders kitabı olarak okutulan kaynaklar arasından rastgele belirlenmiştir.
- Sorgulama/inceleme/Anlama: İçeriği inceleme – belgelerin neye göre (durum, olay, tema, çerçeve vb.) inceleneceğini belirleme.
 - İnceleme birimi olarak kitaptaki her bir soru maddesi inceleme birimi olarak belirlenmiştir. Metinlere dönük okuma etkinliklerinde ve metin sonrası okuduğunu anlama soruları olarak sunulan 172 soru, odağa alınmıştır. Öte yandan incelemenin alanyazında öne çıkan hangi taksonomiler odağında gerçekleştirileceğine karar verilmiştir. Şekil 6’da görüldüğü gibi aynı soru maddesinde yer alan iki farklı sorudan oluşan okuduğunu anlama soruları (örneğin 7. soru) ayrı bağımsız sorular olarak ele alınmış ve her biri anlamlandırma düzeylerine göre ayrı olarak incelenmiştir.

Şekil 6. "Sahibini Unutamayan Köpek" Metni, 2. etkinlik, Ata Yayıncılık Türkçe 6 Ders Kitabı, s. 29

Erdemler

2. Etkinlik

Aşağıdaki soruları, dinlediğiniz metinden hareketle yanıtlayınız.

1. Çalıkların arasından neyin sesi gelmektedir?
2. Yazar, köpeği nasıl betimlemektedir?
3. Sahipleri, Mercan'dan neden ayrılmaktadır?
4. Sahipleri, Mercan'ı kime emanet etmek istemektedir?
5. Sahipleri eskiden yaşadıkları yere geri döndüklerinde Mercan'ı nasıl tanımaktadır?
6. Sahipleri taşındıktan sonra Mercan'a ne olmuştur?
7. Yazar, Mercan'la ilgili neyi unutamadığını söylemektedir? Yazarın bu olayı unutamamasının nedeni nedir?

- Değerlendirme: Belge çözümlemesini yinelemeli bir süreç olarak değerlendirme ve duruma göre planı değiştirme. Gerekirse ek belge toplama, gözden geçirme ve sorgulama.
- Verileri çözümleme: Araştırmanın amacına uygun çözümleme yaklaşımını belirleme ve çözümleme.

- Araştırmacılar, soruları taksonomilerde betimlenen anlamlandırma düzeyleri doğrultusunda birlikte değerlendirmiştir. Tam olarak hangi kategoride bulunacağı belirlenemeyen maddeler üzerine uzlaşım sağlayana değin soruları birlikte gözden geçirmişlerdir. Son olarak ders kitabındaki soruların hangi taksonomide hangi anlamlandırma düzeyine karşılık geldiği (incelenen sorulardan alınan örnekler eşliğinde) sıklık (frekans) ve yüzde değerleriyle ortaya konmuştur. Böylece ders kitabı olarak okutulan bir eğitim-öğretim aracının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirme odağında, içerdiği soruların niteliği açısından sunduğu görünüm ortaya konulmaya çalışılmıştır.

3.3. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde alanyazında öne çıkan okuduğunu anlama düzeylerini betimleyen taksonomilerden yararlanılmıştır. İnceleme birimlerini sınıflandırma, başka bir deyişle ilgili kategorilere atama işleminde Alderson (2000), Day ve Park (2005), Barrett (Clymer, 1968, s. 19-23) ve Yenilenmiş Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002) taksonomilerinin anlamlandırma düzeyleri çerçevesinde hareket edilmiştir.

- Bu araştırmada, verilerin çözümleme sürecinde anlamlandırma düzeylerine ilişkin temel anahtar sözcükler belirlenirken öncelikle ilgili taksonomiye ilişkin erişilen alanyazından yararlanılmıştır (Clymer, 1968; Alderson, 2000; Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002;

Şahinel, 2002; Day & Park, 2005; Yüksel, 2007; Tutkun & Okay, 2012; Yıldırım, 2012; Kendeou, McMaster & Christ, 2016; Dilidüzgün, 2017; Karadağ & Tekercioğlu, 2019; Bayram, 2020; Akıncı & Gülmez, 2021; Güler & Mert, 2021; İnel & Ünal Topçuoğlu, 2021; Kaplan, 2021; Yüceer, 2022; Ülper, 2023).

• Ders kitabında yer alan okuduğunu anlama sorularının odaklanılan taksonomide, hangi anlamlandırma düzeyinde yer aldığını belirlerken öğrencinin sorunun yanıtını oluşturabilmesi için etkin kılması gereken bilişsel eylemler ve kullanması beklenen dilsel yapılar odağında hareket edilmiştir. Anahtar sözcükler de bu eylem ve yapıları yansıtan kodlar gibi düşünülebilir. Örnek tablolar (Tablo 2 -5), soruların sınıflandırılmasında kullanılan anahtar sözcükleri ve örnek olarak birkaç sorunun nasıl değerlendirildiğini göstermektedir. Çalışmada yer alan taksonomilerin anlamlandırma düzeylerine göre oluşturulan anahtar sözcükler aşağıda sunulmuştur:

Tablo 2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuduğunu Anlama Sorularının Alderson Taksonomisi'ne (2000, s. 7-9) Göre İncelenmesinde Kullanılan Çerçeve

Anlamlandırma Düzeyleri	Anahtar Sözcükler	Soru Türü Örnekleri
Yüzey Anlamlandırma	Sözcük, tümce ve tümce dizisi düzeyinde bilgileri bulma, karakterleri hatırlama, zamanı hatırlama, mekânı hatırlama	"Şaire göre rüzgar köylerde neler yapıyor?" (Ata Yayıncılık Türkçe 6 Ders Kitabı, s. 138)
Derin Anlamlandırma	Ana düşünce ve ana duyguyu bulma, metnin yazılış amacını tespit etme, çıkarımda bulunma, metnin anlamsal çerçevesinin farkına varma, metni özetleme, metne ilişkin kestirimde bulunma	"Aziz Sançar bir bilim insanında olması gereken hangi niteliklere sahiptir?" (Ata Yayıncılık Türkçe 6 Ders Kitabı, s. 202)
Eleştirel Anlamlandırma	Metni yorumlama, değerlendirme, ölçüt geliştirme, görüşleri gerekçeleştirme	"Sizce fabloda anlatılanların gerçek hayatta olması mümkün müdür?" (Ata Yayıncılık Türkçe 6 Ders Kitabı, s. 56)

Tablo 3. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuduğunu Anlama Sorularının Day ve Park Taksonomisi'ne (2005, s. 62-64) Göre İncelenmesinde Kullanılan Çerçeve

Anlamlandırma Düzeyleri	Anahtar Sözcükler	Soru Türleri
Yüzeysel Anlamlandırma	Sözcük, tümce ve tümce dizisi düzeyinde bilgileri bulma, karakterleri ve zamanı hatırlama	"Babaları Sufi ile Pufi'ye hangi görevi vermektedir?" (Ata Yayıncılık Türkçe 6 Ders Kitabı, s. 189)
Yeniden Organize Etme	Metindeki kavram ve bilgileri birleştirme, yeniden yapılandırma	-
Çıkarım	Ana düşünce ve ana duyguyu bulma, metnin yazılış amacını tespit etme, metnin anlamsal çerçevesinin farkına varma, metni özetleme	"Şiirdeki 'Eriş, Bandırma Vapuru'nun güvertesinde...' dizesindeki Bandırma Vapuru'nun Kurtuluş Savaşı'ndaki yeri ve önemi nedir?" (Ata Yayıncılık Türkçe 6 Ders Kitabı, s. 75)
Kestirim	Metne ilişkin tahminde bulunma	-
Değerlendirme	Metni yorumlama, ölçüt geliştirme, görüşleri gerekçelendirme	"Sizce fabлда anlatılanların gerçek hayatta olması mümkün müdür?" (Ata Yayıncılık Türkçe 6 Ders Kitabı, s. 56)
Eleştiri/Kişisel Tepki	Olumlu/olumsuz duygu ve düşünceleri açıklama	-

Tablo 4. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuduğunu Anlama Sorularının Barrett Taksonomisi'ne (Clymer, 1968, s. 19-23) Göre İncelenmesinde Kullanılan Çerçeve

Anlamlandırma Düzeyleri	Anahtar Sözcükler	Soru Türü Örnekleri
Basit Anlama	Sözcük, tümce ve tümce dizisi düzeyinde bilgileri bulma, karakterleri hatırlama, zamanı hatırlama, mekânı hatırlama, detayları fark etme, karakter davranışını fark etme, neden-sonuç ilişkilerini hatırlama, olayların sırasını hatırlama	"Bayram yerlerinde hangi oyuncaklar bulunmaktadır?" (Ata Yayıncılık Türkçe 6 Ders Kitabı, s. 99)
Yeniden Organize Etme		"Okuduğunuz şiir çocuk şarkıları sözlü yarışmasında birinci olmuş ve bestelenmiştir. Bu şekilde bestelenmiş şiirler biliyor musunuz? Bildiğiniz şiirlerden birini defterinize yazınız." (Ata Yayıncılık Türkçe 6 Ders Kitabı, s. 59)
Derinlemesine Çıkarımsal Anlama	Anlama/ Ana düşünce ve ana duyguyu bulma, metnin yazılış amacını tespit etme, metnin anlamsal çerçevesinin farkına varma, metni özetleme	"Konstantin'in yüzü ve gözleri neden parlamaktadır?" (Ata Yayıncılık Türkçe 6 Ders Kitabı, s. 145)
Değerlendirme	Metni yorumlama, ölçüt geliştirme, görüşleri gerekçelendirme	"Sizce fabldada anlatılanların gerçek hayatta olması mümkün müdür?" (Ata Yayıncılık Türkçe 6 Ders Kitabı, s. 56)
Memnuniyet	İçeriğe dönük duygusal tepki, karakter ve olaylara dönük tepki, dile yönelik tepki betimleme	-

Tablo 5. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuduğunu Anlama Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002, s. 213-215) Göre İncelenmesinde Kullanılan Çerçeve

Anlamlandırma Düzeyleri	Anahtar Sözcükler	Soru Türü Örnekleri
Hatırlama	Tanıma, hatırlama, bulma, bir sözcüğü metinden bulma, bir tümceyi metinden bulma, sözcüğün anlamını tanıma,	<i>"Çalıkların arasından neyin sesi gelmektedir?"</i> (Ata Yayıncılık Türkçe 6 Ders Kitabı, s. 29)
Anlama	Açıklama, yorumlama, örneklendirme, sınıflama, özetleme, sonuç çıkarma, karşılaştırma, açıklama, çıkarım yapma tümceyi/ifadeyi kendi cümleleri ile yanıtlayabilme, kestirimde bulunma	<i>"Şair 'Sorsaydım söylerdi herhalde, / Soramadım.' dizeleriyle ne anlatmak istiyor?"</i> (Ata Yayıncılık Türkçe 6 Ders Kitabı, s. 138)
Uygulama	Uygulama, yapma, yararlanma, kullanma, yeni durumda bilgiyi kullanma	<i>"Okuduğunuz şiir çocuk şarkıları sözlü yarışmasında birinci olmuş ve bestelenmiştir. Bu şekilde bestelenmiş şiirler biliyor musunuz? Bildiğiniz şiirlerden birini defterinize yazınız."</i> (Ata Yayıncılık Türkçe 6 Ders Kitabı, s. 59)
Çözümleme	Ayrıştırma, örgütleme, irdeleme, seçme, zıtlık oluşturma	-
Değerlendirme	Eleştirme, denetleme, yargılama, ölçüt doğrultusunda görüş belirtme, karara varma	<i>"Sizce fablada anlatılanların gerçek hayatta olması mümkün müdür?"</i> (Ata Yayıncılık Türkçe 6 Ders Kitabı, s. 56)
Yaratma	Oluşturma, planlama, üretme, özgün ve yeni bir ürün ortaya koyma, kurma	-

3.4. Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

4. BULGULAR

6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuduğunu anlama sorularının anlamlandırma düzeylerine göre incelendiği araştırmanın amacına ve taksonomilere göre oluşturulan başlıklar altında bulgular düzenlenmiştir.

4.1. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuduğunu Anlama Sorularının Alderson Taksonomisi'ndeki Anlamlandırma Düzeylerine Göre Dağılımı

6. sınıf Türkçe ders kitabındaki 8 temaya ilişkin 172 okuduğunu anlama sorusu Alderson'un sınıflamasına (2000) göre incelenmiş ve elde edilen veriler tablolaştırılmıştır. Tablo 1'de soruların anlamlandırma basamaklarına göre dağılımı belirtilmiştir.

Tablo 6. Soruların Alderson'un (2000) Anlamlandırma Düzeylerine Göre İncelenmesi

Bilişsel Anlamlandırma Basamakları	f	%
Yüzey Anlamlandırma	154	89,53
Derin Anlamlandırma	17	9,88
Eleştirel Anlamlandırma	1	0,58
Toplam	172	100

Tablo 6 incelendiğinde Alderson'un (2000) en düşük anlamlandırma düzeyi olarak tanımladığı yüzey anlamlandırma düzeyine ilişkin soruların toplam soruların %89,53'ünü (f=154) oluşturduğunu görülmektedir. Ders kitabında 17 soru ile toplam soruların %9,88'ini (f=17) derin anlamlandırma düzeyindeki sorular ve %0,58 (f=1) oranında da eleştirel anlamlandırma düzeyinde sorular olduğu belirlenmiştir. Yüzey anlamlandırma düzeyinde okuduğunu anlama soruları daha çok metinde geçen ifadelerin (daha çok sözcük düzeyinde) bulunmasına yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Derin anlamlandırma düzeyindeki sorular ise daha çok çıkarım yapmaya, metni yorumlamaya, ön bilgilerden hareketle metne ilişkin açıklamalar yapmaya yönelik, örtülü anlamların ifade edilmesini gerektiren sorulardan oluşmaktadır.

Eleştirel anlamlandırma düzeyinde ise sadece 1 soruya yer verilmekle birlikte ilgili soru öğrencilerin okuma becerisindeki "akıcı okuma" başlığında içerisinde yer alan "Gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder" (MEB, 2019, s. 41) kazanımını ölçen bir okuduğunu anlama sorusudur. Anlamlandırma düzeylerine göre soruların dağılımı arasındaki fark dikkat çekmektedir.

Aşağıda her düzey için 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki örnek sorulara yer verilmiştir:

- Yüzey Anlamlandırma: "Joseph (Yosef), neden ana yoldan ayrılmaktadır?" (s. 236)
- Derin Anlamlandırma: "Aziz Sancar bilim insanında olması gereken hangi niteliklere sahiptir?" (s. 202)
- Eleştirel Anlamlandırma: "Sizce fablda anlatılanların gerçek hayatta olması mümkün müdür?" (s. 56)

4.2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuduğunu Anlama Sorularının Day ve Park'ın Taksonomisi'ndeki Anlamlandırma Düzeylerine Göre Dağılımı

6. sınıf Türkçe ders kitabındaki 8 temaya ilişkin 172 okuduğunu anlama sorusu Day ve Park'ın Taksonomisi'ne (2005) göre incelenmiş ve elde edilen veriler tablolaştırılmıştır. Tablo 7'de soruların anlamlandırma basamaklarına göre dağılımı belirtilmiştir.

Tablo 7. Soruların Day ve Park'ın (2005) Anlamlandırma Düzeylerine Göre İncelenmesi

Bilişsel Anlamlandırma Basamakları	f	%
Yüzey Anlamlandırma	154	89,53
Yeniden Organize Etme	-	-
Çıkarım	17	9,88
Kestirim	-	-
Değerlendirme	1	0,58
Eleştiri/Kişisel Tepki	-	-
Toplam	172	100

Tablo 7 incelendiğinde yüzey anlamlandırma sorularının %89,53 (f=154) oranında olduğu görülmektedir. Bu oranın ardından en yüksek oran %9,88 (f=17) ile çıkarım düzeyindeki sorulardır. Değerlendirme düzeyi sorular 0,58 (f=1) ile ders kitabında yer almaktadır. Ders kitabında dönüştürüm, kestirim ve eleştiri/kişisel tepki basamağını yansıtan sorulara yer verilmemiştir.

Aşağıda bulguların düzeyler için 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki sorulara yer verilmiştir:

- Yüzey anlamlandırma: “Köylü, talebeye ne hediye etmiş?” (s. 13)
- Çıkarım: “Sizce yazarın ailesi yaylalarda neden sadece bir gece kalıp gitmektedir?” (s. 132)
- Değerlendirme: “Sizce fablada anlatılanların gerçek hayatta olması mümkün müdür?” (s. 56)

2.3. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuduğunu Anlama Sorularının Barrett Taksonomisi'ne Göre Dağılımı

6. sınıf Türkçe ders kitabındaki 8 temaya ilişkin 172 okuduğunu anlama sorusu Barrett Taksonomisi'ne (Clymer, 1968, s. 19-23) göre incelenmiş ve elde edilen veriler tablolaştırılmıştır. Tablo 8'de soruların anlamlandırma basamaklarına göre dağılımı belirtilmiştir.

Tablo 8. Soruların Barrett Taksonomisi'ne (Clymer, 1968, s. 19-23) Göre İncelenmesi

Bilişsel Anlamlandırma Basamakları	f	%
Basit Anlama	154	89,53
Yeniden Organize Etme	2	1,16
Derinlemesine Anlama /Çıkarımsal Anlama	15	8,72
Değerlendirme	1	0,58
Memnuniyet	-	-
Toplam	172	100

Tablo 8'e bakıldığında basit anlama düzeyindeki soruların oranının %89,53 (f= 154) olduğu görülmektedir. Yeniden organize etme düzeyindeki sorular %1,16 (f=2) oranında, derinlemesine anlama/çıkarımsal anlama düzeyindeki soruların ise %8,72 (f=15) oranında ders kitabında yer aldığını görmekteyiz. Değerlendirme düzeyine ilişkin ders kitabında 1 soru, %0,58 oranında ders kitabında yer almaktadır.

Ders kitabında memnuniyet düzeyine ilişkin herhangi bir soruya yer verilmemiştir. Tabloda elde edilen verilerde Barrett Taksonomisi'nin her bir düzeyine yönelik alt başlıklarda yer alan bilişsel görevler odağında incelemeler yapılmıştır. Bu doğrultuda, basit anlama düzeyinde daha çok hatırlama (detayları hatırlama, olayların sırasını hatırlama, neden-sonuç ilişkilerini hatırlama) alt bilişsel görevlere, yeniden organize etme düzeyinde sentezleme alt bilişsel görevlere, derinlemesine anlama/çıkarımsal anlamada daha çok ana fikre yönelik çıkarımda bulunma, neden-sonuç ilişkilerine yönelik çıkarımda bulunma, metni destekleyici detaylara yönelik çıkarımda bulunma alt bilişsel görevlere, değerlendirme düzeyinde hayal ve gerçeği değerlendirme alt bilişsel görevlere yönelik sorular bulunmaktadır.

Aşağıda her düzey için 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki örnek sorulara yer verilmiştir:

- Basit Anlama: "Yazar, 15 Temmuz 'da yaşanan hangi önemli olayları hatırlamıştır?" (s. 82)
- Yeniden Organize Etme: "Okuduğunuz şiir çocuk şarkıları sözlü yarışmasında birinci olmuş ve bestelenmiştir. Bu şekilde bestelenmiş şiirler biliyor musunuz? Bildiğiniz şiirlerden birini defterinize yazınız." (s. 59)

- Derinlemesine Anlama: “Şair “Bizim için doğar, bizim için ölmezler.” Dizesiyle ne anlatmak istemektedir?” (s. 179)
- Değerlendirme: “Sizce fablda anlatılanların gerçek hayatta olması mümkün müdür?” (s. 56)

2.4. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuduğunu Anlama Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne Göre Dağılımı

6. sınıf Türkçe ders kitabındaki 8 temaya ilişkin 172 okuduğunu anlama sorusu Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002, s.213-215) göre incelenmiş ve elde edilen veriler tablolaştırılmıştır. Tablo 9’da soruların anlamlandırma basamaklarına göre dağılımı belirtilmiştir.

Tablo 9. Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002) Göre İncelenmesi

Bilişsel Anlamlandırma Basamakları	f	%
Hatırlama	154	89,53
Anlama	16	9,30
Uygulama	1	0,58
Çözümleme	-	-
Değerlendirme	1	0,58
Yaratma	-	-
Toplam	172	100

Tablo 9 incelendiğinde hatırlama basamağındaki soruların Türkçe ders kitabındaki toplam okuduğunu anlama sorularının %89,53 (f=154) oranında olduğu görülmektedir.

Tablo 9’da görüldüğü üzere anlama soruları toplam soru sayısının %9,30’unu oluşturmaktadır. Uygulama ve değerlendirme basamaklarında sadece 1 soruya yer verilmiştir. İlgili sorular ders kitabında yer alan toplam soruların %0,58’ini oluşturmaktadır. Tabloya bakıldığında, ders kitabında ayırtırma, irdeleme, örgütleme gibi bilişsel süreçlerden oluşan çözümleme ve oluşturma, üretme, yeni bir ürün ortaya koyma gibi bilişsel süreçlerden oluşan yaratma basamağına ilişkin herhangi bir soruya yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 9’da elde edilen verilerde Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin her bir düzeyine yönelik alt başlıklarda yer alan bilişsel görevler odağına incelemeler yapılmıştır. Bu doğrultuda hatırlama basamağında daha çok hatırlama türündeki alt bilişsel görevlere, anlama basamağında

daha çok yorumlama ve çıkarım yapma türündeki alt bilişsel görevlere, uygulama basamağında yapma/gerçekleştirme türündeki alt bilişsel görevlere ve son olarak değerlendirme basamağında ise eleştirme türündeki alt bilişsel görevlere yönelik sorular bulunmaktadır.

Aşağıda her düzey için 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki örnek sorulara yer verilmiştir:

- Hatırlama: “Ziyaretçilere neler ikram edilmektedir?” (s. 99)
- Anlama: “Şair, ‘Erzurum’u, Sivas’ı benden sorun’ dizesiyle bu iki ilin hangi ortak yönünü hatırlatmaktadır.” (s. 75)
- Uygulama: “Okuduğunuz şiir çocuk şarkıları sözlü yarışmasında birinci olmuş ve bestelenmiştir. Bu şekilde bestelenmiş şiirler biliyor musunuz? Bildiğiniz şiirlerden birini defterinize yazınız.” (s. 59)
- Değerlendirme: “Sizce fablda anlatılanların gerçek hayatta olması mümkün müdür?” (s. 56)

6. sınıf Türkçe ders kitabının okuduğunu anlama soruları açısından genel görünümünü ortaya koymak amacıyla Alderson (2000), Day ve Park (2005), Barrett (Clymer, 1968) ve Yenilenmiş Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002) taksonomilerinin anlamlandırma düzeylerinden aynı bilişsel işlev(ler)i işaret eden düzeyleri, Tablo 10’da karşılaştırmalı bir biçimde eşleştirilmiştir.

Tablo 10. Alderson, Day ve Park, Barrett ve Yenilenmiş Bloom’un Anlamlandırma Düzeylerinin Denklik Durumu

Alderson	Day ve Park	Yenilenmiş Bloom	Barrett	f
Yüzey Anlamlandırma	Yüzey Anlamlandırma Yeniden Organize Etme	Hatırlama	Basit Anlama	154
Derin Anlamlandırma	Çıkarım Kestirim	Anlama Uygulama Çözümleme	Derinlemesine Anlama Yeniden Organize Etme	17
Eleştirel Anlamlandırma	Değerlendirme Eleştiri/Kişisel Tepki	Değerlendirme Yaratma	Değerlendirme Memnuniyet	1

Tüm taksonomiler odağında, ders kitabının okuduğunu anlama becerisine dönük genel görünümünün ortaya konması amacıyla hazırlanan Tablo 10’da, her bir düzeyde beklenen bilişsel görevlerin benzerlikleri esas alınmıştır. Bu doğrultuda Alderson’un yüzey anlamlandırma düzeyi, Day ve Park’ın yüzey anlamlandırma ve yeniden organize etme düzeyi, Barrett’in basit anlama düzeyleri ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin hatırlama düzeyi birbirine denk görülmüştür.

Bu basamaklarda beklenen temel bilişsel görevlerin metnin yüzey yapısında yer alan bilgileri bulma, farkına varma ve var olan başka bir deyişle yazar tarafından verilen bilgileri birleştirme olması, ilgili düzeylerin birbirine denk görülüp aynı sınıflama altında ele alınmasını gerektirmiştir.

Alderson'un derin anlamlandırma düzeyi, Day ve Park'ın çıkarım ve kestirim düzeyleri, Barrett'in derinlemesine anlama ve yeniden organize etme düzeyleri ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin anlama, uygulama ve çözümlenme düzeyleri birbirine denk görülmüştür. Bu basamaklarda beklenen temel bilişsel görevlerin metnin derin yapısında yer alan bilgileri bulma, art alan bilgisini işe koşarak metne ilişkin çıkarım ve tahminlerde bulunma, metinde yer alan bilgileri ayırıştırma, irdeleme ve metnin sunduğu bilgileri farklı ve yeni durumlarda kullanabilme olması, ilgili düzeylerin birbirine denk görülüp aynı sınıflama altında ele alınmasını gerektirmiştir.

Alderson'un eleştirel anlamlandırma düzeyi, Day ve Park'ın değerlendirme ve eleştiri/kişisel tepki düzeyleri, Barrett'in değerlendirme ve memnuniyet düzeyleri ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin değerlendirme ve yaratma düzeyleri birbirine denk görülmüştür. Bu basamaklarda beklenen temel bilişsel görevlerin metnin biçim ve içerik yönünden değerlendirilmesi, bir ölçüt odağında metne ilişkin eleştirilerin yapılması, yazarın tutumu ve bakış açısının yorumlanması, metindeki bilgilerle ilgili yargıların oluşturulması ve metne yönelik duygusal tepkilerin verilmesi olması, ilgili düzeylerin birbirine denk görülüp aynı sınıflama altında ele alınmasını gerektirmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde görülmektedir ki 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki 172 okuduğunu anlama sorusundan 154'ü dört farklı taksonominin anlamlandırma düzeyine göre de basit/yüzeysel anlamlandırma düzeyine (anımsama düzeyine)karşılık gelmektedir. Çıkarım yapma/derinlemesine anlamlandırma düzeyine dönük soru sayısı ise 17'dir. Çıkarım yapma, derinlemesine kavrama ve yeniden düzenleme gibi okuduğunu anlama becerilerinin devindirilmesinde toplam soru sayısına oranla bu soru sayısının yetersiz olduğu söylenebilir. Eleştirel anlamlandırma, değerlendirme ya da okunan metne dönük duyuşsal tavrını ayırt edebilme gibi daha üst düzey anlamlandırma düzeylerine dönük soru sayısı ise sadece 1'dir. Bu düzeye karşılık gelen soru sayısının daha çok olması ve özellikle Barrett Taksonomisi'ndeki "memnuniyet" veya Day ve Park Taksonomisi'ndeki "eleştiri/kişisel tepki" gibi düzeylere karşılık gelenve okumaya dönük duyuşsal yönün de devindirilmesine olanak tanıyan soruların çoğalmasa, öğrencide okuma alışkanlığının ve okuma sevgisinin de temellerine katkı sunabilir.

Dört taksonominin birbirini karşılayan/tamamlayan yönleri, düzeylerin basitten karmaşığa doğru anlama becerisi gerektiren bir şekilde sıralanmasıdır. Ders kitabında yer alan okuduğunu anlama sorularının yoğunlukla yüzey anlamlandırma düzeyinde kalması metinlerin de anlamlandırılma düzeylerinin basit düzeyde kalmasına neden olacaktır. Metinleri anlamlandırma sürecinde öğrencilere temel bilişsel görevlerin yanı sıra dengeli bir dağılım gösterecek biçimde duyuşsal ve üst düzey bilişsel görevler de okuduğunu anlama soruları aracılığıyla sunulabilmelidir.

4.5. Okuduğunu Anlama Sorularının Anlamlandırma Düzeylerinin Metin Türlerine Göre Dağılımı

Araştırmada okuduğunu anlama sorularının 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda belirtilen ana metin türlerine göre anlamlandırma düzeylerine ilişkin veriler aşağıda sunulmuştur. Veriler, Tablo 11'deki denklik durumlarına göre; yüzey anlamlandırma, derin anlamlandırma ve eleştirel anlamlandırma olmak üzere üç düzey çerçevesinde ele alınmıştır.

Tablo 11. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Tema, Alt Tema ve Metin Türleri

	Temalar	Alt Temalar	Metin Türleri
1.TEMA	Erdemler	Vermek Çoğalmaktır	Hikâye Edici
		Canım Aliye, Ruhum ve Filiz	Bilgilendirici
		Kuğular	Hikâye Edici
		Sahibini Unutmayan Köpek	Hikâye Edici
2.TEMA	Birey ve Toplum	Finlandiya'dan	Bilgilendirici
		Ak Sakallı Bilge Dede	Hikâye Edici
		Aslanla Fare	Hikâye Edici
		Bir Dünya Bırakın	Şiir
3.TEMA	Milli Mücadele ve Atatürk	Gazi'yi Görmeye Gelen Ana	Bilgilendirici
		Ben Mustafa Kemal'im	Şiir
		1 Kişi = ?	Bilgilendirici
		Mustafa Kemal Nasıl Atatürk Oldu?	Bilgilendirici
4.TEMA	Milli Kültürümüz	Bayram Günleri	Bilgilendirici
		İlaç	Hikâye Edici
		Uygarlıklar Diyarı Harran	Bilgilendirici
		Bayrak	Şiir
5. TEMA	Doğa ve Evren	Kiraz Yaylaları	Bilgilendirici
		Rüzgar	Şiir
		Son Kuşlar	Hikâye Edici
		Kış Uykusu	Bilgilendirici
6. TEMA	Sanat	İhtiyar Çilingir	Hikâye Edici
		Büyük Ustayı Ziyaret	Hikâye Edici
		Yaşadıklarım ve Düşlediklerim	Bilgilendirici
		Kuklaları	Şiir
7. TEMA	Bilim Ve Teknoloji	Sufi ile Pufi	Hikâye Edici
		Yosun Pilleri	Bilgilendirici
		Aziz Sancar	Hikâye Edici
		Ampulün İlk Yanışı	Hikâye Edici
8. TEMA	Sağlık ve Spor	Basketbol Oynamak Boy Uzattır Mı?	Bilgilendirici
		Sağlıklı Olma Sanatı	Bilgilendirici
		Tadı Olmayan Bir Şeyi Neden İçeyim Ki?	Bilgilendirici
		Louis Pasteur	Şiir

Tablo 11’de 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan temalar, temalara yönelik seçilmiş metinler ve metin türleri yer almaktadır. Tabloda yer alan veriler, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) belirtilen üç temel metin türü (bilgilendirici metin , hikâye edici metin ve şiir) doğrultusunda metinler sınıflandırılarak oluşturulmuştur. Ders kitabındaki metin türleri ve dağılımına bakıldığında dengesiz bir dağılım olduğu görülmektedir. Şiir ana başlığı altında yer alan metin türlerine ders kitabında çok az (f=6) yer verilmiştir.

Bilgilendirici ve hikâye edici metin türlerine daha çok yer verilmekle birlikte ders kitabında yer alan okuduğunu anlama soru sayısının metin türlerine göre dağılımı da doğru orantılı olmaktadır. Bu bakımdan ders kitabında şiir türüne ilişkin az sayıda okuduğunu anlama sorusu yer almaktadır.

Aşağıdaki tabloda da metin türlerine göre okuduğunu anlamlandırma sorularının dağılımı belirtilmiştir.

Tablo 12. Okuduğunu Anlama Sorularının Anlamlandırma Düzeylerinin Metin Türlerine Göre Dağılımı

	Bilgilendirici Metin	Hikâye Edici Metin	Şiir	f
Yüzeysel Anlamlandırma	73	74	7	154
Derin Anlamlandırma	2	7	8	17
Eleştirel Anlamlandırma	-	1	-	1
Toplam	75	82	15	172

Tablo 12’ye bakıldığında Türkçe ders kitabında en çok hikâye edici metin türüne ilişkin (f=85) okuduğunu anlama sorusunun olduğu görülmektedir. Hemen ardından ise bilgilendirici metin türüne ilişkin (f=75) sorular yer alırken, en az şiir metin türüne ilişkin (f=15) okuduğunu anlama sorusu yer almaktadır.

Tablo 12’de bilgilendirici ve hikâye edici metin türlerine ilişkin yüzeysel anlamlandırma düzeyinde soruların ağırlıkta olduğu görülmektedir. Şiir metin türünde ise soruların daha çok derin anlamlandırma düzeyinde yer aldığı görülmektedir. Eleştirel anlamlandırma düzeyinde ise sadece hikâye edici metin türü içerisinde yer alan fabl türüne ilişkin 1 okuduğunu anlama sorusuna yer verilmiştir. Soru sayısının dağılımında ders kitabı içerisindeki metin türlerinin dağılımı etkili olmuştur. İnceleme yapılan ders kitabında toplam 4 şiir yer alırken, hikâye edici (öykü, tiyatro, fabl, masal, çizgi roman) ve bilgilendirici metin türlerinde (anı, deneme, gezi yazısı, mektup, afiş) ise 13’er metne yer verilmiştir. Bu doğrultuda soru sayılarının dağılımı da benzer biçimde olmuştur.

4.6. Anlamlandırma Düzeylerine Göre Sınıflandırılan Okuduğunu Anlama Sorularının Temalara Göre Dağılımı

Araştırmada okuduğunu anlama sorularının Türkçe ders kitabında yer alan 8 temaya göre anlamlandırma düzeylerine ilişkin veriler aşağıda sunulmuştur. Veriler, tablo 13'teki denklik durumlarına göre; yüzey anlamlandırma, derin anlamlandırma ve eleştirel anlamlandırma olmak üzere üç düzey çerçevesinde ele alınmıştır.

Tablo 13. Okuduğunu Anlama Sorularının Anlamlandırma Düzeylerinin Temalara Göre Dağılımı

	<i>Yüzey Anlamlandırma</i>	<i>Derin Anlamlandırma</i>	<i>Eleştirel Anlamlandırma</i>	<i>f</i>
<i>Erdemler</i>	26	1	-	27
<i>Birey ve Toplum</i>	20	4	1	25
<i>Milli Mücadele ve Atatürk</i>	19	2	-	21
<i>Milli Kültürümüz</i>	14	-	-	14
<i>Doğa ve Evren</i>	15	4	-	19
<i>Sanat</i>	19	2	-	21
<i>Bilim ve Teknoloji</i>	18	3	-	21
<i>Sağlık ve Spor</i>	23	1	-	24
<i>Toplam</i>	154	17	1	172

Tablo 13'e bakıldığında en çok Erdemler temasında (f=27) okuduğunu anlama soruları bulunurken en az Milli Kültürümüz temasında (f=14) okuduğunu anlama soruları bulunmaktadır. En az sorunun olduğu Milli Kültürümüz temasında (f=14) iki metne ilişkin okuduğunu anlama soruları bulunmaktadır. Aynı tema içerisinde yer alan diğer iki metne ilişkin herhangi bir okuduğunu anlama sorusu yer almamaktadır. Bunun yerine ders kitabında metinlerden birine ilişkin "Okuduğunuz metinle ilgili dört soru hazırlayarak bunları arkadaşlarınıza sorunuz." (s. 119) etkinliğine yer verilmiştir. Kalan diğer temalarda ise metinlere ilişkin ortalama 21 okuduğunu anlama sorusu bulunmaktadır.

Her temada en çok yüzey anlamlandırma sorularının olduğu görülmektedir. Derin anlamlandırma sorularının temalar açısından dağılımına bakıldığında, en çok Birey ve Toplum teması ile Doğa ve Evren temasında yoğunluk olduğu görülmektedir. Derin anlamlandırma düzeyinde diğer temalarda en az 1 soru olmasına karşın Milli Kültürümüz temasında bu düzeyde herhangi bir soruya yer verilmemiştir. Eleştirel anlamlandırma düzeyinde sadece bir temada (Birey ve Toplum) 1 soru bulunmaktadır.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada 6. sınıf Ata Yayıncılık Türkçe ders kitabındaki okuduğunu anlama soruları, Alderson (2000), Day ve Park (2005), Barret (Clymer, 1968) ve Yenilenmiş Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002) taksonomilerinde ortaya konan anlamlandırma düzeylerine göre incelenmiştir. Bu kapsamda Türkçe ders kitabında yer alan 8 temaya ilişkin toplam 172 okuduğunu anlama sorusu, bu taksonomilere göre incelenip, anlamlandırma düzeylerine karşılık gelen basamaklarla ilişkilendirilmiştir.

İnceleme sonucunda, Türkçe ders kitabında yer alan soruların çoğunlukla yüzey anlamlandırma düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu düzeyde yer alan sorular genellikle öğrencinin cevabı doğrudan metnin içerisinde bulabileceği, metnin yüzey yapısına ilişkin sorulardır. Bu tür sorular öğrencilerin art alan bilgisini, çıkarım yapma becerisini gerektirmediğinden düşünsel boyutu az olan sorulardır. Metnin derin yapısına, örtük anlamları bulmaya, öğrencilerin var olan bilgileriyle metinden edindikleri bilgileri bütünleştirmelerine ve metnin içeriğine, biçimine, yazarın kullandığı dil ve anlatım özelliklerine yönelik değerlendirme yapmaya olanak tanıyan soruların azlığı, üst düzey düşünme becerilerini ölçmede ders kitabının yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu incelemenin özellikle birinci araştırma sorusuna ilişkin bulguları, alanyazındaki birçok güncel araştırma ile koşutluk içindedir. Türkçe ders kitaplarındaki bilişsel ve üstbilişsel işlevlerin (çeşitli bilişsel alan sınıflamalarından hareketle belirlenen) homojen bir dağılım göstermediğini (Karadağ & Tekercioğlu, 2019), ders kitaplarındaki metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenip uygulama basamağına dönük soruların yer almadığını (Sallabaş & Yılmaz, 2020), Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin ve metin altı sorularının çoğunlukla alt düzey bilişsel basamaklara yönelik olduğunu, dinleme/izleme sorularının da daha çok alt bilişsel becerileri ölçmeye yönelik olduğunu ve bilişsel basamaklara göre dengeli bir dağılım göstermediğini ve sınıf düzeyi arttıkça üst düzey düşünme becerilerine yönelik soruların sayısında da bir artış olmadığını (Akıncı & Gülmez, 2021; Kaplan, 2021; Sur, 2022); 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularını Yenilenmiş Bloom ve PISA okuma becerileri yeterli düzeylerine göre inceleyip soruların alt düzeydeki anlamlandırma becerilerine dönük olduğunu (Altun & Yıldız, 2023) belirten incelemeler, alanyazında öne çıkan güncel çalışmalardandır.

Okuduğunu anlama sorularının anlamlandırma düzeyleri, ders kitabında yer alan metin türlerine göre incelendiğinde ders kitabının bütününde soru dağılımının dengesiz olduğu görülmektedir. Hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerinin yoğunlukta olduğu ders kitabında şiir türü metinler sayıca az olup böylece bu metin türüne dönük soru sayısı da azdır. Tüm metin türlerine dönük soruların çoğunluğu, nitelik olarak da yüzey anlamlandırma düzeyinde

kalmaktadır. Hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerinde yüzey anlamlandırma düzeyinde sorular yoğunlukta, şiir türünde derin anlamlandırma düzeyinde sorular sayıca fazla ancak yine de genel soru sayısı göz önüne alındığında yetersizdir. Ülper ve Yalınkılıç (2010) incelemelerinde, Türkçe ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metin türüne ilişkin soruların daha çok alt düzey bilişsel görev gerektirdiğini, hikaye edici ve şiir metin türlerine ilişkin soruların ise üst düzey bilişsel görev gerektirdiğini belirtmektedir. İncelenen ders kitabında derin ve eleştirel anlamlandırma düzeyinde soru sayısının azlığı, derslerde üst düzey bilişsel görev gerektiren dilsel-düşünsel deneyimlerin de eksikliğine neden olacaktır.

Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan (2019) Türkçe ders kitaplarında (1-8. sınıf) yer alan bilgilendirici, hikaye edici ve şiir metin türlerine ilişkin soruların düzey olarak çoğunlukla Barrett Taksonomisi'nde basit anlama düzeyinde olduğunu vurgulamaktadır. Soruların büyük çoğunluğunun metin içi anlama sorularından oluştuğu, metin dışı anlam kurmaya dönük sorulara az yer verildiği belirtilmiştir. Eroğlu (2019) 6. sınıf/2015 Türkçe ders kitabında yer alan bütün metin türlerinde yoğun olarak alt düzey bilişsel görev gerektiren soruların olduğunu, üst düzey bilişsel görev gerektiren etkinlik ve soruların da daha çok bilgilendirici metin türlerinde yer aldığını belirtmektedir. Yine aynı çalışmada 6. sınıf /2018 Türkçe ders kitabındaki soruların da benzer sonuçlar gösterdiğini, üst düzey bilişsel görev gerektiren soruların bilgilendirici metin türüne göre dağılımının 2015 Türkçe ders kitabına kıyasla daha iyi bir dağılım gösterdiğini eklemektedir. İnceleme sonuçları ile anılan incelemelerin ortak yönü, tür fark etmeksizin metin altı sorularının düzeylerinin genellikle basit/yüzeysel anlamlandırma düzeyinde yığılmasıdır. Öğrencilerin yaşamda kullanabilecekleri bilgileri içeren, işlevsel metin olan bilgilendirici metinlere yönelik ders kitabındaki soruların yüzey anlamlandırma düzeyinde yoğunlukta olması, derin anlamlandırma düzeyinde ders kitabında toplam çok az sayıda soruya yer verilmiş olması ve eleştirel anlamlandırmaya dönük herhangi bir soruya yer verilmemesi öğrencilerin ilgili metin türlerine ilişkin düşünce yapılarını, metnin küçük-büyük-üst yapı bilgilerini ve bilgilendirici metinlerin tür ve şema yapılarına ilişkin farkındalıklarını devindirmekten yoksundur. Hikâye edici metinlere ilişkin de derin anlamlandırma ve eleştirel anlamlandırma sorularının azlığı, kurgusal metin yapısının fark edilip kavranmasını, dış dünyadaki bilgilerin yazarın hayal dünyasında dönüştürmesinin farkına varılmasını, gerçek ve kurmaca dünya arasındaki ayrımın kavranmasını zorlaştırmaktadır. Şiir türüne ilişkin hazırlanan okuduğunu anlama sorularının eleştirel anlamlandırma düzeyinde azlığı simgenin, ritmin, düş gücünün, imgenin kısacası duygunun hissedilmesini, anlamlandırılmasını yetersiz kılmaktadır. Öğrencilerin sezerek, duyumsayarak farkına varmasını gerekli kılan söyleyiş özelliklerine dönük nitelikli soruların azlığı, şiir dilinin kavranmasını ve öğrencilerde dilin türe özgü kullanımına dönük farkındalığının oluşmasını engelleyebilir.

Okuduğunu anlama sorularının Türkçe ders kitabında yer alan 8 temaya göre anlamlandırma düzeylerine ilişkin dağılımına bakıldığında; 1 tema dışında (Birey ve Toplum) kitaptaki temaların hiçbirinde eleştirel düzeyde okuduğunu anlama sorusunun bulunmadığı görülmektedir. Eroğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. İlgili çalışmada Türkçe ders kitabındaki soru ve etkinliklerin karşılık geldiği bilişsel basamakların temalara göre dağılımında 6.sınıf/ 2018 Türkçe ders kitabında yer alan tüm temalardaki soruların yoğun biçimde alt düzey bilişsel basamaklara yönelik olduğu belirtilmiştir. En çok Milli Kültürümüz temasında alt düzey bilişsel basamaklara yönelik soruların yer aldığı, üst düzey bilişsel basamaklara yönelik soruların ise Okuma Kültürü temasında yer aldığı belirtilmiştir. Öğrenciyle konu ve alt konuların, değerlerin, kazanımların bilişsel-duyuşsal boyutlarının, temayla ilintili kavramların ve kavram ağlarının yansıtılışında temalar odağında hareket edilmektedir. Temanın işlenişinde de bu bileşenler özellikle metinler ve bu metinlere dönük okuduğunu anlama soruları aracılığıyla yapılandırılmaktadır. Ancak nitelik açısından soruların dağılımına bakıldığında, yüzeysel anlamlandırma düzeyindeki soruların çoğunlukta olması, derin anlamlandırma düzeyinde soru sayısının azlığı ve eleştirel düzeye karşılık gelen sorulara da neredeyse hiç yer verilmemesi tema ana başlığı ile ilintili kavramları (konu, alt konu, değerler, çağrışımlar vb.) işlerken ve becerileri (kazanım, yetkinlik vb.) devindirirken öğrencinin üst düzey düşünme becerilerinin etkin kılınamayacağı söylenebilir. Tema, bir anlamsal çerçeve olarak ders kitabının konu ulamlarını ve kavram ağlarını belirleyen bir birimdir. Bu doğrultuda temalara göre her anlamlandırma düzeyinde soruların nitelik açısından dengeli bir sayısal dağılımı yansıtması da beklenmektedir.

Ders kitapları, eğitim-öğretim sürecinin temel araç gereçlerinden biri olarak görülmekte, Türkçe dersleri de büyük oranda bu kitaplar kılavuzluğunda yürütülmektedir. Ders kitaplarında yer alan metinler, öğrencilerin bilgiyi anlamasının, anladığını yapılandırıp yeni düşünceler üretmesinin temel uyarılarından. Ders kitaplarındaki metinler ve metinlerden hareketle hazırlanan etkinlikler aracılığıyla dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) öğrencilere kazandırılmaktadır (Çiftçi, Çeçen & Melanlıoğlu, 2007). Taslak ders kitaplarına seçilen metinlerin, bu metinlere dönük oluşturulan etkinliklerin ve soruların çocukların bilişsel düzeylerine uygun olması beklenmektedir (MEB, 2023, s. 15-18). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ve nitelikli okurun, özellikle edebiyatla barışık okurun yetiştirilmesinde ders kitaplarındaki soru ve etkinliklerin büyük bir etkisi vardır denilebilir; nitelikli soru ve etkinliklerin üretilebilmesine zemin hazırlamak için de metin seçimi çok önemlidir. Metin seçiminde olumsuz bir tablo varsa bir sonraki aşamaya da başka bir deyişle, bu metne dayalı soru ve etkinliklerin hazırlanması sürecine de bu olumsuz durum yansiyacaktır. Ancak kimi durumlarda metin seçimi olumlu olsa dahi ders kitaplarındaki metin işleme/çözümleme sürecinde benimsenen savruluk ve dizgesel bir biçimde soru ve etkinliklerin yapılandırılmaması, öğrencilerin okuduğunu anlama sürecine katılması amaçlanan karşılaştırma ve eleştirel okuma gibi becerilerin yansıtılmasını zorlaştırmaktadır (Dilidüzgün, 2012, s. 8).

Dil ve edebiyat öğretimi süreci özellikle de anadili öğretimi süreci, temelde bireyin anadilinde iletişim kurabilme, düşünme, duyma, düş ve isteklerini dile getirebilme becerilerini kazandırmayı içerir. Bu temel dilsel becerilerin ötesinde üst düzey düşünme becerilerine de ulaşmak amaçlanıyorsa; nitelikli, dizgesel bir mantıkla oluşturulmuş, eğitim bilimlerinde ortaya konan kuramsal içeriğin sunduğu ölçüt ve taksonomilerden yararlanılarak hazırlanan, düzeye uygun etkinliklere ve sorulara gereksinim vardır. Öte yandan, Türkçe ders kitabında öğrencilerin metinlere yönelik duyuşsal tepkilerine, bilgilerine yönelik soruların hiç olmaması öğretimin sadece bilişsel bir boyut olarak algılanmasına ve duyuşsal boyutun öneminin göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Metnin içeriğine, karakterlerin davranışlarına, olaylara ve yazarın bakış açısına, tutumuna, kullandığı dile yönelik öğrencilerin düşüncelerinin okuduğunu anlama soruları altında sorulmaması aynı zamanda eğitim sürecindeki ölçme ve değerlendirmenin de bilişsel boyutta kalmasına neden olmaktadır. Oysa, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) ölçme ve değerlendirme yaklaşımına yönelik "Eğitim sadece 'bilme (bilişsel)' için değil 'hissetme (duygu)' ve 'yapma (eylem)' için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez." (MEB, 2019) ifadesi yer almaktadır. Duyuşsal alanın sürecin farklı bileşenlerindeki yansımalarının görülmesi ve incelenmesi de bilişsel alanın mercek altına alınması kadar önemli ve gereklidir. Okuma eyleminin istekle ve sevgiyle alışkanlığa dönüştürülmesi, okuduğunu anlama sürecini de destekleyecektir. Öğretim programlarının ve ders kitaplarının bu açıdan değerlendirildiği ve duyuşsal alana dönük sınıflamaların odağa alındığı incelemelere de gereksinim vardır.

KAYNAKLAR

- Akıncı, A. T. & Gülmez, M. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelemesi. *Elektronik Dil ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 14–32.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Altun K. & Yıldız D. (2023). Yenilenmiş Bloom taksonomisi ve PISA okuma becerileri yeterliklerine göre 8.sınıf Türkçe ders kitabı tema değerlendirme sorularının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(1), 90–106.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259–290.

- Bayram, B. (2020). Soru sorma becerileri bakımından türkçe öğretmeni adaylarının hazırladıkları metni anlama sorularının day ve park taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler ve Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 58–67.
- Bozkurt, B. Ü. (2018). Okuma ve yazma eğitiminde metin türlerini sınıflama sorunsalı ve çoklu/karma türlerin öğretimiyle ilgili öneriler. Uzun, N. E. Uzun & B. Ü. Bozkurt (Ed.), *Türkçenin eğitimi – öğretimde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar* (ss. 75–99). İstanbul: Okan Üniversitesi Yayınları.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(142), 3-14.
- Carrell, D. P. (1984). Schema theory and ESL reading: Classroom implications and applications. *The Modern Language Journal*, 68(4), 332–341.
- Clymer, T. (1968). What is "reading"?: Some current concepts. In H. M. Robinson & H. G. Richey (Eds.), *Innovation and change in reading instruction: The sixty-seventh yearbook of the national society for the study of education part II* (pp. 7–29). Chicago: The National Society for The Study of Education.
- Çakıcı, D. (2011). Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 77–86.
- Çeliktürk Sezgin, Z. & Gedikoğlu Özilhan, Y. G. (2019). 1.-8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353–367.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. sınıf) yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 70–81.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. & Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* (elektronik), 6(22), 206–219.
- Day, R. R. & Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 6073.
- Dilidüzgün, S. (2012). Edebiyat öğretimi ve okur yetiştirme sorunu. İçinde M. Aksan ve A. Uçar (Ed.), *5. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı* (Mersin, 5-6 Temmuz 2012) Bildiriler, Mersin: Mersin Üniversitesi ve TÜBİTAK Yayını, 1–9.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi uygulamalı bir yaklaşım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dilidüzgün, Ş., Çetinkaya Edizer, Z, Ak Başoğlu, D., Oryaşın, M. & N. Yücelşen. (2019). Metin türü bağlamında okuma yöntem-teknikleriyle üstbilişsel okuma stratejilerini ilişkilendirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1796–1816.

- Eroğlu, S. (2019). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı okuma-anlama soru ve etkinliklerinin güncellenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]*. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Gernbacher, M. A. (1997). Coherence cues mapping during comprehension. In J. Costermans & M. Fayol (Eds.), *Processing interclausal relationship: Studies in the production and comprehension of text* (pp. 3–21). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Güler, M. & Mert, O. (2021). Türkçe eğitimi alanında yenilenmiş Bloom taksonomisini temel alarak yapılan akademik çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(35), 1089–1118.
- Innalı, H., Ö. & Aydın, İ. S. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(9), 651–682.
- İnel, Ö. & Ünal Topçuoğlu, F. (2021). KPSS/ÖABT Türkçe öğretmenliği sorularının yenilenen Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 78–87.
- Kaplan, K. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme becerisini ölçmeye yönelik soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 626–645.
- Karadağ, Ö. & Tekercioğlu, H. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki bilişsel ve üst bilişsel işlemlere dair bir durum tespiti. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 628–646.
- Kendeou, P., McMaster, K. L., & Christ, T. J. (2016). Reading comprehension: Core components and processes. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 62–69.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of bloom's taxonomy: an overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2019). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı*, Ankara: MEB.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2023). İçeriğin eğitim ve öğretim programının kapsamını ve kazanımlarını karşılama yeterliği. *İçinde Taslak ders kitabı ve eğitim araçları ile bunlara ait elektronik içeriklerin incelenmesinde değerlendirmeye esas olacak kriterler ve açıklamaları*, Ankara: MEB.
- Mokhtari, K. & Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249–259.
- O'Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project*. London: Sage Publications.
- Özaslan, A. (2019). *Çeşitli metin biçimleri ve farklı bilişsel düzeylere yönelik sorularla yapılandırılmış okuma eğitiminin okuduğunu anlamaya etkisi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Sallabaş, M. E., & Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabı'nda bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586–596.
- Singhal, M. (1999). *The effects of reading strategy instruction on the reading comprehension, reading process and strategy use of adult ESL readers*. [Unpublished Ph.D. thesis]. The University of Arizona, USA. [online]. Available: <https://www.learntechlib.org/p/122854/>
- Sur, E. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların yenilenmiş bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 430–451.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Temizkan, M. (2021). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Tutkun, Ö. F., & Okay, S. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14–22.
- Ulutaş, M. & Kara, M. (2019). TÖMER Türkçe öğretim programları okuma kazanımlarının bilişsel stratejiler açısından incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırma Dergisi*, 5(2), 232–250.
- Uzun, G. L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi*, (143), 7–19.
- Ülper, H., & Yalınkılıç, K. (2010). Son iki Türkçe programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metin sorularının nicel ve nitel görünümü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 449–461.
- Ülper, H. (2023). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barrett taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 45–58.
- Yüceer, D. (2022). Türkçe öğretiminde soru hazırlamada yararlanılabilecek iki taksonomi: Bloom ve Barrett taksonomisinin karşılaştırmalı incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 67–84.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479–509.

İncelenen Ders Kitabı

- Sarıboyacı, M.O. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Ankara: Ata Yayıncılık.

ETİK İLKELER VE YAYIN POLİTİKASI

ETHICAL PRINCIPLES AND PUBLICATION POLICY

Kapsam

Dergi editörleri,

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

Hakemlik Süreci

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

Scope

The editors seek manuscripts that:

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

Peer Review Process

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

geçmekte ve bu durumda makaleyi incelemeyi reddetmektedir.

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

Hakemlik Başvurusu

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

Yayın Sıklığı

- Dil Dergisi, Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda iki kez yayımlanmaktadır.

Açık Erişim Politikası

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

Arşivleme Politikası

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

Recruitment for Reviewers

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

If you are interested in becoming a reviewer for Dil Dergisi, please contact us at makaroglu@ankara.edu.tr

Publication Frequency

- Dil Dergisi is published twice a year, in June and December.

Open Access Policy

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

Archiving Policy

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

Publication Ethics

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

Yayın Etiği

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

Yazarların Sorumlulukları

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

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

Authors' Responsibilities

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

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

Hakemlerin Sorumlulukları

- Hakemler, makale değerlendirme sürecini gizli tutmalıdır.

Reviewers' Responsibilities

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

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

Editörlerin Sorumlulukları

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

Editors' Responsibilities

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

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

İntihal Politikası

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

Telif Hakkı ve Erişim

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

Gönderim ve/veya Yayın Ücreti

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

Plagiarism Policy

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

Copyright and Access

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

Submission and/or Publication Fee

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